

## CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE SOBRE O PROBLEMA DA PREPARAÇÃO PARA A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PREPARING PRESCHOOL CHILDREN FOR ELEMENTARY SCHOOL: A CONTRIBUTION TO THE DEBATE IN BRAZIL

Juliana Campregher Pasqualini<sup>1</sup>

### Resumo:

A história da educação infantil brasileira foi fortemente marcada pelo caráter *compensatório* e *preparatório* atribuído a esse segmento educacional, o que se tornou objeto de críticas por parte de pesquisadores e profissionais a partir da década de 1990, momento histórico em que se consolida a luta por uma educação infantil com identidade própria e não atrelada a finalidades extrínsecas. Nesse contexto, se fortalecem posições que advogam o afastamento da educação infantil de seu caráter escolar e negam a pertinência do ato de ensinar e do currículo nesse segmento educacional. Com isso, o objetivo de preparação para o período subsequente da escolarização, anteriormente assumido como finalidade precípua (ou razão de existir) das pré-escolas, passa a assumir um caráter notadamente pejorativo, ausentando-se do discurso pedagógico. Diante dessa constatação, esse ensaio teórico tem como objetivo (re)colocar a discussão sobre o problema da preparação para a escola regular a partir de uma análise histórico-cultural das relações entre desenvolvimento psíquico e ensino na infância. Apoiando-nos nas pesquisas dos psicólogos soviéticos vinculados à Escola de Vigotski, analisaremos a problemática da preparação para a escola do ponto de vista das conquistas do desenvolvimento psíquico que marcam a idade pré-escolar e a transição à idade escolar.

**Palavras-chave:** educação infantil; educação escolar; psicologia histórico-cultural; preparação para a escola

### Abstract:

The history of preschool education in Brazil is strongly marked by compensatory and preparatory traits, which became object of criticism from 1990's decade on, when researchers and practitioners pooled efforts in the quest for the identity and specificity of early years education, against a pedagogical work guided by extrinsic aims. Within this debate, a trend advocated the deviation of early years education from a schooling framework, questioning the appropriateness of the act of teaching and curricula as key-elements of the pedagogical work with small children. In this context, the objective of preparing children for a future stage of schooling, previously assumed as the chief reason for the existence of preschool institutions, gains a depreciative meaning and fades out. This theoretical essay aims at retrieving the discussion on the problem of preparing the child for elementary school grounded on the cultural-historical analysis of the relations between teaching and psychic development at preschool age. Based on the propositions of Vigotskian theory, we will analyze the problem of preparation of children for school from the standpoint of the capabilities acquired during the preschool period of psychic development in the course of transition to the next age period.

**Keywords:** early childhood education; school education; cultural-historical psychology; readiness for school

## INTRODUÇÃO

A história da educação infantil brasileira é fortemente marcada pelo caráter *compensatório* e *preparatório* atribuído a esse segmento educacional. Particularmente na década de 1970, ganhava força no país a perspectiva de que a difusão do atendimento pré-escolar poderia

funcionar como estratégia de prevenção ao chamado fracasso escolar, elevando o nível de aproveitamento da escolaridade obrigatória, reduzindo a distorção idade/série na escola primária e as taxas de evasão e repetência na primeira série (CARVALHO, 2007; ABRAMOVAY; KRAMER, 1991). Tal preocupação articulava-se a uma ideia mais ampla de “combate à pobreza”, difundindo a ideia de que a educação pré-escolar poderia erigir-se em um

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Psicologia da Unesp-Bauru.  
E-mail: [jupasqualini@uol.com.br](mailto:jupasqualini@uol.com.br)

meio de combate à miséria e à desnutrição em países subdesenvolvidos<sup>2</sup>.

Nesse contexto, assistimos à consolidação de uma tendência de adoção ou importação pelas pré-escolas de tradições de ação típicas da escola primária, vinculadas essencialmente à preparação para a alfabetização e ao treino de habilidades acadêmicas. No que concerne ao trabalho pedagógico propriamente dito, observava-se, via de regra, a antecipação das tarefas de ensino e conteúdos próprios da escola primária sem a preocupação com sua adequação às características e especificidades da faixa etária das crianças atendidas. Em geral, o que ocorria era a imposição de rotinas rígidas e atividades desprovidas de sentido para as crianças, meramente exercitando habilidades de forma mecânica e artificial, fenômeno que viria posteriormente a ser alvo de críticas pedagógicas e caracterizado como *antecipação da escolarização*.

Dessa forma, a perspectiva de preparação das crianças pobres para a escola expressa, historicamente, menos uma preocupação com o desenvolvimento da criança e mais com a produção da *adaptabilidade* ou *ajustamento* dela ao ambiente escolar, tendo em vista a redução formal dos níveis de repetência, evasão e distorção idade/série. Para tanto, essas crianças, vistas sob a ótica da inferioridade e da carência, deveriam ser precocemente submetidas às condições, conteúdos e recursos pedagógicos próprios do ambiente escolar ou a ele essencialmente vinculados, visando a produzir a “prontidão” para a escola.

Diante desse histórico, o caráter preparatório do atendimento educacional à criança pré-escolar tornou-se, a partir da década de 1990, objeto de severas críticas por parte de pesquisadores e profissionais que advogavam uma educação infantil com identidade própria, não atrelada a finalidades extrínsecas. Desenrolaram-se intensos debates sobre a *especificidade* do trabalho pedagógico nesse segmento educacional e sua contribuição ao desenvolvimento infantil no tempo presente – e não como mera preparação

para um momento futuro da vida da criança. A própria expressão educação *pré-escolar* tornou-se objeto de questionamento, consolidando-se a designação *educação infantil*.

No interior desse movimento de crítica ao caráter preparatório e à antecipação do modelo da escola de Ensino Fundamental, delinearam-se posições que colocam em questão o próprio caráter *escolar* das instituições de educação infantil. Autores vinculados à perspectiva da Pedagogia da Infância passaram a defender que, em função das peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, as instituições que dispensam atenção educacional às crianças menores de seis anos devem ser consideradas espaços *não escolares*, ou seja, a especificidade da educação infantil passa a ser afirmada por meio da negação de seu caráter escolar.

Essa perspectiva nega a pertinência do currículo e do próprio ato de ensinar na educação infantil, colocando como foco a valorização das experiências infantis e adotando como princípio pedagógico fundamental “seguir as crianças”. A instituição de educação infantil é concebida como “espaço de convívio coletivo” (ROCHA, 1999, p.70) em que “as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos” (CERISARA, 2004, p.10). Para tanto, preconiza-se o distanciamento “(...) a todo custo, *dos fazeres escolares*, da escolarização” (PINAZZA, 2005, p. 87).

Em nossa análise, tal posicionamento implica, no limite, o rompimento de vínculos entre a educação infantil e a escola regular obrigatória<sup>3</sup>. Nesse contexto, o objetivo de preparação para o período subsequente da escolarização, anteriormente assumido como finalidade precípua (ou razão de existir) das pré-escolas, desaparece do discurso pedagógico.

Diante dessa constatação, esse ensaio teórico tem como objetivo (re)colocar a discussão sobre o problema da preparação para a escola regular a partir de uma análise histórico-cultural das relações entre desenvolvimento psíquico e ensino na infância. Apoiando-nos nas pesquisas dos psicólogos soviéticos vinculados à Escola de Vigotski, pretendemos analisar a problemática da preparação para a escola do ponto de vista das conquistas do desenvolvimento psíquico que

<sup>2</sup> Ver Rosenberg (2002) para uma análise sobre a implementação de programas de educação pré-escolar incentivada por organismos internacionais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) nas décadas de 1970 e 1980 e posteriormente pelo Banco Mundial.

<sup>3</sup> Para uma análise crítica das proposições da Pedagogia da Infância, ver Pasqualini e Martins (2008).

marcam a idade pré-escolar<sup>4</sup> e a transição à idade escolar. A argumentação terá como ideia-chave a compreensão de que as premissas para a formação da nova atividade-guia, que representa um salto qualitativo no psiquismo, são gestadas no período anterior do desenvolvimento. Nessa direção, pontuaremos a necessidade identificada por Elkonin (1987b) de um vínculo mais estreito entre a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando-se a vinculação entre as idades pré-escolar e escolar como períodos que compõem uma mesma *época* do desenvolvimento psíquico.

### **O PROBLEMA DA PREPARAÇÃO OU “PRONTIDÃO” PARA A ESCOLA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Apoiadas na concepção vigotskiana do desenvolvimento psíquico humano, Bodrova e Leong (2003) argumentam que a perspectiva de se atribuir à educação infantil a tarefa de produzir a “prontidão” para a escola é equivocada, pois essa “prontidão” só será alcançada na própria escola, e não antes dela. Isso porque a criança só pode adquirir consciência das expectativas e demandas associadas ao papel de aluno e das habilidades necessárias para atendê-las na medida em que participar das atividades escolares e estabelecer interações com o professor e outras crianças nesse novo contexto. Portanto, a “prontidão” para a escola se forma nos primeiros meses de escolarização (BODROVA; LEONG, 2003). Na mesma direção, Mukhina (1996, p. 299) defende que a formação psicológica da criança para o estudo “(...) só se produz na escola, nas condições de vida, de convivência e de trabalho que a escola oferece”.

Mukhina (1996, p. 297) explica que “o ingresso na escola representa uma virada na vida da criança, que muda toda sua forma de existência, situa-a numa nova posição social e lhe possibilita novas relações com o adulto e com seus coetâneos.” Assim, a entrada na escola de

Ensino Fundamental marca o início de um novo período na vida da criança, em que o desenvolvimento de seu psiquismo será guiado por um novo tipo dominante de atividade: a atividade de estudo.

Como concebeu Davydov (2008), a atividade de estudo é aquela mediante a qual a criança, orientada pelo professor, se apropria de forma sistemática do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (ciência, arte, filosofia) e das habilidades necessárias para agir nessas esferas da prática social.

O objeto da atividade de estudo é, portanto, a apropriação do conhecimento teórico<sup>5</sup>. Davydov (2008) explica que no início da vida escolar a apropriação do conhecimento ainda não se apresenta como uma necessidade para a criança. Essa necessidade, que constitui a base da atividade de estudo, forma-se durante o próprio processo de assimilação de conhecimentos teóricos elementares, à medida que ela realiza, juntamente com o professor, as ações de estudo mais simples ou iniciais. Isso significa que a necessidade não é um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas deve ser produzida pelo próprio processo de escolarização. Contudo, é possível identificar determinadas pré-condições para a formação dessa necessidade de conhecimento na criança, que são gestadas no período anterior do desenvolvimento (DAVYDOV, 2008), ligadas fundamentalmente à formação de interesses estáveis pela aprendizagem sobre os fenômenos do mundo circundante e à aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada.

Da mesma forma, é possível identificar determinadas capacidades psíquicas que se apresentam como condição para a formação da atividade de estudo na criança. Analisando-se a estrutura da atividade de estudo, é possível compreender que essa atividade requer da criança

---

<sup>4</sup> A expressão *idade pré-escolar* é empregada pelos autores da Escola de Vigotski para se referirem ao período do desenvolvimento anterior ao ingresso na escola de Ensino Fundamental. Por essa razão, ainda que corroboremos a crítica à denominação *educação pré-escolar*, por compreender que a instituição de educação infantil já é escola, adotaremos a expressão *idade pré-escolar* para nos referirmos a esse período do desenvolvimento da criança.

---

<sup>5</sup> No contexto da teoria histórico-cultural, a *atividade de estudo* refere-se a uma forma específica de atividade direcionada para a assimilação de conhecimentos teóricos, visando a formação do *pensamento teórico*, conforme conceituação de V. Davidov. O conceito de atividade de estudo foi formulado a partir do experimento formativo realizado na União Soviética no período de 1959 até o início dos anos 1980. Ao nos referirmos à atividade de estudo no presente trabalho, portanto, reportamo-nos a essa particular forma de organização da atividade do escolar, que possui estrutura e conteúdo determinados. Para um aprofundamento desse conceito, ver Davidov (1988).

determinadas qualidades psíquicas, que envolvem o controle voluntário da conduta externa e dos processos psíquicos internos. Conforme Mukhina (1996), ela precisa ser capaz de observar, escutar, atentar, memorizar e recordar, compreender as instruções e o significado das tarefas, propor para si mesma a resolução das tarefas e se autoavaliar. Como pontua Mesquita (2010, p. 88), a auto-observação e autorregulação se fazem necessárias “[...] pois os conteúdos escolares devem ser objetos de ação intencional e consciente”.

Tais capacidades se produzem mediante um longo processo de formação do psiquismo da criança e seu desenvolvimento expressa um salto qualitativo resultante do acúmulo de conquistas obtidas nos períodos anteriores do desenvolvimento. Isso significa dizer que certos avanços no desenvolvimento psíquico obtidos na idade pré-escolar criam as condições psicológicas necessárias para a transição para o contexto escolar.

Durante os anos pré-escolares ocorrem importantes mudanças na estrutura dos processos psíquicos da criança. Bodrova e Leong (2003) apontam a aquisição de ferramentas culturais, o desenvolvimento da autorregulação da conduta e a integração entre emoção e cognição como as principais conquistas do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar identificadas por L. S. Vigotski. De acordo com as autoras, o início dessa fase é o momento em que pela primeira vez as funções psíquicas da criança se organizam de um modo *sistêmico*, exclusivamente humano. Embora a maior parte dos comportamentos da criança ainda seja governada pelas funções psicológicas naturais ou elementares, os primeiros sinais das futuras funções psicológicas superiores emergem: paulatinamente, o comportamento impulsivo e reativo dá lugar ao comportamento deliberado e intencional, autorregulado e mediado pela linguagem e outras ferramentas culturais simbólicas.

Essas conquistas do psiquismo que se produzem no período pré-escolar do desenvolvimento criam as condições para a transição da criança à atividade de estudo. Buscando compreender o processo de gestação e transição a uma nova atividade-guia, nos dedicaremos a seguir a caracterizar alguns desses importantes avanços alcançados pelo psiquismo da criança na idade pré-escolar, tendo como foco sua relação com a passagem a um novo período do desenvolvimento. Sem pretensão de esgotar

essa complexa análise, nosso propósito é destacar alguns elementos teóricos relevantes para a discussão sobre o problema da *preparação psicológica* do aluno da educação infantil para o ingresso na escola de Ensino Fundamental.

### **O JOGO PROTAGONIZADO COMO ATIVIDADE-GUIA NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL**

A psicologia histórico-cultural postula que no período pré-escolar do desenvolvimento infantil, que se estende em geral do terceiro ao sexto ano de vida<sup>6</sup>, as principais conquistas do psiquismo são engendradas pelo jogo protagonizado (ou brincadeira de papéis), atividade dominante nesse período. Segundo a conceituação de A. Leontiev, a atividade dominante ou atividade-guia é aquela que governa as mudanças psicológicas mais decisivas em um dado período do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, gesta as premissas para a formação de novos tipos de atividade. A transição a um novo período do desenvolvimento é marcada justamente pela transição a um novo tipo dominante de atividade.

De acordo com Elkonin (1987b), o principal significado do jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico infantil consiste em que, nessa atividade e por meio dela, a criança *modela* as relações entre as pessoas. Isso se realiza por meio de procedimentos peculiares que caracterizam a estrutura da atividade lúdica, com destaque à assunção pela criança do papel de uma pessoa adulta e a reprodução (lúdica, generalizada e sintética) de suas funções sociolaborais.

Segundo Leontiev (2001a, p. 59), a infância pré-escolar é o período em que se abre cada vez mais para a criança o mundo da realidade humana que a rodeia:

em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra

<sup>6</sup> Todas as referências à idade cronológica da criança são parâmetros relativos (e não naturais ou universais) e determinados pelas condições histórico-sociais particulares nas quais se processa o desenvolvimento infantil.

um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz.

Na análise de Vygotsky (2002), o jogo surge no momento em que aparecem no curso do desenvolvimento “tendências irrealizáveis”. Como expressão das conquistas do psiquismo na primeira infância, produz-se na criança uma contradição entre a *necessidade de agir* com objetos e a *impossibilidade de executar as operações* exigidas pelas ações:

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. (LEONTIEV, 2001b, p.121).

Essa contradição entre *necessidade* e *impossibilidade* de agir é solucionada para a criança por um tipo especial de atividade: a atividade lúdica. Isso é possível porque o alvo do jogo não está em seu resultado objetivo, mas na ação em si mesma. O adulto que dirige um carro visa a um resultado objetivo – locomover-se objetivamente de um espaço a outro. Diferentemente, para a criança que dirige um carro na brincadeira, não há compromisso com um resultado objetivo, pois importa o próprio processo do brincar. Nesse sentido, o jogo pode ser conceituado como uma atividade não produtiva, pois não visa a um produto, ou seja, seus fins são não utilitários: a criança “[...] brinca sem perceber os motivos da atividade. Nisso, o jogo se diferencia substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade” (VYGOTSKY, 2002, p. 4). Nesse sentido, Leontiev (2001b) afirma que a brincadeira pode ser definida como uma atividade cujo motivo está no próprio processo.

É em função dessa característica da estrutura da atividade lúdica, para Leontiev (2001b), que o domínio de uma área mais ampla da realidade não diretamente acessível à criança se torna possível: “por meio do jogo as crianças adentram o mundo dos adultos de uma forma totalmente nova, elas experimentam uma drástica ampliação da realidade.” (MESQUITA, 2010, p. 81). Pela característica não utilitária ou não produtiva do jogo, as operações exigidas e as condições do objeto podem ser substituídas por

outras sem prejuízo do conteúdo da ação. Do ponto de vista da estrutura da atividade, verifica-se uma discrepância entre a ação e a operação: a ação da criança corresponde à ação real reproduzida no jogo, enquanto as operações correspondem às características concretas do objeto com o qual brinca (introduzido como substitutivo do objeto real). Assim, quando a criança brinca de *montar a cavalo* utilizando, por exemplo, uma *vara*, “[...] a operação corresponde à madeira [vara] e a ação, ao cavalo” (LEONTIEV, 2001b, p. 125).

Na situação lúdica, o objeto substitutivo retém seu significado para a criança, uma vez que suas propriedades e o modo de seu possível uso são conhecidos por ela, mas ao mesmo tempo adquire um sentido lúdico, estranho a seu significado – assim como a ação lúdica é estranha às condições objetivas nas quais ela ocorre. As operações da criança correspondem ao significado do objeto (suas propriedades reais e objetivas), mas suas ações se relacionam a seu sentido lúdico.

Essa possibilidade que se apresenta na idade pré-escolar expressa um salto qualitativo na consciência da criança em relação ao período anterior do desenvolvimento psíquico. Para Vygotsky (2002), a capacidade de criação de situações imaginárias se torna possível com a separação dos campos da visão e do significado que ocorre no período pré-escolar. Enquanto nos períodos anteriores predomina a união entre afeto e percepção, o que torna a criança presa à situação imediata, com o jogo pré-escolar ela aprende a agir mais em função de tendências e motivos internos do que estímulos fornecidos por objetos externos:

A ação em uma situação que não é vista, mas apenas concebida num nível imaginativo e em uma situação imaginária, ensina a criança a guiar seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da situação (VYGOTSKY, 2002, p. 9).

Mukhina (1996) considera, nessa direção, que o jogo é o principal fator para introduzir a criança no “mundo das ideias”: a ação da criança passa a ser determinada pelas ideias, não mais pelos objetos, o que representa uma grande mudança na relação da criança com o entorno.

Assim, é possível compreender o jogo como uma transição entre a absoluta dependência da situação imediata que caracteriza os primeiros anos de vida e a possibilidade do pensamento totalmente liberto das situações reais, que constitui uma conquista tardia do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2002). Para Elkonin (1960a), no jogo de papéis se efetua a transição do pensamento objetivo/concreto a outras formas mais abstratas.

Vale também destacar o desenvolvimento da capacidade de generalização do pensamento infantil que tem lugar na atividade de jogo. Como demonstrou Elkonin (1998), a criança atua no jogo de forma sintética e abreviada. A abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem, para o autor, uma condição fundamental para que a criança penetre no âmbito mais amplo das relações sociais.

O elemento novo que aparece no jogo de papéis em relação à atividade objetiva manipulatória, que guia o desenvolvimento psíquico na primeira infância, é, para Elkonin (1987b), a inclusão das ações no sistema social de relações humanas, permitindo à criança apropriar-se do *sentido* social das atividades humanas. As ações da criança com objetos, típicas da primeira infância, constituem a base para o surgimento da situação lúdica; mas, na idade pré-escolar, a mera sequência de ações objetivas é superada por representações com argumento bem definido, que reproduzem as relações sociais reais entre as pessoas. As crianças passam a compreender, paulatinamente, em que contexto se inserem as ações com objetos – já dominadas mas até então isoladas (MESQUITA, 2010).

De acordo com Elkonin (1987a) e Leontiev (2001b), o conteúdo fundamental dos jogos de enredo infantis refere-se às atividades sociais dos adultos e relações sociais que se estabelecem entre eles. A criança reproduz no jogo as funções sociais dos adultos e atua de forma semelhante a eles, refletindo em sua atividade toda a diversidade da realidade que a circunda – vida familiar, trabalho, acontecimentos sociais relevantes. Ao reproduzir no jogo as atividades dos adultos e as relações entre eles, a criança se dá conta das relações que se criam na vida real.

Esse processo tem decisivos impactos sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, tanto em termos do conteúdo quanto da forma do pensamento. A criança não reproduz as ações sociolaborais dos adultos em sua dimensão

operacional, mas busca captar o *sentido* das ações, dado que explica o caráter sintético e abreviado das ações lúdicas. Assim, “quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos.” (ELKONIN, 1998, p. 29). Com isso, o jogo eleva a um nível de compreensão consciente e generalizada o conhecimento da criança acerca da realidade social. Além disso, esse processo contribui decisivamente para a tomada de consciência, por parte dela, das próprias ações e forma as bases para o controle voluntário da conduta.

É importante notar, contudo, que a concretização de tais possibilidades de desenvolvimento representadas pelo jogo depende da riqueza e complexidade de seu conteúdo. Assim como nem toda aprendizagem produz desenvolvimento, podemos afirmar que nem toda brincadeira promove a formação de novas capacidades psíquicas na criança, o que tem importantes implicações educacionais. Elkonin (1998) defende a tese de que o desenvolvimento do jogo em direção a formas mais complexas depende da intervenção mediadora dos adultos.

Para que o jogo de papéis se constitua de fato em fonte de desenvolvimento psíquico, ou seja, fonte para a formação do *novo* no psiquismo infantil, é preciso criar condições para que seu *conteúdo* desafie as capacidades já formadas na criança (desenvolvimento real) e mobilize funções psíquicas que estão iniciando seu desenvolvimento (desenvolvimento iminente). Portanto, uma das importantes tarefas da escola de educação infantil refere-se à ampliação do conhecimento de mundo da criança.

## AUTORREGULAÇÃO DA CONDUTA

Ao representar um papel na brincadeira, a criança submete seus próprios desejos e ações às necessidades impostas pelo papel. O papel lúdico, como nos lembra Leontiev (2001b), é a ação sendo reproduzida pela criança. Para ela, a finalidade da atividade de jogo consiste no próprio processo de realização do papel assumido (ELKONIN, 1987a), o qual, por seu conteúdo interno, é saturado de funções e normas sociais de conduta: importa cumprir os requisitos do papel, ficando todas as ações lúdicas subordinadas a essa tarefa. O papel determina o procedimento e o

caráter das ações infantis no jogo: “quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora da escola maternal, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social” (LEONTIEV, 2001b, p. 133). Uma vez comparadas às ações da vida real, as infrações às regras latentes por uma criança serão objeto de protesto por parte das demais.

Assim, a despeito da aparência de plena liberdade da criança no jogo, essa atividade traz em si regras implícitas ou encobertas que dirigem o comportamento infantil. Ela se subordina (voluntariamente) às exigências do papel, suas funções e regras de comportamento, e com isso aprende a conter seus impulsos imediatos, desenvolvendo a capacidade de dominá-los enquanto se estende a situação lúdica. Nesse sentido, a brincadeira de papéis favorece o surgimento das premissas para o desenvolvimento, por exemplo, dos processos de memorização e recordação voluntária (ELKONIN, 1987b), bem como do controle voluntário da motricidade (LEONTIEV, 1987).

No jogo, a criança renuncia a desejos momentâneos e representa um papel que a coloca na posição do *outro*, o que contribui para o descentramento cognitivo e emocional e a tomada de consciência das próprias ações. Ao assumir um papel na brincadeira:

[...] as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com isso, facilita-se sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldade suas próprias ações; as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, postas fora e dadas na forma de ações de outra pessoa. Por isso o papel, cumprido pela criança, tem uma importância excepcional na conscientização de suas ações [...] (ELKONIN, 1987a, p. 99).

Em síntese, o jogo de papéis proporciona um contexto único para o desenvolvimento da autorregulação por meio do sistema de regras e papéis inerente a essa atividade, que coloca para a criança a necessidade de suprimir os impulsos imediatos para atender às regras de conduta subjacentes aos papéis a serem desempenhados (BODROVA; LEONG, 2003).

O desenvolvimento da autorregulação ou autodomínio da conduta é considerado por Vigotski um dos avanços mais cruciais que ocorrem no desenvolvimento infantil no período pré-escolar. Ao lado do jogo de papéis, tem importância crucial em seu desenvolvimento o aparecimento da fala egocêntrica: com a fala egocêntrica a criança adquire a ferramenta necessária para o autodomínio da conduta, pois as palavras antes utilizadas pelos adultos para regular seu comportamento podem agora ser empregadas por ela mesma com a finalidade de autorregulação (BODROVA; LEONG, 2003).

Com isso, Bodrova e Leong (2003) explicam que muda ao longo dos anos pré-escolares a relação entre as intenções da criança e sua subsequente implementação em ações. Enquanto os pré-escolares mais novos agem espontaneamente, sem atentar às possíveis consequências de suas ações, ao final da idade pré-escolar as crianças adquirem a habilidade de planejar as ações antes de executá-las.

A promoção do desenvolvimento do autodomínio da conduta, para Leontiev (1987, p. 64), constitui um dos aspectos essenciais da preparação psicológica da criança para a aprendizagem na escola, o que se compreende ao considerar, como vimos, que a atividade de estudo exigirá dela uma relação consciente e intencional para com os conteúdos escolares. Tal proposição tem implicações pedagógicas para o ensino na educação infantil, uma vez que as capacidades requeridas para dirigir a própria conduta “[...] se educam e não se formam por si mesmas”, sendo “indispensável, portanto, educá-las corretamente na criança pré-escolar a fim de prepará-la também neste aspecto para a escola” (LEONTIEV, 1987, p. 64).

### INTEGRAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E PROCESSOS COGNITIVOS

Outra conquista do período pré-escolar abordada por Bodrova e Leong (2003), intimamente relacionada ao desenvolvimento da autorregulação da conduta, é a *integração entre as emoções e os processos cognitivos*. A princípio, para as crianças mais novas, as emoções aparecem posteriormente às ações, como um *feedback* (positivo ou negativo) sobre a ação e seus resultados. No período pré-escolar, por sua vez, as emoções começam a aparecer *antes* da ação, como uma antecipação de possíveis consequências,

permitindo à criança imaginar como ela mesma e as outras pessoas irão se sentir caso ela venha a realizar uma determinada ação. Assim, pode-se dizer que os processos cognitivos da percepção, pensamento e imaginação ganham um componente emocional. Da mesma forma, as emoções não mais aparecem simplesmente como uma reação aos fatos, mas adquirem funções de planejamento e regulação. A criança se torna consciente de suas emoções e estas ganham significado, ao mesmo tempo em que desenvolve emoções generalizadas. Essa integração entre emoções e cognição a ajuda a organizar e dominar seus processos internos.

Os estudos conduzidos por Alexander Zaporozhets e seu grupo de colaboradores demonstraram que a integração entre emoções e cognição, hipotetizada por Vigotski, pode de fato ser observada em crianças na idade pré-escolar, especialmente se essas crianças estiverem engajadas em atividades com estrutura e conteúdo específicos, com destaque ao jogo de papéis, a dramatização de estórias e contos de fadas e projetos coletivos que requerem cooperação e empatia com os parceiros. Tais atividades envolvem necessariamente a antecipação mental de resultados distantes das próprias ações, que em geral dependem das reações emocionais dos parceiros e suas subsequentes ações. Assim, a criança modifica ou faz ajustes no planejamento de suas ações em função de como esses resultados são percebidos emocionalmente, num mecanismo denominado por Zaporozhets de “correção emocional da conduta” – o qual conduz a uma maior compreensão por parte da criança em relação à situação, às outras pessoas e a seu próprio comportamento (BODROVA; LEONG, 2003).

De acordo com Zaporozhets (1987), se as emoções mais primitivas de satisfação e insatisfação surgem sobre a base da confrontação entre as condições existentes e as necessidades e tendências orgânicas, um trabalho educativo consistente e sistemático na educação infantil pode promover a formação de motivos sociais de comportamento e sentimentos desenvolvidos já na idade pré-escolar. Segundo o pesquisador, a formação de sentimentos morais, estéticos e intelectuais superiores, especificamente humanos, estimulam a criança pré-escolar a passar a tipos de atividade mais complexos e mais significativos socialmente. A vivência emocional passa, assim, a estar relacionada não apenas à mera satisfação ou

insatisfação diante de necessidades e tendências orgânicas, mas ao grau de correspondência entre as ações realizadas e seus resultados e os motivos sociais, os ideais morais e estéticos e as atitudes valorativas formados na criança pré-escolar.

### **ASPIRAÇÃO A UMA ATIVIDADE SOCIALMENTE VALORIZADA**

A habilidade da criança de desempenhar papéis complexos na brincadeira pressupõe a presença de uma variedade de informações sobre o mundo e sobre os adultos, bem como a habilidade de se orientar com base no conteúdo dessas informações (DAVYDOV, 2008). Como pontua Mukhina (1996), as crianças refletem no jogo de papéis a diversidade da realidade que as circunda: é a realidade social que, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumento do jogo dramático. Assim sendo:

O desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança, com o aumento de sua experiência de vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos. (ELKONIN, 1960b, p. 513)

Quanto mais estreito o círculo da realidade com o qual a criança tem contato, explica Elkonin (1960b) mais monótonos e pobres são as tramas de seus jogos. Inversamente, “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (MUKHINA, 1996, p. 157).

Como nos lembra Elkonin (1987a), os conhecimentos da criança sobre a realidade social provêm de fontes diversas, que incluem desde os contatos cotidianos com pessoas exercendo diferentes funções sociais até os conhecimentos transmitidos pelo professor e obtidos nos livros, cabendo à escola a importante tarefa de ampliar o círculo de contatos da criança com a realidade da criança. Essa tarefa assume ainda maior relevância, em nossa análise, quando se trata das crianças das classes populares, tendo em vista o processo de cerceamento ao acesso ao conhecimento imposto pela organização social capitalista à classe trabalhadora desde a mais tenra infância.

Ao penetrar no universo das atividades sociolaborais dos adultos, a criança compreende o sentido das relações humanas e as regras e valores subjacentes que as orientam. Sobre essa base, segundo Elkonin (1987b, p. 118, grifo nosso), “[...] se forma na criança a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar”. A aspiração a uma atividade socialmente valorada tem relação estreita com o desejo de ser adulto.

Por maior que seja a emoção com que se compenetra no papel de adulto, a criança não deixa de se sentir criança: no próprio jogo ela se compara emotivamente com o adulto e dá-se conta de que ainda não é adulto (ELKONIN, 1998). Daí emanam, ao final da idade pré-escolar, novas razões para ser adulto e exercer, de fato, as suas funções. Apoiado em estudo de Bozhóvith, Elkonin (1998, p. 405) assevera que essas razões adquirem a forma concreta de desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério e apreciado pela sociedade<sup>7</sup>: “para a criança, esse é o caminho para a idade adulta”.

A aspiração a uma atividade socialmente significativa relaciona-se com a formação de um desejo estável de aprender, condição para o desenvolvimento da atividade de estudo, como será discutido adiante. Como sintetiza Lígia Márcia Martins<sup>8</sup>, a criança começa a aperceber-se que para *fazer o que o adulto faz* – mote do jogo de papéis – é necessário *saber o que o adulto sabe*.

Essa relação pode ser mais bem compreendida à luz da teoria de Elkonin (1987b) sobre a periodização do desenvolvimento psíquico. Na análise do autor, a idade pré-escolar

constitui um período do desenvolvimento em que se destaca a assimilação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas sociais. A relação da criança com o *mundo das pessoas*, ou esfera afetivo-motivacional, tem preponderância. De acordo a teorização de Elkonin, aos períodos do desenvolvimento humano em que tem proeminência a esfera afetivo-motivacional, seguem-se regularmente períodos em que prepondera a esfera das possibilidades operacionais-intelectuais da criança, ou a relação da criança com o *mundo das coisas*, isto é, com os objetos da cultura humana.

Essa regularidade permitiu ao autor formular o conceito de época, a qual consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui ocorre a preparação da passagem ao segundo período, em que tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (ELKONIN, 1987b).

Assim, se a idade pré-escolar é um período em que predomina a esfera motivacional e das necessidades, a idade escolar constitui um período em que prepondera a esfera das possibilidades operacionais-intelectuais. Na primeira idade escolar, ganha vulto o desenvolvimento de habilidades operacionais e forças intelectuais fruto da relação da criança com objetos determinados da cultura humana, nomeadamente, o conhecimento teórico/científico. Esse desenvolvimento é, de certo modo, preparado e impulsionado pelos motivos construídos no período anterior, a idade pré-escolar. Por essa razão, Elkonin (1987b) sugere a necessidade de uma vinculação mais orgânica – e não uma ruptura, como se observa no atual sistema educacional – entre a instituição pré-escolar e a escola regular.

### A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRODUTIVAS DA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Postular que determinado período do desenvolvimento é marcado por um tipo dominante de atividade não significa que o desenvolvimento não ocorra em outras direções

<sup>7</sup> A aspiração a uma atividade socialmente valorizada que se forma no jogo e representa momento decisivo da preparação psicológica da criança para a escolar regular coloca para os educadores a necessidade de uma reflexão de natureza ético-política. Em uma sociedade marcada pela injustiça estrutural e pela alienação das relações humanas, quais são as atividades socialmente valoradas? Quais são as regras implícitas que regem as relações entre as pessoas, que a criança pré-escolar busca captar e compreender por meio de sua reprodução na brincadeira? Faz-se necessária, nesse sentido, a tomada de posição do educador com relação a quais conteúdos da cultura serão oferecidos às crianças como fonte para seu desenvolvimento afetivo-cognitivo e ético-moral.

<sup>8</sup> Comunicação pessoal.

ou que outras atividades não sejam relevantes para o avanço do psiquismo.

Vimos que, por sua estrutura e seu conteúdo, o jogo de papéis constitui a atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo no período pré-escolar na sociedade moderna. Caracterizamos o jogo protagonizado como atividade não utilitária na medida em que não gera um produto ou não visa a um resultado objetivo, estando o motivo vinculado ao próprio processo do brincar. Há, contudo, outro tipo de atividade que se revela de suma importância para o desenvolvimento da criança nesse período: as chamadas *atividades produtivas*. Como explica Mukhina (1996, p. 167, grifo nosso),

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.

A gênese das atividades produtivas na idade pré-escolar está ligada ao jogo. Uma das características da atividade-guia identificada por Leontiev (2001a) é justamente o fato de que a partir dela se originam e se diferenciam outros tipos de atividade. Conforme Mukhina (1996), o interesse pelas atividades de tipo produtivo tem inicialmente para a criança um caráter lúdico. Ilustrando essa premissa a partir do desenho infantil, a autora explica: “quando desenha, a criança com frequência está interpretando um argumento: os animais que desenha lutam, se perseguem; algumas pessoas visitam outras, outras voltam, para casa etc.” (p. 166). À medida que avança seu psiquismo, a criança começa a centrar seu interesse no *resultado* da atividade. Dessa forma, o desenho nasce ligado ao jogo, mas se diferencia e se emancipa dele. O mesmo vale para as demais atividades produtivas.

Por sua *particularidade*, cada diferente atividade produtiva promove o desenvolvimento de capacidades específicas na criança. A construção, por exemplo, exige da criança capacidade de discriminação entre as peças e análise das relações entre as diferentes partes que compõem o objeto. O desenho, por sua vez, promove o aperfeiçoamento da capacidade de

produção de imagens gráficas e representação de objetos reais (MUKHINA, 1996).

O traço *geral* contido nessas diferentes atividades é que, por seu caráter produtivo, todas elas requerem que a criança imagine de antemão o que deverá realizar. Isso cria condições para o desenvolvimento da *capacidade de planejamento da ação*, capacidade essa que não emerge natural ou espontaneamente na criança, mas depende da mediação do adulto. Por meio de tais atividades, portanto, desenvolve-se na criança a capacidade de estabelecer fins para suas ações:

Nos primeiros graus do desenvolvimento do desenho, da modelagem e da construção (na primeira infância e no começo da idade pré-escolar), a criança não representa claramente os resultados que obterá ao final de sua atividade. [...] Somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a propor um fim determinado para sua atividade. (ELKONIN, 1960b, p.515)

Essa conquista do psiquismo tem nítida relevância para a formação da atividade de estudo na criança. Essa atividade tem lugar quando o aluno realiza determinadas ações dirigidas a resolver determinada tarefa elaborada pelo professor, visando à assimilação de conceitos teóricos que proporcionem o domínio das relações generalizadas do conteúdo estudado. Para solucionar a tarefa de estudo, o aluno deverá realizar ações de estudo e ações de avaliação e controle, colocando-se como sujeito ativo do processo, estabelecendo, assim, uma relação intencional e consciente com o objeto de aprendizagem. Portanto, na atividade de estudo, a criança estabelece para si mesma de forma consciente o objetivo a aprender algo que ainda não domina. As atividades produtivas na educação infantil constituem um contexto privilegiado para a formação dessa capacidade.

Apoiadas nas pesquisas de Zaporozhets e Venger, Bodrova e Leong (2003) explicam que as atividades produtivas representam também uma possibilidade privilegiada para a formação na criança de *padrões sensoriais*. Os pesquisadores russos estudaram o processo pelo qual a percepção da criança pequena se torna mediada por ferramentas culturais (incluindo a linguagem) e propuseram o conceito de *padrões sensoriais* para descrever as ferramentas mentais específicas responsáveis por elevar a percepção do nível de

uma função psicológica elementar ao de uma função psicológica superior. Padrões sensoriais foram definidos como representações correspondentes àqueles socialmente elaborados de características sensoriais dos objetos. Entre os primeiros padrões a serem apropriados pela criança estão as cores do espectro, formas geométricas simples e sabores básicos. Estudos experimentais confirmaram que esse processo pode começar já na primeira infância (2-3 anos), como Vigotski havia sinalizado.

Os primeiros padrões sensoriais são adquiridos de forma isolada e não como um sistema cultural determinado, ao passo que na idade pré-escolar eles podem ser ensinados de uma forma mais sistemática no contexto das *atividades produtivas*. Bodrova e Leong (2003) chamam a atenção para o fato de que estudos conduzidos por Venger e colaboradores demonstraram que, com instrução adequada, todas as crianças pré-escolares puderam alcançar um domínio dos padrões sensoriais (como, por exemplo, na arte e na música) a um nível tradicionalmente considerado acessível somente a crianças supostamente detentoras de um “dom”.

Aprofundando a análise das ferramentas culturais não linguísticas, Venger ampliou a noção de padrões sensoriais incluindo formas mais abstratas de representação não verbal, denominadas de *modelos*. Desenhos esquemáticos tipicamente produzidos por crianças pequenas e construções com blocos que lembram vagamente construções reais são exemplos de modelos. Ao criarem suas representações esquemáticas externas, as crianças estão modelando relações reais entre as pessoas e objetos.

Nesse contexto, vale mencionar a análise de Van Oers (1999) sobre uma atividade de construção colaborativa em que crianças pré-escolares montaram uma pista de corrida utilizando blocos multifuncionais e foram encorajadas a registrar por meio de um desenho sua produção de forma que pudessem ser capazes de reconstruí-la novamente em um momento posterior (ou permitir que outras crianças pudessem reconstruí-la). Diversos desenhos foram produzidos pelas crianças e indicações adicionais foram acrescentadas pela professora a partir das explicações sobre o que se pretendia representar no desenho. Após dez dias, a professora apresentou os desenhos para as crianças e propôs que reconstruíssem a pista de corrida – fato que proporcionou intensa reflexão entre elas a partir

da relação entre a representação e seu significado<sup>9</sup>.

Como explicam Bodrova e Leong (2003), apoiadas nos estudos de Venger, as características muitas vezes simplificadas ou inexatas dos modelos produzidos pelas crianças não refletem a incapacidade ou falta de vontade de criar uma representação mais acurada, mas o foco nas propriedades essenciais do objeto (ou do papel que ela está representando). O pesquisador concluiu que a capacidade de criar, compreender e empregar modelos – e, portanto, destacar as propriedades essenciais dos fenômenos e objetos – constitui um dos mais significativos avanços no desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, levando ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. Vale notar que também no jogo de papéis as crianças modelam as relações humanas, destacando os traços essenciais do papel representado na brincadeira.

Os resultados dos experimentos conduzidos por Venger reforçam a ideia de que o uso de modelos tem um impacto geral no desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, conduzindo-as em direção à *cognição mediada*, característica das funções psicológicas superiores. Assim, representações externas refletindo modelos mentais dos objetos e situações parecem estar entre as primeiras ferramentas mentais adquiridas pelas crianças pequenas (BODROVA; LEONG, 2003).

## A GESTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar a contribuição das atividades produtivas para o desenvolvimento da criança na educação infantil, Elkonin (1960b) afirma que no contexto dessas atividades pela primeira vez se coloca a tarefa de aprender determinadas habilidades. Com isso, na análise do autor, aparecem as premissas para o estudo, que se caracteriza justamente como atividade que visa a assimilação de novos conhecimentos e habilidades:

---

<sup>9</sup> Bert van Oers (1998) considera que essa atividade trabalha com a relação entre signo e significado, o que constitui uma forma básica de atividade semiótica. O autor argumenta que a promoção da atividade semiótica no contexto do jogo constitui um importante aspecto na transição da atividade de jogo para a atividade de estudo.

*Na segunda metade da idade pré-escolar se torna possível separar o ensino em classes especiais nas quais as crianças aprendam conhecimentos e habilidades que lhe são acessíveis. Essas classes nas quais se coloca a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades são um grau preparatório para o ensino primário. Preparam as crianças para a escola. (ELKONIN, 1960b, p.515-6, grifo no original).*

Na perspectiva de Elkonin (1960a), portanto, a atividade de estudo não se inicia após a transição à idade escolar, mas já na idade pré-escolar, embora não figure ainda como atividade dominante. Na mesma direção, ao ilustrar a premissa de que a atividade dominante é aquela na qual surgem e a partir da qual se diferenciam outros tipos de atividade, Leontiev (2001a, p. 64, grifo nosso) afirma que:

*(...) a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender na brincadeira.*

Isso significa que a atividade de estudo, em sua forma embrionária, é gestada na idade pré-escolar: nasce na/da brincadeira. Mukhina (1996, p. 166) argumenta, nesse sentido, que para a criança pré-escolar o estudo é uma espécie de jogo dramático com determinadas regras: “a criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares”. Nessa direção, Bert van Oers (1999) defende que a formação da atividade de estudo na criança deve ser fomentada pelo educador como uma nova forma especial de jogo.

Ao investigar a transição da idade pré-escolar para a idade escolar tendo como pano de fundo a implementação do ensino fundamental de nove anos, Marega (2010) analisa as relações entre o jogo e o estudo. A pesquisa da autora traz a interessante proposição de que o *conteúdo* é o caminho metodológico para se pensar a transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudo. Sua investigação conduziu à conclusão de que essas atividades caracterizam-se por diferentes propriedades estruturais e funcionais, mas ambas contêm determinado *conteúdo* da cultura. Assim, no processo de gestação da atividade de estudo, os

próprios temas das brincadeiras podem suscitar paulatinamente na criança a necessidade de aprender conteúdos. A escola promove essa necessidade na medida em que transmite à criança na educação infantil, por meio de estratégias as mais diversas, conhecimento científico que possa enriquecer a atividade lúdica, promovendo, assim, a formação de novas capacidades psíquicas.

No processo de gestação da atividade de estudo, inicialmente interessa à criança “[...] o processo em si, o desejo de parecer-se com o adulto e de obter sua aprovação, sem se dar conta da importância que os conhecimentos ou resultados em questão têm” (MUKHINA, 1996, p. 178). Assim, o pré-escolar começa a estudar brincando, mas sua atitude perante o estudo vai mudando: se a princípio o estudo lhe interessa quando pode aplicar os conhecimentos obtidos ao jogo ou ao desenho, ao final da idade pré-escolar formam-se interesses mais estáveis pela aprendizagem de conteúdos, à medida que as crianças “compreendem que os estudos são o caminho para incríveis descobertas” (MUKHINA, 1996, p. 180). Para que isso ocorra, as *condições educativas* deverão garantir que, sobre a base da curiosidade efêmera da criança sobre os fenômenos do mundo, se edifique a formação de um “desejo estável de aprender”:

[...] a curiosidade por um fenômeno rapidamente desaparece. A curiosidade não é um incentivo suficiente para estimular a criança a obter conhecimentos sistemáticos. [...] o estudo requer que se sustente o interesse por alguns tipos e aspectos concretos das coisas, ou seja, pelo conteúdo das distintas matérias, como matemática, gramática, biologia etc. (MUKHINA, 1996, p. 179-180).

O desejo de aprender e estudar com seriedade constitui, para Mukhina (1996), uma das predisposições importantes a serem formadas na idade pré-escolar, que, como vimos, tem relação estreita com a aspiração a uma atividade socialmente significativa e valorada.

Davydov (2008) pontua que ao final da idade pré-escolar a criança começa a sentir a necessidade de fontes de conhecimento mais ricas que aquelas disponíveis na vida cotidiana e no jogo. O contato com a vida dos adultos por meio do jogo já não mais satisfaz a criança, que “[...] começa a compreender que sua situação de pré-escolar já não está de acordo com suas crescentes

possibilidades” (MUKHINA, 1996, p. 300). O jogo se esgota como fonte de desenvolvimento psíquico e instala-se um *período crítico* em que a atividade de estudo, que em sua forma embrionária representava uma linha acessória de desenvolvimento na idade pré-escolar, desponta como atividade dominante.

### À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste ensaio teórico, propusemo-nos a (re)colocar a discussão sobre o problema da preparação para a escola de Ensino Fundamental à luz da psicologia histórico-cultural. Diante da argumentação desenvolvida, parece plausível concluir que, ainda que o ensino na educação infantil não deva assumir como finalidade precípua a preparação para um estágio futuro da escolarização, o planejamento e condução da ação pedagógica nesse segmento não pode desconsiderar ou desconhecer o *vir-a-ser* do psiquismo infantil.

É preciso compreender a idade pré-escolar como um momento particular de um processo contínuo de desenvolvimento, decodificando a relação entre a particularidade do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar e a gestação de novas possibilidades para o psiquismo infantil que produzam o salto qualitativo a um novo período.

Enquanto no jogo de papéis a criança brinca sem perceber os motivos da atividade, na atividade de estudo está colocado o objetivo consciente de aprender algo. É por meio do próprio jogo de papéis, contudo, que as ações da criança se tornam pela primeira vez objeto de sua consciência (ELKONIN, 1987a) e começam a se descolar da dependência absoluta da situação imediata que caracteriza os primeiros anos de vida (VYGOTSKY, 2002). Além disso, com a introdução da atividade de estudo já na idade pré-escolar, ao lado de outras atividades produtivas como o desenho, a construção e a modelagem, entre outras, se cria a possibilidade de que a criança se proponha a aprender algo que ainda não sabe (ELKONIN, 1960b). Dessa forma, ao longo da idade pré-escolar vão se criando as condições para que a criança vá se tornando paulatinamente mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações, até que se opere o salto qualitativo na transição ao estágio seguinte de desenvolvimento. Destaca-se também nesse processo a formação de interesses estáveis de

aprendizagem e da aspiração a uma atividade socialmente valorizada e significativa.

Nesse trabalho, pontuamos alguns aspectos dessa ampla e complexa problemática, quedando por serem analisados inúmeros outros aspectos da relação entre o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar e a transição à idade escolar. Não obstante, a análise aqui apresentada permite concluir que preparamos as crianças para o período subsequente da escolarização quando promovemos e aprofundamos o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades. Se antecipar ou acelerar o desenvolvimento infantil mostra-se uma estratégia pedagógica equivocada e infrutífera, uma educação meramente calcada no prazer, que não exija da criança pequena “esforços mentais” (ELKONIN, 1960c, p.524), não apenas desconsidera as futuras exigências que se colocarão para a criança na escola de Ensino Fundamental como pode retardar as aprendizagens escolares, por não ter garantido, no processo de desenvolvimento infantil, suas premissas. Concordamos com Bodrova e Leong (2003) ao argumentarem que é possível se delinear um currículo para a educação infantil que promova as bases da futura atividade de estudo sem pretender impô-la prematuramente às crianças pequenas.

### Referências

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. ‘O rei está nu’: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação ou tutela?** A educação de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991, p. 21-34.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and development of preschool children. In: KOZULIN, A. et al. (Orgs.). **Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: CUP, 2003, p. 156-176.
- CARVALHO, A. M. O. T. O Programa Nacional da Educação Pré-Escolar. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/>>. Acesso em: 13 jan. 2010.
- CERISARA, A. B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2004, p. 8-13.

DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental instruction:** a theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science, 2008.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscu: Progreso, 1987a, p. 83-102.

\_\_\_\_\_. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscu: Progreso, 1987b, p. 104-123.

\_\_\_\_\_. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960a, p. 493-503.

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960b, p. 504-522.

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico de los escolares. In: \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960c, p. 523-560.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001a, p. 59-83.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001b, p. 119-142.

\_\_\_\_\_. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscu: Progreso, 1987c, p. 57-70.

MAREGA, A. **A criança de seis anos na escola:** transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar:** a perspectiva histórico-cultural. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

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

VAN OERS, B. Teaching opportunities in play. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Eds.).

**Learning Activity and Development.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999, p. 268-289.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005, p.85-100.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: CCE/UFSC, 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.115, p. 25-63, mar. 2002.

VYGOTSKY, L. **Play and its role in the mental development of the child.** Psychology and Marxism Internet Archive. 2002. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>> Acesso em: 16 out. 2012.

ZAPOROZHETS, A. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscu: Progreso, 1987, p. 228-249.