

## A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A GESTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Juliana Carbonieri <sup>1</sup>; Nadia Mara Eidt <sup>1</sup>; Cassiana Magalhães <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo, de natureza teórico-conceitual, ancora-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e tem por objetivo compreender o papel da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo, atividade guia da idade escolar. É por meio dessa atividade que as crianças se apropriam das formas mais elaboradas de conhecimento da realidade criadas pelo gênero humano, expressas nas ciências, na filosofia e nas artes, possibilitando-as desenvolver uma importante neoformação, o pensamento teórico. Como resultados, evidencia-se que na brincadeira de papéis as crianças reproduzem as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, é desenvolvido o autodomínio da conduta e a imaginação. Já as atividades produtivas são realizadas visando a um determinado resultado e, nesse processo, são desenvolvidas importantes capacidades psíquicas, como a análise e planejamento. Todas essas capacidades são imprescindíveis ao pensamento teórico.

**Palavras-chave:** brincadeira de papéis; atividade de estudo; psicologia histórico-cultural.

### The transition from early childhood education to elementary school: the beginning of study activities

#### ABSTRACT

This study, theoretical and conceptual in nature, is anchored in the perspective of Historical-Cultural Psychology and aims to understand the role of playing social roles and productive activities in the formation of psychic capacities necessary for the study activity, guiding activity of school age. It is through this activity that children appropriate the most elaborate forms of knowledge of reality created by mankind, expressed in the sciences, philosophy and the arts, enabling them to develop an important neoformation, theoretical thinking. As a result, it is evident that in roleplaying children reproduce the existing social relations between men and, within this activity; the self-mastery of conduct and imagination is developed. The productive activities are performed aiming at a certain result and, in this process; important psychic capacities are developed, such as analysis and planning. All these capabilities are indispensable to theoretical thinking.

**Keywords:** role-play; study activity; historical-cultural psychology.

### La transición de la educación infantil a la enseñanza primaria: la gestación de la actividad de estudio

#### RESUMEN

El presente estudio, de naturaleza teórico-conceptual, se ancla en la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural y tiene por objetivo comprender el papel de juegos de papeles sociales y de las actividades productivas en la formación de capacidades psíquicas necesarias a la actividad de estudio, actividad guía de la edad escolar. Es por intermedio de esa actividad que los niños se apropian de las formas más elaboradas de conocimiento de la realidad creadas por el género humano, expresadas en las ciencias, en la filosofía y en las artes, posibilitándolas desarrollar una importante neoformación, el pensamiento teórico. Como resultados, se evidencia que en los juegos de papeles los niños reproducen las relaciones sociales existentes entre los hombres y, en el interior de esa actividad, se desarrolla el autodomínio de la conducta y de la imaginación. Ya las actividades productivas son realizadas visando a un determinado resultado y, en ese proceso, se desarrollan importantes capacidades psíquicas, como el análisis y planificación. Todas esas capacidades son imprescindibles al pensamiento teórico.

**Palabras clave:** juego de papeles; actividad de estudio; psicología histórico-cultural.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina – Londrina – PR – Brasil; [jucarbonieri@gmail.com](mailto:jucarbonieri@gmail.com); [nadiaeidt@hotmail.com](mailto:nadiaeidt@hotmail.com); [magalhaes.cassiana@gmail.com](mailto:magalhaes.cassiana@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

Historicamente, as concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil passaram por modificações expressivas, por conta das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas em cada sociedade e em cada período histórico. De acordo com Guimarães e Garms (2012), o histórico dos dispositivos legais acerca dos direitos das crianças e sua educação retratam um percurso histórico marcado por relações antagônicas entre a assistência e a educação.

Atualmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. Além disso, é imperativa a compreensão de que o período destinado à Educação Infantil é de suma importância no desenvolvimento psíquico infantil.

Nesse sentido, o presente artigo, de natureza teórico-conceitual, apoiou-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural representados por autores clássicos como Davydov (2008), Elkonin (1969, 1987, 2009), Leontiev (2016), Mukhina (1996) e Vigotski (1996, 2018) e autores contemporâneos como Pasqualini (2013, 2014), Pasqualini e Abrantes (2016), Pasqualini e Eidt (2016) e Brigatto e Pasqualini (2019), e teve por objetivo compreender o lugar da brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na promoção do desenvolvimento psíquico das crianças, visando à transição ao próximo período do desenvolvimento, qual seja, a atividade de estudo.

É por meio dessa atividade que as crianças se apropriam das formas mais elaboradas de conhecimento da realidade criadas pelo gênero humano, expressas nas ciências e nas artes, possibilitando-lhes sair dos limites da vida cotidiana. De acordo com Clarindo (2015, p. 84), "... o processo de internalização das experiências culturalmente elaboradas é uma fase decisiva para a formação de um dos modos de ação mais ricos da humanidade, caracterizados no pensar teoricamente".

A passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo faz com que as exigências para as crianças se transformem de modo radical. Porém, muitas vezes, as novas regras de conduta requeridas no ensino fundamental entram em contradição com as motivações e necessidades da criança, dificultando o processo de apropriação dos conteúdos escolares e, em consequência, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Embora ao atingir a idade escolar todas as crianças queiram estudar, nem sempre estão igualmente preparadas para o estudo. Em casos isolados, a escola atrai a criança unicamente por seus aspectos externos: o edifício, as carteiras da classe, os quadros das paredes, a quantidade de

crianças, etc. Essas crianças têm para o estudo a mesma atitude que em relação ao jogo<sup>1</sup>: podem negar-se a fazer o trabalho em que está ocupada toda classe, dizendo que quer fazer outra coisa, as tarefas de casa realizam sem cuidado, combinando com o jogo: Nos cadernos de estudo desenham o que desejam. (Elkonin, 1969, p. 524).

A constatação dessas dificuldades justifica a necessidade de estudos teórico-conceituais que procurem esclarecer o processo de transição da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo, elucidando as capacidades psíquicas que podem ser desenvolvidas nesse processo e que estão vinculadas ao pensamento teórico.

## A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A psicologia histórico-cultural aborda o problema da periodização do desenvolvimento psíquico, adotando como um dos seus postulados que os períodos do desenvolvimento humano são condicionados pela forma de organização social do sujeito, a cada momento histórico. Assim, em diferentes sociedades e culturas, o desenvolvimento percorrerá caminhos diferentes e será, portanto, composto por períodos potencialmente diversos. Tendo isso em vista, essa teoria nega a possibilidade de estabelecer fases ou estágios naturais universais, válidos para todos os indivíduos, em todo e qualquer lugar e tempo. Outro importante postulado da teoria histórico-cultural é o de que não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado (Pasqualini & Eidt, 2016).

O ponto de partida adotado nesse trabalho para explicar o modelo teórico da periodização do desenvolvimento elege os estudos realizados por Elkonin (2017). De acordo com o autor, em concordância com os estudos de Blonski (1934) e Vigotski (1996), a infância é diferente a cada estágio do desenvolvimento e a cada estágio histórico da humanidade. Considera-se que esse curso do desenvolvimento infantil é um processo de transformações qualitativas, acompanhado de crises e saltos. Elkonin (2017) convencionou chamar de épocas e estágios aos processos da vida infantil separados por crises, umas mais marcadas (épocas) e outras menos marcadas (estágios).

No final da década de 1930, uma conquista importante da Psicologia Soviética foi a introdução do conceito de atividade nas pesquisas acerca da gênese e do desenvolvimento mental. Esse conceito permitiu

<sup>1</sup> Entende-se que a palavra *jogo* não é a descrição da atividade da brincadeira de papéis sociais, contudo manteremos a ideia e a tradução originais quando se tratar das citações dos autores.

a consolidação da periodização do desenvolvimento. Como afirma Elkonin (2017, p. 153), “... a solução do problema sobre forças propulsoras do desenvolvimento psíquico uniu-se diretamente à questão dos princípios de divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças.”

Esse conceito é nuclear para a compreensão da periodização do desenvolvimento. Leontiev (2016) caracteriza a atividade dominante<sup>2</sup> como aquela que governa as mudanças psicológicas mais decisivas em um dado período de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, gesta as premissas para a formação de novos tipos de atividades. Nessa mesma direção, Pasqualini e Abrantes (2016, p. 10) afirmam que:

...é a atividade humana que mobiliza e provoca o desenvolvimento de capacidades e funções psíquicas e, portanto, da própria consciência. Estar em atividade implica estabelecer finalidades para as próprias ações e ser capaz de encadeá-las tendo em vista a satisfação de necessidades, o que exige organização e domínio do próprio comportamento. Para tanto, todo o sistema interfuncional psíquico é mobilizado, envolvendo desde os processos mais básicos como sensação, percepção, atenção e memória até processos mais complexos como linguagem, pensamento e imaginação, ao lado das emoções e sentimentos.

Pasqualini e Abrantes (2016) ensinam que tais processos psíquicos se desenvolvem e se complexificam na medida em que são requeridos pela atividade, fato que produz saltos qualitativos na consciência. Para Elkonin (2017), o desenvolvimento psíquico só pode ser compreendido quando se esclarece com qual aspecto da realidade interage a criança em uma ou outra atividade, ou seja, na direção de quais aspectos da realidade ela orienta-se.

Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais se converte em atividade guia e, na idade escolar, a atividade de estudo conquista a condição de atividade que guiará o desenvolvimento da criança.

### **A ATIVIDADE DE ESTUDO**

O período da idade escolar tem como atividade guia a atividade de estudo. Leontiev (2016) explica que a entrada da criança na escola de ensino fundamental marca o início de um novo período do desenvolvimento e, com isso, muda sua relação com a sociedade: a partir de agora, ela passa a desempenhar uma atividade séria. Márkova e Abramova (1986) explicam que:

<sup>2</sup> Entende-se que o termo atividade dominante, utilizado nas traduções dos escritos de Leontiev (2016) pode não expressar o significado desse conceito, qual seja, a atividade que guiará o desenvolvimento psíquico desta forma, preferiu-se o termo atividade guia como um sinônimo que expressa nossa compreensão sobre atividade.

A atividade [de estudo] é fundamental na idade escolar menor (dos sete aos dez anos). A particularidade consiste em que seu resultado é a transformação do próprio aluno, enquanto que o conteúdo da atividade [de estudo] consiste em dominar os modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos. (Márkova & Abramova, 1986, p. 105, grifos nossos).

Portanto, a atividade de estudo é aquela mediante a qual a criança, orientada pelo professor, se apropria dos conhecimentos teóricos (ciência, arte, filosofia). Há uma diferença marcante entre a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo: enquanto na primeira o produto e o resultado da atividade não têm importância, na segunda desponta uma atividade orientada pelo resultado. Importa “saber o que o adulto sabe” (Pasqualini, 2013, p. 92).

Pasqualini e Abrantes (2016), apoiando-se em Davydov (2008), explicam que no início da atividade de estudo, a apropriação do conhecimento ainda não se coloca como uma necessidade consciente para a criança: tal necessidade se forma no processo de apropriação do conhecimento, na medida em que ela realiza, junto com o professor, ações de estudo. Se o resultado dessas ações passa a ser significativo a ponto de surpreender a criança, formam-se motivos para a atividade de estudo. Assim, é possível concluir que a necessidade de apropriação de conhecimentos sistematizados não é um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas precisa ser produzida pelo próprio processo de escolarização.

Na medida em que os conhecimentos teóricos são apropriados, surge uma nova formação, qual seja, o pensamento teórico. Vale ressaltar que pensamento teórico não significa pensamento abstrato. Antes, refere-se a um tipo de pensamento capaz de compreender os objetos e os fenômenos por meio da análise da sua origem e desenvolvimento (Medeiros, 2014). Dentre as características do pensamento teórico estão:

... o conhecimento teórico lida com um sistema integrado de fenômenos, e não com o fenômeno individual, isolado. Emerge pelo desenvolvimento de métodos para solução das contradições surgidas societalmente no âmbito de uma situação-problema, desenvolvendo um entendimento das origens, das relações e das dinâmicas do fenômeno; este conhecimento é comunicado por meio de modelos. Através do procedimento epistemológico teórico, o objeto é observado enquanto se transforma. Essas relações se revelam na recriação do objeto em sua relação com outros objetos... o conhecimento teórico não pode ser adquirido somente na sua forma verbal ou literária, muito embora ele de fato surja

inicialmente, no nível científico em formas verbais e literárias. (Hedegaard, 1996, p. 345 citado por Medeiros, 2014, p. 46).

A atividade de estudo tem uma estrutura própria, que requer uma forma específica de organização do ensino, visando à apropriação efetiva do conhecimento científico pelos alunos. Davydov e Márkova (1987) ensinam que é justamente essa apropriação da experiência humana, objetivada nos conhecimentos científicos, que constitui a condição essencial para o surgimento de neoformações psíquicas, em especial o pensamento teórico. Entretanto, Vigotski (2018) afirma que o surgimento das neoformações é sempre preparado pelo estágio de desenvolvimento precedente, no caso, a brincadeira de papéis sociais.

Assim sendo, faz-se necessário compreender a essência dessa atividade guia, evidenciando seu lugar de destaque na gestão da atividade de estudo.

### **A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS**

Mukhina (1996) explica que a brincadeira é a atividade principal da idade pré-escolar, não porque a criança passa a maior parte do tempo se divertindo, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil.

De acordo com Elkonin (2009), a brincadeira de papéis é uma atividade especificamente humana e tem caráter histórico. Sua gênese está intimamente ligada ao desenvolvimento da sociedade em decorrência da mudança de lugar que a criança ocupa na sociedade. O autor explica que nas etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade, nas comunidades primitivas, o vínculo da criança com a sociedade era direto e imediato e as crianças viviam uma vida comum com os adultos, participando ativamente do processo de trabalho. Já nas sociedades com formas mais avançadas de produção (como a agricultura e a pecuária), verificava-se a existência de ferramentas em tamanho reduzido para que as crianças as utilizassem no interior do processo produtivo. Nessas duas situações, constatou-se que muito raramente a brincadeira de papéis era encontrada em sua forma evoluída.

Não há necessidade alguma de praticá-lo. As crianças entram na vida da sociedade sob a direção dos adultos ou por sua conta: os exercícios no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos, no caso de adquirirem o caráter de jogos, serão jogos esportivos ou de competição, mas não protagonizados. A reconstituição da atividade dos adultos em condições lúdicas especiais carece de todo o sentido em virtude da identidade das ferramentas que utilizam as crianças e os mais velhos, bem como da gradual aproximação das condições de seu emprego às situações concretas de trabalho. E embora as crianças não participem

nele, levam o mesmo gênero de vida que os adultos, em condições algo mais brandas, porém totalmente reais. (Elkonin, 2009, p. 75)

Com a gradativa complexificação das forças produtivas, aprofundou-se a divisão social do trabalho. Esse processo redimensionou a situação que as crianças vivem em sociedade, sendo que elas foram, aos poucos, deixando de participar das atividades laborais, afastando-se do interior do processo produtivo.

Com o advento da sociedade capitalista, esse processo se aprofundou ainda mais. Dada a atual complexidade das relações sociais de produção, a criança não tem condições (e, geralmente, nem permissão) para realizar grande parte das atividades produtivas dos adultos, mas sente necessidade de agir como um adulto. A brincadeira de papéis sociais surge, portanto, como solução de uma contradição, qual seja: a criança deseja agir como o adulto, ou seja, fazer o que o adulto faz, mas percebe que não tem condições físicas e nem psíquicas para tanto. A criança age, então, na situação imaginária (Leontiev, 2016).

Vale ressaltar que a brincadeira tem como característica o seu caráter não produtivo, ou seja, na brincadeira a criança não visa a um resultado ou a um produto:

Não importa que a ação de cozinhar na brincadeira não produza algo que possa ser efetivamente alimentá-la ou que a ação de dirigir não transporte a criança objetivamente para outro lugar: importa a realização da ação em si mesma, o ato de cozinhar ou dirigir e seu conteúdo social, e não seu resultado. (Pasqualini & Eidt, 2016, p. 130).

Elkonin (2009) preconiza que o conteúdo fundamental da brincadeira de papéis sociais é a atividade do homem e as relações sociais estabelecidas entre os adultos:

... o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí pode-se inferir hipoteticamente as motivações principais do jogo: agir como um adulto. Não ser adulto, mas agir como um adulto. (Elkonin, 2009, p. 204).

Nessa direção, o autor explica que o que constitui o jogo protagonizado em sua forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as ações com os objetos. Em outras palavras, “não se trata da relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (Elkonin, 2009, p. 34).

Elkonin (1987) explica que o principal significado da brincadeira de papéis para o desenvolvimento psíquico infantil consiste em que, nessa atividade e por meio dela, a criança modela as relações entre as pessoas.

Importante ressaltar, como afirma o próprio autor, que o jogo surge na vida da criança com a ajuda dos adultos, e não de maneira espontânea.

O desenvolvimento dos jogos, tanto com respeito a seu argumento como a seu conteúdo, não ocorre de forma passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas faces da realidade que se refletem depois no jogo... (Elkonin, 1969, p.513, grifo nosso, tradução nossa).

O que constitui a unidade fundamental da brincadeira é justamente o papel e as ações dele decorrentes. Duarte (2006) explica que os papéis sociais constituem uma síntese de atitudes, procedimentos, valores e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e outras pessoas em situações sociais específicas. Vale ressaltar que os papéis sociais podem ou não se identificar com uma atividade profissional. Como exemplo, temos o papel de professor, que se identifica com uma atividade profissional. Isso já não ocorre com o papel de pai.

Elkonin (2009) explica que a atitude da criança para com o papel que assume se modifica ao longo do desenvolvimento do jogo. Assim, no primeiro nível, o conteúdo central é constituído principalmente pelas ações com determinados objetos. O que importa é reproduzir as ações de professora, mãe, médica. Nesse primeiro estágio, a sequência das ações realizadas pela criança não está em consonância com as ações vivenciadas na realidade. Além disso, na maioria dos casos, as crianças não atribuem nomes aos papéis por elas interpretados.

No segundo nível de desenvolvimento do jogo, os papéis são denominados pelas crianças e as ações são condizentes com esse papel. A sequência das ações já está em consonância com as ações da vida real. No terceiro nível, os papéis já são anunciados antes do início do jogo. Em caso de infração na sequência das ações por algum participante da brincadeira, há demonstrações de protesto e descontentamento por parte dos demais.

Já no quarto nível, o conteúdo fundamental do jogo é a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças. Elkonin (2009, p. 298) afirma que “essas ações destacam-se com clareza do fundo de todas as ações ligadas à representação do papel”. Ainda neste nível, os papéis estão claramente definidos, as ações desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituente da lógica real, e a infração da lógica das ações e regras é repelida.

Elkonin (2009) resalta que os níveis de desenvolvimento do jogo destacados são, simultaneamente, fases do desenvolvimento; à medida que a idade aumenta,

eleva-se o nível de desenvolvimento da brincadeira. Entretanto, o autor alerta que crianças de uma mesma faixa etária podem encontrar-se em diferentes níveis e/ou entre dois níveis concomitantemente. Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira não é uma forma de a criança se afastar da realidade. Ao contrário, é por meio da brincadeira que ela pode aproximar-se e apropriar-se da realidade na qual está inserida.

### **A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A GESTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Toda brincadeira de papéis contém alguma regra latente, fato esse que evidencia que é durante a brincadeira que se reestrutura substancialmente a conduta da criança, tornando-se arbitrada; por isso, Elkonin (2009, p. 420) é categórico ao afirmar que “o jogo é escola de conduta arbitrada”. Importante ressaltar que o autor entende a conduta arbitrada como aquela que se apresenta em conformidade com um modelo e que se verifica por confrontação com tal modelo, como explica: “a conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo” (Elkonin, 2009, p. 420).

Da mesma forma, Leontiev (2016, p. 133) afirma que, “quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social”. Apesar da aparente liberdade da criança durante o jogo protagonizado, as regras implícitas decorrentes do papel social que a criança representa dirigem o comportamento infantil. A criança se submete às exigências do papel estabelecido, suas funções e regras estabelecidas. Dessa forma, Pasqualini (2014) explica que, com isso, a criança aprende a conter seus impulsos imediatos, desenvolvendo a capacidade de dominá-los durante o tempo da brincadeira. Ainda, quando a criança se coloca na posição do “outro” durante a brincadeira de papéis, isso contribui para o descentramento cognitivo e emocional e a tomada de consciência própria:

E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais. (Elkonin, 2009, p. 413).

Ao se colocar no lugar do outro, a criança assume um papel com regras e condutas próprias, diferentes da dela. O comportamento individual da criança não pode se guiar pelos impulsos próprios e externos; ao experimentar uma posição social diferente, a criança

deve se orientar pelos imperativos contidos no papel dessa nova posição.

As normas internalizadas por meio da brincadeira de papéis sociais contribuirão para o autodomínio da conduta, tão necessário para a vida escolar posterior. Pasqualini (2014) apresenta que, para Leontiev, a promoção do desenvolvimento do autodomínio da conduta constitui um dos aspectos essenciais da preparação psicológica da criança para a aprendizagem na escola, visto que a atividade de estudo exigirá da criança uma relação consciente e intencional para com os conteúdos escolares.

É neste período também que os processos cognitivos da percepção, pensamento e imaginação ganham um componente emocional, e essa integração entre emoção e cognição auxiliará na organização e no domínio dos seus processos internos (Pasqualini, 2014). Em relação às brincadeiras de papéis, quando a dramatização e o enredo requerem ações coletivas de cooperação e empatia com os parceiros, Zaporozhets e colaboradores (citados por Pasqualini, 2014, p. 100) afirmam que “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”. A esta ação dá-se o nome de “correção emocional da conduta”, a qual, de acordo com Bodrova e Leong (2003), conduz a uma maior compreensão, por parte da criança, em relação à situação, aos outros e a si mesma.

As funções mentais, tais como a atenção, memória e imaginação iniciam seu processo de transformação durante a idade pré-escolar e adquirem suas formas voluntárias no decorrer da idade escolar (Bodrova & Leong, 2003). Ademais, de acordo com Bodrova e Leong (2003), a habilidade de usar as palavras em suas formas instrumentais se desenvolve durante os primeiros anos escolares e elas podem ser amplamente atribuídas à situação social do sujeito nesse período. A aquisição de uma competência cultural específica na idade escolar, tal como a leitura, acarreta grandes mudanças no uso das palavras e outras ferramentas culturais pelas crianças. Entretanto, os autores alertam que alguns processos preparatórios devem ocorrer durante os anos pré-escolares, a fim de permitir que essa grande mudança assuma seu lugar [aconteça]. Um desses processos é o uso de palavras e gestos pelas crianças, de maneira simbólica (Bodrova & Leong, 2003). Para esses autores, Vygotsky nota que pré-escolares mais novos ainda não são capazes de separar um objeto de sua denominação [da palavra que o denomina]. “São necessários vários anos de complexificação das brincadeiras de papéis sociais para que as crianças se tornem capazes de pensar as palavras e outros símbolos, independente dos objetos que elas [as palavras] representam” (Bodrova & Leong, 2003, p.159, tradução nossa).

Bodrova e Leong (2003) explicam que, quando as crianças começam a usar palavras para manipular objetos físicos, os seus pensamentos se tornam liberados da limitação da percepção imediata; conseqüentemente a percepção perde sua posição dominante na mente das crianças. Como explicam Brigatto e Pasqualini (2019), a ação da criança passa a ser determinada pelas ideias, e não mais pelos objetos. A habilidade de armazenar e recuperar as imagens do passado, agora enormemente melhorada pelo uso da linguagem, torna possível usar as experiências passadas em uma gama de situações [desde comunicação até resolução de problemas], estabelecendo, assim, a memória no centro do funcionamento cognitivo de pré-escolares (Bodrova & Leong, 2003).

Nesse sentido, Brigatto e Pasqualini (2019) indicam que é possível compreender a brincadeira como uma transição entre a absoluta dependência da situação imediata que caracteriza os primeiros anos de vida e a possibilidade do pensamento liberto das situações reais, que constitui uma conquista tardia do desenvolvimento humano.

Para se tornar um *estudante de sucesso*, como garantem Bodrova e Leong (2003), a criança não precisa adquirir um conhecimento específico; ao invés, a criança deve desenvolver um conhecimento social generalizado e competências cognitivas que permitirão que ela se torne um estudante crítico, autorregulado e capaz de estabelecer relações sociais adequadas com os outros atores do processo de ensino e aprendizagem, que toma seu lugar na escola.

Importante esclarecer que a brincadeira de papéis sociais é a atividade guia da idade pré-escolar, contudo as atividades produtivas desse período também possuem relevância no processo de desenvolvimento psíquico da criança:

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. A criança 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. (Mukhina, 1996, p. 167).

Tendo isso em vista, a seguir discutiremos como as atividades produtivas, consideradas atividades acessórias da idade pré-escolar, contribuem para a gestação da atividade de estudo.

#### **AS ATIVIDADES PRODUTIVAS E A GESTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Mukhina (1996) e Elkonin (2009) destacam o desenho, a colagem e a modelagem como as principais atividades acessórias da idade pré-escolar. Os primeiros

desenhos infantis se caracterizam por rabiscos ou garatujas; durante essa etapa, a criança ainda não é capaz de anunciar, previamente, o conteúdo do seu grafismo. Além disso, ela interessa-se mais pelo processo de desenhar do que pelo resultado final. Entretanto, ao longo do processo de ensino, ela torna-se capaz de antecipar o que pretende desenhar.

Ao longo do processo de ensino, são criadas condições que incitam a criança a aperfeiçoar suas imagens gráficas, agregando novos elementos ao desenho, para que ele corresponda, cada vez mais, ao objeto real. Assim, a atividade gráfica atua de maneira específica no desenvolvimento da criança pré-escolar quando ela “passa do desenho das imagens gráficas difusas... à representação de objetos reais e concretos” (Mukhina, 1996, p. 173).

Contudo, Mukhina (1996, p. 172) alerta que, “no desenho infantil, a tendência a desenvolver imagens gráficas choca-se com a tendência a fazer dessas imagens clichês gráficos”<sup>3</sup>. Dessa forma, a evolução do desenho depende, em última instância, dos métodos de ensino. O professor precisa levar em consideração que o ensino baseado em cópia de modelos recai na formação de clichês e o ensino que se propõe a aperfeiçoar um desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê.

Mukhina (1996) afirma que o processo de construir também é orientado para a obtenção de um produto real, ou seja, de um resultado (diferentemente do que acontecia na brincadeira de papéis sociais). Por meio da construção, progressivamente a criança compreende que não basta unir uma peça com a outra em qualquer ordem para edificar, mas percebe que há uma ordem de construção. Assim, a atividade construtora ensina às crianças que há uma “lógica interna própria do objeto, o que requer formas próprias de análise e planejamento” (Mukhina, 1996, p. 174). Nessa direção, a colagem e a modelagem têm um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Mukhina (1996, p. 177) afirma que elas permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir “capacidade para uma atividade planejada”.

Do exposto acima, é possível compreender que a realização das atividades produtivas requer planejamento. Assim, para que a criança atinja um determinado resultado, é preciso que a sua conduta seja orientada por um determinado plano de ação. A capacidade de planejar as próprias ações é uma das principais conquistas da criança na idade pré-escolar, mas essa capacidade precisa ser formada na criança, ou seja, precisa ser objeto de ensino (Pasqualini & Abrantes, 2016).

<sup>3</sup> Mukhina (1996) explica que o desenho infantil mostra uma tendência à fixação de imagens gráficas bem-sucedidas, o que pode dar lugar a uma estagnação. É a essa estagnação que a autora classifica como clichês gráficos.

Elkonin (2009, p. 516) ensina que cada um dos tipos de atividade produtiva engendra um tipo específico de capacidade na criança em idade pré-escolar:

O desenho conduz à exatidão e diferenciação da percepção. A percepção da cor e a forma dos objetos se torna mais exata. Com a modelagem se aperfeiçoa a percepção do volume das coisas. Com a construção, consegue-se dar-se conta das relações existentes entre as distintas partes dos objetos. Todos esses tipos de atividade são métodos práticos para separar e sistematizar as qualidades dos objetos. Sobre essa base aparecem as representações gerais de forma, tamanho, volume, cor, quantidade, possibilitando uma forma de conhecimento mais geral e abstrata.

Elkonin (2009) afirma ainda que, durante a realização das atividades produtivas a criança assume, pela primeira vez, a tarefa de aprender algo. Além disso, essa atividade acessória auxilia no processo de tomada de consciência de suas forças e habilidades.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, de natureza teórico-conceitual, teve como objetivo compreender a importância da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo, atividade guia da idade escolar. Orientamo-nos por um importante princípio da Psicologia Histórico-Cultural, qual seja, o surgimento das neoformações de um determinado período é sempre preparado no estágio de desenvolvimento precedente. Isso significa afirmar que a formação do pensamento teórico, neoformação da idade escolar, precisa ser “gestado” no interior da idade pré-escolar, tanto por meio da atividade principal como das atividades produtivas.

Esperamos ter conseguido demonstrar que a brincadeira é uma atividade não produtiva, ou seja, a criança brinca sem a expectativa da obtenção de um resultado objetivo. O que motiva as crianças a brincar é a possibilidade de representar as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, submetem-se voluntariamente às regras dos papéis por elas assumidas. Ao assim fazer, desenvolvem o autodomínio da conduta, a imaginação, bem como a correção emocional da conduta. Outras duas importantes conquistas da idade pré-escolar são o incremento da voluntarização da memória e o início da capacidade de operar no universo simbólico. Já as atividades produtivas são realizadas a partir de um plano de ação visando à obtenção de determinado resultado e, nesse processo, são desenvolvidas importantes capacidades psíquicas, como a análise e planejamento, o incremento da percepção e a capacidade de operar com formas mais gerais e abstratas de conhecimento da realidade.

Todas essas capacidades são imprescindíveis ao

desenvolvimento do pensamento teórico; assim sendo, é necessário assegurar condições para que a atividade de estudo comece a ser gestada já na educação infantil, considerando as particularidades da criança na idade pré-escolar (ou seja, seus interesses, motivos e necessidades).

## REFERÊNCIAS

- Blonski, P. P. (1934). *Pedagogia*. Moscou: Uchizdat.
- Bodrova, E.; Leong, D.J. (2013). Learning and development of preschool children. In Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V. S.; Miller, S. M. (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 156-176). Cambridge: CUP.
- Brigatto, F. O.; Pasqualini, J. C. (2019). Brincadeira protagonizada como atividade-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar: possibilidades didáticas. In *Congresso Brasileiro de Educação*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação: educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo. Bauru: Faculdade de Ciências.
- Clarindo, C. B. S. (2015). *Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico em crianças em idade escolar inicial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP.
- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science.
- Davydov, V. V.; Márkova, A. K. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In Davydov, V.; Shuare, M. (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 173-193). Moscú: Progreso.
- Duarte, N. (2006). "Vamos brincar de alienação?" A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In Arce, A.; Duarte, N. (Eds.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 89-97). São Paulo: Xamã.
- Elkonin, D. B. (1969). Desarrollo psíquico de los escolares. In Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinshtein, S. L.; Tieplov, B. M. (Eds.), *Psicología* (pp. 523-560). México: Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In Davydov, V.; Shuare, M. (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 83-102). Moscú: Progreso.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicología do jogo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (Eds), *Ensino desenvolvimental: Antologia* Livro 1 (pp. 149-172). Uberlândia: Edufu.
- Guimarães C. M.; Garms, G. M. Z. (2012) Implicações da política nacional de educação infantil para o currículo da creche/pré-escola. In Jeffrey, D. C.; Aguilar, L. E. (Eds.), *Política educacional brasileira: análises e entraves (níveis e modalidades)*. (pp.15-37). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Leontiev, A. N. (2016). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (14a ed., pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Márkova, A. K.; Abramova, G. S. (1986). La actividad docente como objeto de la investigación psicológica. In Iliasov, I. I.; Liaudis, V. (Eds.), *Ya. Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* (pp. 104-109). La Habana, Pueblo y Educación.
- Medeiros, D. H. (2014). *Aprendizagem conceitual e desenvolvimento do pensamento teórico: (im)possibilidade da organização do ensino*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In Marsiglia, A. C. G. (Ed.), *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica* (pp. 71-97). Campinas: Autores Associados.
- Pasqualini, J. C. (2014). Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 17(3), 93-106.
- Pasqualini, J. C.; Abrantes, A. A. (2016). Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. In Mesquita, A. M.; Fantin, F. F. C.; Asbahr, F. F. S. (Orgs.), *Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru* (pp. 10-20). Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru.
- Pasqualini, J. C.; Eidt, N. M. (2016). Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. In Pasqualini, J. C.; Tshako, Y. N. (Eds.), *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* (pp. 101-144). Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. (Zoia, P.; Tunes, E., Trads.). Rio de Janeiro: E-Papers.

Recebido: 11 de outubro de 2018

Aprovado: 02 de maio de 2019