

Ensino infantil: reflexões sobre a periodização como núcleo da organização do trabalho pedagógico

Infant teaching: reflections on periodization as the core of the pedagogical work organization

*Eliana Cláudia Graciliano**
*Silvia Pereira Gonzaga de Moraes***

RESUMO

O presente texto de cunho bibliográfico resulta de reflexões do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE- UEM) e se trata de um estudo parcial da pesquisa de mestrado: "Organização do ensino pré-escolar: o que dizem as pesquisas da teoria histórico-cultural?". Nossa intencionalidade aqui é a de socializar/mobilizar discussões sobre encaminhamentos para o ensino infantil, assumindo a defesa da periodização do desenvolvimento infantil enquanto núcleo da organização do trabalho pedagógico às crianças pequenas. Ancora-se em autores que compõem a Teoria Histórico-Cultural e se destina aos profissionais da educação que atuam em instituições educativas de ensino infantil, que buscam instrumentos para oportunizar vivências promotoras de aprendizagens que libertem, desde a infância, os indivíduos da lógica neoliberal impregnada na educação básica. Nessa ótica, a Educação Infantil necessita urgentemente desenvolver trabalhos educativos que privilegiem a criança de forma plena.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento Psíquico Infantil. Ensino Infantil.

ABSTRACT

The present text results from reflections of the Group of Research and Teaching "Educational Work and Schooling" (GENTEE-UEM, in Portuguese). It is a partial study of a master's research: Organization of pre-school education: what does the research of theory Historical-cultural say about it? Our intention here is to socialize / mobilize discussions about referrals to children's education, defending the periodization of child development as the core of the organization of pedagogical work for young children. It is anchored in authors that make up the Historical-Cultural Theory. It is intended for educational professionals who work in children's education institutions and seek instruments to provide opportunities for learning-promoting experiences that would liberate, since childhood, the individuals from the neoliberal logic which is impregnated in Basic Education. From this point of view, Early Childhood Education urgently needs to develop educational works that fully privilege the child.

Keywords: Learning. Child Psychic Development. Kindergarten.

* Concluiu o curso de Formação de Docentes - Magistério - no Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM). Graduiu-se com Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia. É mestre em Educação pela mesma Universidade. Atualmente, é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e atua como estudante no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotski - NEEVY. E-mail: ecgraciliano@hotmail.com

** Docente da UEM, Doutora em Educação pela UUSP (2008) e Mestre em Educação pela UFSC (2000). Graduada em Ciências pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (1986), com complementação em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (1987) e Graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul (1991). Atua no ensino, extensão e pesquisa para a formação pedagógica de professores com ênfase na organização do ensino. Os subtemas de maior concentração são: Educação Matemática, Processo de Ensino e Aprendizagem, Formação de Professores e Prática de Ensino. E-mail: ilvia.moraes@uol.com.br

Introdução

O presente texto trata de estudos parciais de nossa pesquisa de mestrado intitulada: “Organização do ensino pré-escolar: o que dizem as pesquisas da teoria histórico-cultural?”, bem como de reflexões do Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE-UEM). Nossa intenção com este escrito é socializar/mobilizar discussões sobre encaminhamentos para o ensino infantil, assumindo a defesa da periodização do desenvolvimento infantil enquanto núcleo da organização do trabalho pedagógico a ser efetivado por nossos colegas: Professores da educação infantil.

Por essa razão, intencionamos, inicialmente, abordar a relação da construção do sujeito pelo sujeito via trabalho educativo infantil e, em seguida, tratar dos estudos realizados sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil a partir das defesas de Davydov (1986), sendo esta nossa preocupação nas pesquisas e projetos desenvolvidos no GENTEE-UEM.

Acreditamos ser oportuno repensarmos a organização do atual ensino infantil com vistas a vivências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento humano. Tais conquistas contam com satisfação de necessidades infantis julgadas, por alguns, como banais. Pilotar aviões pisando em terra firme; dar de comer aos filhos com panelas vazias ou salvar o planeta Terra de intrusos graças à fantasia de Super-Homem são encaminhamentos essenciais não só para as crianças entenderem as relações sociais, mas para que nós, adultos e profissionais da educação, consigamos coletivamente satisfazer a vontade de termos uma sociedade livre das amarras Neoliberais. Isto quer dizer que, necessitamos de grandezas humanas – conhecimento - para atuar em contraposição a isso, por isso a relevância de pesquisas nessa direção.

Educação infantil: a construção do sujeito pelo sujeito

Durante alguns anos, acreditou-se que a criança era única e restritamente constituída pelos aspectos biológicos contidos em sua genética. Essa concepção não levava em conta a influência do meio na formação de sua personalidade, tampouco os processos inter e intrapsíquicos, manifestados ao longo de seu desenvolvimento intelectual (DUARTE, 2006).

Essa concepção naturalista da formação humana permeou durante muito tempo as ações da família, das instituições educativas (destinadas às crianças pequenas ou não) e da sociedade em geral. A construção da inteligência era entendida como uma espécie de enquadramento cognitivo em que se percorriam etapas fixas identificadas por testes psicológicos.

Defensores opostos a essa linha de pensamento elaboraram teses pautados em estudos críticos argumentando que a criança não era somente o que trazia sua

genética, mas também o que vivenciava no decorrer de sua infância, atribuindo relevância ao ensino e à educação (LEONTIEV, 2004).

Há também a definição de ser humano, mundo e de sociedade presente nessas concepções de desenvolvimento. Por exemplo, na forma naturalista, evidenciamos uma concepção excludente, propalando que somente os que eram constituídos de genéticas favoráveis avançariam na construção da inteligência. E, em oposição a esse pensamento, temos a forma humanizadora de desenvolvimento, que conta com a influência do meio articulado à genética, manifestados na formação da personalidade humana, a qual, por sua vez, não é o produto final das aprendizagens, mas o reflexo das assimilações conquistadas durante o processo (KLEIN, 2010). Nossas discussões tomam a premissa humanizadora, a qual em linhas gerais, podemos explicar do seguinte modo:

[...] 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. Razão por que todos os homens atuais (pelo menos no que respeita aos casos normais), qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas às condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo nosso).

Essa concepção de desenvolvimento humano, constituída em conjunto com o meio cultural vivido, comunga com a defesa de que nós, seres humanos, em nossa condição real, podemos avançar em nosso desenvolvimento desde que sejam oportunizadas as vivências intencionais e necessárias para tal. Por isso, quando falamos em processo de apropriação da cultura, formação do homem e condições requeridas, pela nossa formação profissional, não podemos deixar de relacionar esses três conceitos à educação escolar. Deste modo,

[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. *Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo*. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil (LEONTIEV, 1978, p. 283, grifo nosso).

Essa defesa não nega o fator biológico, apenas não lhe considera determinante para a construção contínua e interminável da inteligência, pois “[...] a se respeitar o ritmo natural da criança, não teríamos saído da infância da humanidade; e, a se respeitar uma pretensa criatividade natural da criança não se teria exposto à

disciplina e não se teria jamais produzido, no seio da humanidade” (KLEIN, 2010, p. 230). Para nós, “o processo pedagógico, enquanto atividade do professor-educador forma a personalidade em desenvolvimento da criança na medida em que o educador dirige a atividade da criança” (DAVYDOV, 1986, p. 32, grifo nosso). Nesse contexto, o processo educacional, devidamente dirigido e organizado ao ensino e aprendizagem da criança, é cerne ao desenvolvimento humano.

Nessa vertente, os sujeitos, em sua particularidade, são capazes, por intervenção de instrumentos (forma intencional de uso e a forma de estabelecer relação com o mundo como um processo histórico-cultural, por exemplo, o trabalho) ou signos (ferramentas psicológicas que auxiliam nos processos mentais, por exemplo, lista de compras), de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos e, assim, tornar-se parte do gênero humano (LEONTIEV, 2004). Sendo assim, “nestas condições sociais, a educação não pode ser construída, por princípio, partindo de que existem na criança capacidades surgidas independentemente da educação recebida” (DAVYDOV, 1986, p. 34).

Situados, então, nessa concepção crítica, partimos da premissa de que o indivíduo aprende atividades humanas por meio das relações sociais que estabelece com o mundo e com os outros seres humanos. Vigotski (2010, p. 698) compreende o sujeito como um “ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”.

Com esse conjunto de circunstâncias, temos que é apropriando-se dos bens culturais produzidos historicamente que os homens se tornam humanos e participantes do mundo em que estão inseridos. Dessa maneira, “a criança precisa entrar em relação com os objetos do mundo, por meio da relação com outros homens, por meio da comunicação, para ter a possibilidade de se apropriar das obras humanas e tornar-se humana” (MORAES, 2008, p. 23). Isso considera que

[...] as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões, e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar à cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino* (MUKHINA, 1996, p. 40, grifo no original).

Todavia, esse fato depende de uma organização da aprendizagem adequada, como afirmou Vigotski (1998), porque implica entender que,

[...] a aprendizagem [...] não somente exige que o pequeno domine um determinado conjunto de ideias e conhecimentos e tenha alcançado um certo nível de desenvolvimento de suas forças físicas, como também apresenta uma série de requerimentos em relação ao desenvolvimento de sua psique, as características de sua memória, percepção e muitos outros processos. Por exemplo, já desde os primeiros dias de aprendizagem escolar, a criança deve controlar sua conduta externa: colocar-se devidamente na fila, sentar devidamente nas carteiras, subordinar-se a determinadas normas de comportamento no recreio. Tudo isso pressupõe a capacidade para

conter suas reações motoras impulsivas, controlar sua conduta, dirigir seus próprios movimentos (LEONTIEV, 1978, p. 64, tradução nossa).

Esse pensamento evidencia a importância do trabalho educativo a ser realizado na pré-escola, pois nessa etapa são ampliadas as experiências infantis – gostaríamos de retomar o exemplo da citação acima, com o domínio das condutas externas – e as bases necessárias às vivências a serem desenvolvidas nos anos subsequentes. Isso indica que os entornos necessários ao desenvolvimento das faculdades mentais não só corroboram para a aprendizagem e desenvolvimento, como se fazem indispensáveis à assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados. Por isso que a “grande maioria dos conhecimentos e habilidades da pessoa se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73).

A partir dessa forma de conceber a importância do ensino para o desenvolvimento pleno, concordamos com Pasqualini (2010, p. 13, grifo nosso) ao explicar que

[...] é preciso ensinar porque esse desenvolvimento psíquico *depende da mediação dos adultos*. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do intersíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança.

A citação acima reitera o posicionamento de que a interação entre pessoas e o mundo organizado humaniza e por esse motivo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural contribuem para pensarmos em uma educação emancipatória. Essa prerrogativa evidencia que a aprendizagem e o desenvolvimento humano dependem da qualidade da mediação. Para nós, mediação é entendida como:

[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima suas mãos da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior (OLIVEIRA, 2006, p. 26, grifo no original).

O ponto crucial para o desenvolvimento adequado ao estágio de desenvolvimento pelo qual a pessoa transita depende da qualidade da mediação. E essa qualidade requer pesquisas e estudos, por parte dos profissionais da educação, para que desempenhem junto às crianças ações seguras e potencializadoras do desenvolvimento humano. Pois,

[...] na medida em que conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento. Torna-se evidente também que o desenvolvimento dessas funções não está garantido pelo aparato biológico e não pode acontecer em plenitude se não forem proporcionadas as condições educativas adequadas para esse desenvolvimento. Se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo (PASQUALINI, 2010, p. 172).

Respalgadas na perspectiva de que o êxito do desenvolvimento humano está manifestado no ato de mediar, no tópico seguinte contemplamos a periodização do desenvolvimento infantil, considerando que, ao entender esse conteúdo, os docentes têm as melhores condições para organizar suas ações, assegurando a infância e suas particularidades, com vistas a um ensino promotor do desenvolvimento intelectual das crianças.

Assim, de forma conclusiva, comungamos com a defesa de que a função da instituição educativa “[...] consiste em dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes” (MUKHINA, 1996, p. 59).

Consideramos que na mediação temos a revelação do compromisso político assumido pelos envolvidos no processo escolar, dentre eles o docente. Com isso, em linhas gerais, pode-se afirmar que nós, enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade de classes, defendemos um ensino organizado e intencional para a promoção do potencial humano tendo “[...] a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Nas discussões tecidas por ora, reflete-se a relevância de serem desenvolvidas ações na pré-escola que superem a lógica mutilada e mercadológica.

Desenvolvimento psíquico infantil: nossas reflexões a partir de Davydov

Alguns de nossos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE-UEM) revelaram o quanto algumas atividades desencadeiam o desenvolvimento de funções psicológicas necessárias ao processo de humanização. O respaldo dos estudos do campo da Psicologia se faz necessário, porque essa ciência fornece reflexões para a organização de um trabalho educativo que privilegie uma mediação que colabore para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças. Assim,

[...] para que o educador seja bem-sucedido, ele deve conhecer bem as leis gerais do desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas nas diferentes idades. Esse conhecimento indicará ao educador as manifestações da criança

que requerem maior atenção, além de dar-lhe um guia para conhecer cada criança, permitindo que faça suposições sobre as causas dos desvios no desenvolvimento de algumas crianças e busque métodos educativos para eliminar esses desvios (MUKHINA, 1996, p. 31).

A fim de contribuir para o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano, tomamos por base os estudos de Davydov (1986) que descreve os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam, tanto na infância, primeira infância, pré-escolar quanto na idade escolar de fato. Limitaremos as explicações até a atividade de jogo, haja vista que nosso estudo se destina ao desenvolvimento e ensino infantil. Procuramos, de forma sintética, apresentá-los; todavia, tomando-os como fundamento, explicaremos dentro da tessitura que compõe o desenvolvimento psíquico humano, que é assim organizado:

- a. Infância - Comunicação emocional: dos primeiros meses de vida até 1 ano de idade, aproximadamente;
- b. Primeira infância – Objetiva - manipuladora / instrumental: de 1 a 3 anos de idade, aproximadamente;
- c. Pré-escolar - Atividade de jogo ou brincadeira/ de papéis: 3 a 6 anos de idade, aproximadamente;
- d. Escolar - Atividade de estudo: 6 a 10 anos de idade, aproximadamente;
- e. Escolar - Atividade socialmente útil / íntima pessoal: 10 a 15 anos de idade, aproximadamente;
- f. Escolar - Estudo e formação profissional: 15 a 18 anos de idade, aproximadamente.

De forma inicial, há necessidade de compreendermos que a periodização do desenvolvimento psicológico individual é caracterizada por uma atividade principal, que para Leontiev (1978, p. 122) é “aquela conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento do psiquismo”. Esse conceito é denominado principal porque a criança o realiza com mais frequência – de forma quantitativa –, e também por ser a atividade dominante em determinada etapa da vida, a qual promove maiores mudanças no intelecto – qualitativamente.

Destacamos que os referidos estágios não acontecem marcados por rupturas, mas gradativamente deixam de predominar, promovendo, cada vez mais, novas necessidades de aprendizagem, visto que “[...] em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos” (FACCI, 2004, p. 68).

A forma por nós aqui registrada não reforça, de maneira alguma, a estagnação ou “etapismo” dos períodos de desenvolvimento. Organizamos desta forma meramente para fins didáticos.

- Período: Infância

As primeiras formas de comunicação do bebê e suas tentativas de relacionar-se com os que estão a sua volta geralmente são manifestadas por trocas afetivas presente no estágio a. Comunicação emocional direta dos bebês. Entre o adulto e o bebê há os objetos que agem como mediadores para compreensão do mundo e, nisso, “[...] o adulto não somente satisfaz as necessidades da criança, mas organiza também seu contato com a realidade. No processo de comunicação, o adulto apresenta objetos à criança, os movimenta, estimula sua manipulação e imitação” (PASQUALINI, 2013, p. 82).

Essa relação de comunicação e desenvolvimento das primeiras emoções indica o quanto o adulto é responsável pelo desenvolvimento dela no bebê e, também, por possibilitar as elaborações das ações sensório-motoras, tão necessárias ao processo de humanização. Essa afirmação vem ao encontro das defesas de Lísina (1987), que explica a importância do desenvolvimento da comunicação para o desenvolvimento psíquico das crianças e a função do adulto nesse processo.

Podemos afirmar que a comunicação atua como importante fator ao desenvolvimento psíquico infantil. Nas primeiras semanas e nos primeiros meses de vida o papel na comunicação nesse processo pode ser considerado decisivo como mostram nossas observações, o adulto é para o bebê o principal objeto de percepção, o organizador da atividade cognoscitiva, a fonte de reforçamento durante a formação da conduta sobre a base das manifestações inatas, espontâneas e caóticas das atividades inespecíficas das crianças (LÍSSINA, 1987, p. 295, tradução nossa).

Nos primeiros anos de vida, a conduta da criança começa a se reestruturar, refletindo-se em processo de comportamento devido às condições sociais e à influência educativa das pessoas com as quais convive. Nas palavras do clássico autor russo,

[...] o desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos, a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social, se formam nas crianças distintas capacidades (ELKONIN, 1960, p. 498).

Essas distintas capacidades são elaboradas e aperfeiçoadas ao longo das vivências oportunizadas. Nesse primeiro período, a comunicação, antes direta entre a criança e o adulto, ganha entornos necessários que a movimentam para a forma indireta, e, aos poucos, a comunicação ocorre: criança, manipulação de objetos e adulto. “A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

- Período: Primeira infância

Neste período temos a **b. Atividade Objetiva Manipuladora/ instrumental**, que acontece entre dos 2 aos 3 anos de vida da criança. A criança alcança um novo degrau de desenvolvimento das funções psíquicas, pelo qual “[...] a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2004, p. 68). Isto quer dizer que, por superação, a criança paulatinamente agrega novas atividades

que vão permitir seu contato com o mundo via intermédio do adulto. Já não basta a criança pequena trocas afetivas, ela precisa manipular objetos da cultura humana para aos poucos compreender seu entorno. A maneira de a criança se portar indica a assimilação dos procedimentos elaborados em sua forma social, ou seja, as ações com os objetos refletem as condutas observadas pelas crianças no cotidiano do adulto.

Nesta atividade com objetos, descobre características e propriedades, ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai acontecendo. Em outras palavras, desenvolve a inteligência e a personalidade – uma vez que os aspectos cognitivo e afetivo não se separam (MELLO, 2007, p. 17).

A elaboração prática da vida absorvida pela criança citada pela autora evidencia-se exploração de objetos e ambientes, sendo ela capaz de observar, concentrar, criar modelos, aprender a se relacionar com outras crianças, constituindo-se em um grande incentivo ao seu desenvolvimento e personalidade.

- Período: Pré-escolar

O próximo estágio, denominado c. Atividade de Jogo, manifesta-se, aproximadamente, em crianças de 3 a 6 anos de idade e, é nesse momento da infância, em especial, que se concentra nossa pesquisa em relação à organização do ensino, pois

[...] as verdadeiras potencialidades do ensino e da educação para impulsionar o desenvolvimento são reveladas quando seu conteúdo, que o meio de organização da atividade reprodutiva da criança, corresponde por completo às peculiaridades psicológicas, assim como às capacidades que são formadas com base nestas atividades (DAVYDOV, 1986, p. 138).

A atividade reprodutiva citada reporta-se ao jogo protagonizado, presente nesse estágio. Por meio dessa atividade, a criança vive a contradição entre produzir as ações do adulto, como forma de compreender a realidade vivida, e, por outro lado, vivencia os limites operacionais e técnicos dessas ações (PASQUALINI, 2013). Essa manifestação caracteriza a atividade principal: o jogo.

Essa contradição tende a ser solucionada pelo jogo protagonizado, atividade em que a criança se prende ao processo em si e não ao resultado final. O que importa para a criança é reproduzir práticas observadas, ainda que de forma improvisada. Isso pressupõe que, ao tentar desempenhar o papel do adulto, a criança, paulatinamente, se apropria “[...] do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta” (PASQUALINI, 2013, p. 88).

Acreditar que no jogo a criança é livre e faz isso de forma natural e prazerosa é inviável, pois ao tentar reproduzir as ações dos adultos nas relações sociais, a criança vivencia um conjunto de regras e valores embutidos na cultura que não lhe permitem

criar algo fora de seu círculo social. A imitação, característica desse estágio, é a ação que coloca em exercício as observações e vivências que a criança teve. Talvez “[...] ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião” (FACCI, 2004, p. 69). Essa apropriação do mundo de forma ativa, reproduzindo ações e comunicações humanas, revela o desejo da criança de integrar-se à cultura humana e, para isso, utiliza a imitação.

Conceber essa atividade como natural é ignorar o conteúdo da brincadeira e o quanto ela desencadeia o desenvolvimento psíquico infantil. Tal atividade, assim como todas do desenvolvimento humano, leva ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desta forma,

[...] no faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros (MELLO, 2007, p. 17).

Cabe ressaltar que não é qualquer jogo protagonizado que eleva o conhecimento da realidade social. O que é determinante nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento varia do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não).

Nesse sentido, compete às instituições educativas para a infância promover situações de aprendizagem que ampliem os conhecimentos relativos ao mundo para que, posteriormente, seja a matéria-prima, o jogo protagonizado pelas crianças.

Essa função ganha maior evidência se nos identificamos em uma posição contrária à expropriação posta na organização social capitalista. Fortifica, em nós, a defesa de que todas as crianças têm necessidade (direito) de ter acesso ao que há de mais elaborado no decurso da humanidade.

Sustentando-nos nesses pilares, consideramos que a entrada da criança no espaço educativo reforça a quantidade e a qualidade dos conhecimentos a serem assimilados, de forma gradual, ao longo do seu percurso de vida. Para a Teoria Histórico-Cultural, na qual nos instituímos como pesquisadores, as instituições de ensino formal necessitam ter como conteúdo escolar conceitos científicos que potencializem e não apenas acompanhem as atividades psíquicas.

Desse modo, é necessário à pré-escola possuir como conteúdo o ensino dos conhecimentos elementares, bases necessárias à compreensão do conhecimento científico a ser tratado nos anos subsequentes; ou seja, a apropriação dos conceitos científicos é um processo que se inicia na infância e perpassa a vida do sujeito. Por isso o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano é tão importante. É ele quem sustentará as ações do professor e, consecutivamente, a aprendizagem dos alunos.

Com essa consideração, entendemos que, na pré-escola, o docente tem a tarefa de ensinar à criança aquilo que ela tem condições de realizar, pois “[...] o que a

criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

A partir dessas assertivas, tratamos da passagem da idade pré-escolar para a escolar.

- Período: escolar

Período constituído por três estágios, que são: d) *A atividade de estudo*; e) *A atividade socialmente útil ou íntima pessoal*; e f) *O estudo e formação profissional*, os quais serão contemplados na sequência.

O primeiro estágio ocorre com maior ênfase em crianças de 6 a 10 anos de idade. A atividade dominante se intitula **d. atividade de estudo**.

O ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos. [...] Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social (FACCI, 2004, p. 71).

Esse desenvolvimento intelectual, característico, sobretudo, da adolescência, possibilita a tomada de consciência social devido à convivência entre os companheiros de estudo, que ajudam a estruturar o sentido pessoal de vida. Por isso o ensino de natureza escolar possibilita o acesso ao conceito científico e é um conhecimento que passa a ser adquirido diferentemente da forma como é adquirida a experiência imediata, isto é, tem uma intencionalidade, uma organização com o fim específico de ensinar e aprender, porque a aquisição de conceitos científicos é sempre mediada por outros conceitos elaborados anteriormente.

Assim, são nas instituições educativas formais que os conceitos científicos são apropriados, os quais são a mola propulsora para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. A aprendizagem escolar é fonte de expansão conceitual, pois é um ambiente privilegiado que fornece o suporte a ricas e profundas interações com o conhecimento histórico e socialmente elaborado. Entretanto, para a criança ter acesso ao saber sistematizado partindo do saber espontâneo (senso comum), faz-se necessário compreender sua importância na esfera social. Nas relações com seus pares (estudante-estudante e professor-estudante), a troca de aprendizagens favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos a apropriação do legado cultural, e, nesse processo, acontece o desenvolvimento das capacidades intelectivas superiores e a elaboração da criticidade, que lhes possibilitarão análise do meio físico e social.

Por essa razão que as instituições de ensino formal, nessa concepção, não podem ficar na superficialidade, na mera reprodução de informações, mas organizar o ensino para além disso. E a garantia desse processo necessita estar presente desde a pré-escola.

Promover a apropriação de conceitos científicos desenvolve as ações mentais, possibilita ações reflexivas, autônomas e conscientes, leva o indivíduo a organizar o

pensamento de uma forma mais estruturada, chegando à generalização (quando o sujeito generaliza sai do plano individual para o geral e vice-versa), tudo isso graças ao elemento mediador fundamental: a linguagem,

[...] na ótica da Teoria Histórico-Cultural, é considerada que existe uma complexa relação entre linguagem e pensamento, bem como se valoriza o papel do conteúdo escolar no sentido de potencializador do pensamento, liberando-o das amarras do empírico. Grande destaque é dado, nesse sentido, à questão do ensino (mediado) de conhecimentos na forma de conceitos científicos (VIEIRA; GASPARIN, 2010, p. 116).

É por meio da linguagem que o processo de interação entre os sujeitos possibilita a aprendizagem. É ela que, aprimora os significados, experiências e definições já consolidadas na cultura de acordo com a vivência de (e em) cada grupo, portanto, a linguagem passa a ser um instrumento do pensamento. Assim, “o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 2006, p. 61). Essa afirmação evidencia a importância da escola para a constituição do sujeito como um ser de potencial imensurável. Sobre essa questão, temos que

[...] os psicólogos soviéticos, em um estudo de massa de testes com crianças de 6 anos, determinaram que as crianças educadas em jardins-de-infância têm, em média, um nível de desenvolvimento superior ao daquelas educadas somente com a família. Os testes permitem estudar a eficácia dos diferentes programas e métodos de educação pré-escolar e identificar como favorecem o desenvolvimento intelectual das crianças (MUKHINA, 1996, p. 28).

Continuando com os estágios, chegamos ao da *e. atividade socialmente útil/intima pessoal*, presente dos 10 aos 15 anos de idade. Nessa fase, a criança/adolescente procura se incluir em atividades sociais como, por exemplo, trabalho, cursos, esportes e atividades artísticas.

Nesse estágio, há um desejo de independência econômica e de comunicação em diferentes espaços, considerando as regras explícitas nas inter-relações, desencadeando condutas próprias de avaliar seu potencial. Próximo desse estágio há o que se configura na idade escolar, que varia dos 15 aos 18 anos ou até o resto da vida, denominado *f. estudo e formação profissional*. Essa “etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade” (FACCI, 2004, p. 72).

Na atividade socialmente útil se intensificam os interesses de formação profissional. A pessoa busca a ampliação das competências científicas e investigativas e começa a formar suas próprias ideologias morais, religiosas e cívicas. Há a elaboração de planos sobre a constituição de sua própria família e uma visão estável do mundo (DAVYDOV, 1986).

Das discussões tecidas sobre a periodização do desenvolvimento humano, podemos depreender que

[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Tais estudos auxiliam no entendimento de que tipo de formação humana está sendo firmada no trabalho educativo, e se ela se justifica ou não no contexto escolar. Ao revelarmos que defendemos uma educação voltada para a apropriação das máximas elaborações humanas, esperamos que nas instituições educativas formais sejam oportunizadas vivências que alcancem um nível superior do desenvolvimento real da criança.

Considerações finais

Neste texto tratamos dos elementos que julgamos fundamentais para pensar a organização do trabalho educativo na pré-escola, visto que “[...] a experiência demonstra que toda organização incorreta do processo de aprendizagem conduz inevitavelmente a consequências indesejáveis na educação dos alunos” (NUÑEZ, 2009, p. 113).

Posto isso, assumimos a defesa da periodização do desenvolvimento infantil enquanto núcleo da organização do trabalho pedagógico dos professores que atuam com crianças pequenas. Pontuamos que “[...] o conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e evitar muitos erros na educação”, conforme defende Mukhina (1996, p. 12). Nessa ótica, a Educação Infantil necessita urgentemente desenvolver trabalhos educativos que privilegiem a criança de forma plena.

Enfatizamos nesse texto a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância do adulto (professor) nesse processo; também discorreremos acerca da periodização do desenvolvimento psíquico infantil enquanto condição para a organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas. Assumimos a defesa de que a função docente é imprescindível para que esse conhecimento alternativo ganhe novos significados e sirva como ferramenta favorável à transformação de sua realidade social.

Referências

DAVYDOV, V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista Soviet Education, Moscou**, v. 30, n. 8, p. 1-155, Ago. 1986.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960, p. 493-503.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **CAD. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 ago. 2009.

KLEIN, L. R. O professor de decreta o fim da escola. In: Seminário Regional de Formação Continuada de Professores; Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas, 1. 2010, Cascavel: Edunioeste. **Anais...** Cascavel, 2010. p. 225-233.

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007, p. 11-22.

MORAES, S. P. G de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2008. 260 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NÚÑEZ, I. B. Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

LAZARETTI, L. M.; BÁRBARA, R. B. S. Reflexões sobre a educação das crianças de zero a cinco anos. **Revista Diálogos & Saberes, Mandaguari**, v. 5, n. 1, p. 125-133, 2009.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 261-284.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 71-97.

VIEIRA, R. A.; GASPARIN, J. L. **Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual**. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/8_implicacoes_cp10.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

Recebido em: 05/06/2017.

Aprovado em: 16/08/2017.