

O papel do professor e do ensino na educação infantil:

a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin

Juliana Campregher Pasqualini

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

9

O PAPEL DO PROFESSOR E DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DE VIGOTSKI, LEONTIEV E ELKONIN

Juliana Campregher Pasqualini¹

O presente texto resulta de nossa pesquisa de mestrado, um estudo de natureza teórico-conceitual que teve como objetivo investigar e analisar as relações entre desenvolvimento infantil e ensino na faixa etária de 0 a 6 anos² em obras selecionadas de autores da psicologia histórico-cultural. O acervo pesquisado incluiu obras de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, nas quais buscamos identificar a concepção geral de desenvolvimento infantil e as especificidades desse período do desenvolvimento sobre as quais possa operar o ensino escolar.

Diante da constatação da hegemonia na literatura contemporânea dedicada ao segmento da Educação Infantil de um ideário *antiescolar*, que tem como um de seus pilares a negação do ato de ensinar, nossa investigação pautou-se pela hipótese de que a produção teórica dos

1 Psicóloga, mestre e doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Araraquara. É membro do Grupo de Pesquisa “Estudos marxistas em educação”.

2 A pesquisa teórica aqui relatada foi desenvolvida em momento anterior às mudanças na legislação educacional que implementaram o Ensino Fundamental de 9 anos, fato que nos levou a optar pela manutenção no presente texto da referência original à faixa etária de 0 a 6 anos.

autores da psicologia histórico-cultural sustenta a defesa do *ensino* como elemento fundante do trabalho do professor que atua junto à referida faixa etária.

Apresentaremos alguns dos resultados obtidos na pesquisa e suas principais conclusões, tendo como foco a discussão sobre o papel do educador e do ensino na perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dessa forma, buscaremos inicialmente situar essa discussão na literatura contemporânea que versa sobre a educação da criança pequena, apresentando, em seguida, a concepção da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, as características desse processo na faixa etária de 0 a 6 anos e as conclusões alcançadas a respeito do ensino e do papel do professor que atua junto a essa faixa etária.

O ideário antiescolar na Educação Infantil

A literatura contemporânea voltada à educação de crianças de 0 a 6 anos apresenta a partir da década de 1990 um intenso debate acerca da *especificidade* do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. Verifica-se a tentativa de se delinear uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil, que foi historicamente atrelado a finalidades extrínsecas, ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação.

As respostas oferecidas pelos pesquisadores à questão da especificidade da Educação Infantil giram hoje fundamentalmente em torno de dois eixos: o binômio *cuidar-educar*³ e a perspectiva *antiescolar*, elementos fundantes da chamada pedagogia da infância (ou

3 O binômio *cuidar-educar* expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto à faixa etária atendida pela educação infantil (Faria, 2005; Cerisara, 2004; Rocha, 1999) e aparece na literatura como algo que marcaria a *identidade* desse segmento educacional, concepção essa que se mostra presente também na documentação oficial.

pedagogia da Educação Infantil). Entende-se, nessa perspectiva, que a especificidade da educação da criança pequena implica a negação e o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional. Entende-se ainda que o *ensino* não deve fazer parte do atendimento ofertado à criança até os 6 anos. Para essa perspectiva teórica, a Educação Infantil “faz parte da educação básica, mas não tem como objetivo o **ensino** e, sim, a *educação* das crianças pequenas” (Cerisara, 2004, p.8). Nesse sentido, conforme Cerisara, o foco, na Educação Infantil, não estaria nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas. O ensino, assim, é negado quando se trata da Educação Infantil, mas assumido como objeto fundamental da escola:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade. (Rocha, 1999, p.70, grifos nossos)

Nessa direção, o parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 1998) sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que o uso do termo *ensino* no documento representa um retrocesso e um desrespeito às especificidades do segmento:

Ao insistir no uso da palavra *ensino* ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a *educação* e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos. (ibidem, p.94, grifos nossos)

As relações educativo-pedagógicas, que, segundo Cerisara (2004), deveriam ser o objeto das instituições de Educação Infantil, são definidas como mais amplas que o processo de ensino-aprendizagem (Rocha, 1999), o qual é compreendido como processo que

privilegiaria o aspecto cognitivo. As relações educativo-pedagógicas abarcariam, por sua vez, além da dimensão cognitiva, as dimensões “expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual” (ibidem, p. 65). A autora esclarece que o termo *educacional-pedagógico* busca explicitar “as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada de ação junto à criança)...” (ibidem).

Assim, nessa perspectiva o ensino parece ser compreendido como processo voltado (exclusivamente) ao aspecto cognitivo e prejudicial ao desenvolvimento da criança na primeira infância e idade pré-escolar. Portanto, nessa faixa etária o professor não deve ensinar, mas limitar-se a acompanhar, favorecer e estimular o desenvolvimento infantil – ou, ainda, a *seguir as crianças*, conforme expressão do educador italiano Loris Malaguzzi (Arce, 2004).

Como, porém, analisar tais proposições na perspectiva da psicologia histórico-cultural? Como já mencionado, partimos da hipótese de que os postulados teóricos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do ensino como elemento fundante do trabalho do professor que atua junto à criança de 0 a 6 anos. Sendo assim, como compreender o papel e a natureza do ensino na perspectiva desses autores? Qual a relação entre ensino e desenvolvimento? Qual deve ser o papel do professor que trabalha com a criança na primeira infância e idade pré-escolar? Para responder a esses questionamentos, nos reportaremos ao conhecimento produzido por esses autores sobre o processo de desenvolvimento infantil.

A concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil

Vigotski inaugura uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil, desvelando o papel da cultura e das relações sociais no desenvolvimento do psiquismo da criança e afastando-se, assim, do maturacionismo, do ambientalismo e do interacionismo.

O autor refuta a compreensão do desenvolvimento como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas. Tal concepção remeteria à analogia entre o desenvolvimento infantil e os processos de crescimento das plantas, reduzindo o complexo processo de desenvolvimento psíquico a determinações quase que exclusivamente biológicas. Ao contrário, Vigotski (1995, p.34) revela e explicita a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, demonstrando que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Para Vigotski (1996, p.264): “Não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção do meio que se adota na biologia a respeito da evolução das espécies [...] a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento...”.

Vigotski (1995) postula que o desenvolvimento infantil constitui uma unidade dialética entre duas linhas genéticas – o desenvolvimento biológico e o cultural. Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples “mistura” entre o plano biológico e o social. No homem, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica, pois na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, ele converte-se em um processo biológico sócio-historicamente condicionado.

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural contrapõe-se radicalmente a uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, isto é, indica que não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais. Isso significa que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza. Vigotski (1995) afirmou que é a sociedade – e não a natureza – que deve figurar em primeiro plano como fator determinante da conduta e do desenvolvimento humanos. Isso porque o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, um aspecto fundamental da perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin é a historicidade. Vigotski (2001a, p.22) criticava a tentativa da psicologia de encontrar características e leis universalmente válidas para o desenvolvimento infantil e considerava inteiramente equivocado o ponto de vista das diversas vertentes da psicologia vigentes em sua época que supunham equivalentes e idênticos o funcionamento psíquico e a concepção de mundo de “uma criança européia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, [...] da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX...”. Na análise do autor, a psicologia tradicional estudava a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas *in abstracto*, isto é, à margem de seu meio social e cultural.

Assim, o desenvolvimento infantil não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social, o que aponta para a impossibilidade de se estabelecer estágios do desenvolvimento psicológico que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo. Segundo Leontiev (2001a, p.65-6), nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo são universais e imutáveis, pois dependem das condições históricas concretas nas quais se processa o desenvolvimento da criança: “não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais”.

De acordo com Leontiev (2001a) e Elkonin (1987b), é necessário considerar-se, na investigação do desenvolvimento infantil, o vínculo entre criança e sociedade, ou o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais em um determinado momento histórico. Na mesma direção, Vigotski (1996) afirma que a *situação social de desenvolvimento*, ou seja, a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia (que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou estágio do desenvolvimento), é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se processarão no desenvolvimento durante uma determinada idade ou período, determinando

“plenamente e por inteiro” as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade.⁴

Leontiev (2001a, p.63) postula que a situação objetiva ocupada pela criança no interior das relações sociais em cada período de seu desenvolvimento constitui um elemento fundamental para compreender o processo de desenvolvimento psíquico na ontogênese:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Diante do exposto, concordamos com Arce (2004) quando afirma que, em contraposição a uma visão idealizada da infância, Vigotski, Leontiev e Elkonin evidenciaram a estreita relação entre o desenvolvimento da criança e a sociedade na qual ela se insere, compreendendo as condições objetivas disponibilizadas à criança como um fator determinante de seu desenvolvimento.

Cultura e desenvolvimento psíquico

Embora Vigotski (1995) compreenda o desenvolvimento infantil como uma unidade entre as linhas de desenvolvimento biológico e cultural, a diferenciação entre os planos natural e cultural do desenvolvimento se faz necessária, em sua análise, para que não se incorra em uma interpretação biológica dos processos psicológicos superiores

4 A lei fundamental que rege a dinâmica das idades na perspectiva de Vigotski (1996) consiste em que as forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade a outra acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior, determinando, como necessidade interna, o fim da *situação social de desenvolvimento* – o fim da etapa vigente do desenvolvimento em direção à etapa seguinte.

humanos. Vigotski postula que a gênese das funções psicológicas exclusivamente humanas não é biológica, mas fundamentalmente cultural.

Conforme Pino (2000), podemos dizer, em linhas bem gerais, que o termo cultura na teoria vigotskiana refere-se à totalidade das produções humanas, isto é, a tudo aquilo que se contrapõe ao que é dado pela natureza, que resulta da ação criadora e transformadora do homem sobre a natureza.⁵ No processo de desenvolvimento histórico, como demonstram Vigotski & Luria (1996), o homem modificou não apenas a natureza exterior, mas também (como condição e resultado dessa transformação) os modos e procedimentos de sua própria conduta. Segundo Vigotski (1995, p.85), “a cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem”. A transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza, emergindo, assim, historicamente, a partir da atividade social humana, novas formas de comportamento e novos processos psicológicos especificamente culturais.

Nesse sentido, Vigotski & Luria (1996) afirmam que as funções psíquicas exclusivamente humanas são produto do desenvolvimento histórico do homem em sociedade:

Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc. – são determinadas fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (Facci, 2004, p.205)

5 Pino (2000) ressalta que essa conceituação é evidentemente insuficiente para explicar a natureza da cultura, sendo necessário, para tanto, analisar-se o caráter duplamente instrumental (técnico e simbólico) da atividade humana.

Dessa forma, determinadas funções psicológicas têm seu desenvolvimento garantido pelo aparato biológico: trata-se das funções psíquicas elementares ou primitivas, que são comuns a homens e animais e caracterizam-se por uma relação imediata entre organismo e meio (ou entre estímulo e resposta). Assim, a aparição de um rato provoca de forma imediata e involuntária a reação de atenção do gato, da mesma forma que o contato da pele com o fogo provoca de forma imediata a reação motora de afastamento da fonte de calor e um determinado som no ambiente (sirene, alarme etc.) provoca de forma involuntária a reação de atenção no indivíduo. No entanto, o psiquismo humano não se resume às funções elementares.

O homem supera a relação imediata com a estimulação do meio, avançando na direção do domínio da própria conduta. A possibilidade de domínio dos próprios processos psicológicos é exclusivamente humana e caracteriza o que Vigotski (1995, p.90) denominou funções psicológicas superiores. Segundo o autor, a peculiaridade da conduta humana “em primeiro lugar se deve a que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que, através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, submetendo-o a seu poder”. Desse modo, o traço característico da operação psíquica superior é o domínio do próprio processo de comportamento por meio da introdução de signos.

Vigotski (1995) define o signo como um estímulo-meio artificial introduzido pelo homem na situação psicológica que constitui um meio para dominar a conduta (própria ou alheia). A origem (estímulo introduzido *pelo próprio homem*) e a função (meio para dominar a conduta) são os aspectos fundamentais dessa definição. Com a introdução do signo, a reação antes imediata e direta converte-se em uma reação mediada. A conduta humana, portanto, é regida por um novo princípio regulador: o princípio da *significação* (criação e o emprego de signos). Para Vigotski (1995), os signos mais importantes são as palavras, o que evidencia a importância da linguagem na formação dos processos psicológicos superiores humanos.

A introdução do signo permite ao homem dominar os próprios processos de comportamento. Torna-se possível controlar volunta-

riamente a atenção e memorizar intencionalmente uma determinada informação. Enquanto a atenção involuntária é completamente determinada pela força e intensidade dos estímulos do meio, o homem se torna capaz de dirigir sua atenção a um alvo conscientemente estabelecido. Enquanto na memória natural “algo se memoriza”, na memória cultural, com a ajuda dos signos, “o homem memoriza algo” (ibidem). É assim que nos tornamos capazes de permanecer horas concentrados na leitura de um livro ou no estudo de um texto, ignorando sons e imagens do ambiente. Essa não é uma capacidade biologicamente determinada, mas uma conquista histórica e cultural do gênero humano que deve ser apropriada pelos indivíduos em seu processo de vida.

Dessa forma, ao longo de seu desenvolvimento, a criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere para si mesma, ou seja, a criança começa a aplicar a si própria as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam a ela. Essa lei é válida, de acordo com Vigotski (1995, p.146-7), para todo emprego de signos:

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. [...] é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade.

Assim, Vigotski (1995, p.150) irá postular que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social”. Nessa direção, o autor postula o que ele denomina *lei genética geral do desenvolvimento cultural*: “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (ibidem). Essa lei aplica-se ao desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e do desenvolvimento da vontade.

As funções psíquicas superiores constituem, portanto, relações interiorizadas de ordem social. Os experimentos realizados pelo autor com grupos de crianças demonstram, por exemplo, que a reflexão interna nasce a partir de discussões no coletivo, isto é, as funções superiores do intelecto se manifestam inicialmente na interação entre as crianças no coletivo e na relação entre as crianças e o adulto/educador e só posteriormente aparecem como aquisições de sua própria conduta. Vale ressaltar que, para Vigotski, a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transformando sua estrutura e funções.

Segundo Vigotski (1995), com a introdução de signos culturais, as operações psíquicas da criança se reorganizam, na direção do autodomínio de seus processos de comportamento. Dessa forma, o desenvolvimento da atenção voluntária, por exemplo, depende da introdução de meios auxiliares externos na situação psicológica, os quais serão internalizados pela criança. Do mesmo modo, o desenvolvimento da memória voluntária se efetiva na medida em que a criança assimila e internaliza técnicas culturais de memorização.

O postulado de que as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social é coerente com a perspectiva de Leontiev (1978), que afirma que as novas aptidões e funções psíquicas formam-se no indivíduo por meio do processo de apropriação da cultura. Leontiev (1978) demonstra que as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade, mas fixam-se sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos da atividade humana, devendo ser apropriadas pelo indivíduo singular na ontogênese. A criança apropria-se, assim, do patrimônio cultural humano-genérico.⁶

O processo de apropriação, em sua análise, se dá justamente por meio da *atividade* da criança: ela deve reproduzir a atividade adequada aos objetos da cultura (material e não material). A mediação

6 Conforme Duarte (2001, p.93), “o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano”.

do adulto se mostra essencial nesse processo, tendo em vista que a atividade adequada não se forma espontaneamente na criança, pelo contato direto e imediato com os objetos da cultura. Embora em tais objetos estejam encarnados os modos de ação e as faculdades humanas historicamente elaboradas, é necessária a mediação de outros homens para que se concretize o processo de apropriação:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (Leontiev, 1978, p.272, grifos do autor)

A análise dos autores acerca do desenvolvimento psicológico traz implicações diretas para o trabalho pedagógico, pois evidencia a dependência do desenvolvimento das funções psíquicas da criança em relação aos processos educativos. Na medida em que se conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento. Torna-se evidente também que o desenvolvimento dessas funções não está garantido pelo aparato biológico e pode não acontecer em plenitude se não forem proporcionadas as condições educativas adequadas para esse desenvolvimento. Se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo.

Desenvolvimento, ensino e aprendizagem

Vigotski (2001b, p.115) afirma que a aprendizagem constitui um elemento necessário e universal no desenvolvimento das características humanas formadas historicamente na criança:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem são, portanto, compreendidos como “fonte de desenvolvimento”. Isso não significa que cada etapa da aprendizagem corresponda a uma etapa no desenvolvimento, ou seja, não há correspondência direta, linear e imediata entre o ensino e o desenvolvimento de determinada função: “no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina mas apenas começa” (Vigotski, 2001a, p.324). Contudo, os processos de desenvolvimento não poderiam produzir-se “por si mesmos sem a aprendizagem”.

Para promover a correta organização da aprendizagem mencionada pelo autor, o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento. Para Vigotski (2001a, p.333), o *bom ensino* é aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”.

Atuar sobre aquilo que ainda não está formado na criança significa atuar na zona de desenvolvimento potencial (ZDP). Para Vigotski (2001a), os processos psíquicos já plenamente desenvolvidos, os

quais a criança domina com autonomia, constituem o desenvolvimento real/atual da criança; a ZDP, por sua vez, corresponde às funções psíquicas que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento, as quais a criança só é capaz de empregar com auxílio do educador (ou de crianças mais experientes). Para fazer o desenvolvimento avançar, o ensino não pode se limitar a aproveitar as possibilidades do desenvolvimento real, mas agir sobretudo na ZDP, ativando novos processos internos de desenvolvimento.

Aquelas funções psíquicas que hoje estão situadas na ZDP e cujo emprego pela criança só é possível com ajuda, irão, num segundo momento, converter-se em desenvolvimento real. Diante desse postulado, Davidov (1988) chama a atenção para as estreitas relações entre o conceito de zona de desenvolvimento potencial de Vigotski e sua formulação da lei genética geral do desenvolvimento cultural acima analisada. A ZDP refere-se aos processos que a criança consegue realizar apenas em colaboração com outros, na atividade coletiva, ou seja, que só podem efetivar-se no plano *interpsíquico*. O que a criança é capaz de fazer hoje no plano interpsíquico, conseguirá fazer amanhã com autonomia, no plano *intrapsíquico*, como conquista de seu desenvolvimento psíquico individual.

Com o conceito de ZDP, segundo Vigotski (1995), altera-se profundamente a concepção sobre as relações entre educação e desenvolvimento. Tradicionalmente, observa-se a preocupação em se adaptar a educação ao desenvolvimento, respeitando os prazos, o ritmo, as características do pensamento e da percepção infantis. O novo enfoque não deixa de buscar tal apoio, mas com a finalidade de superá-lo:

Para o novo ponto de vista seria uma loucura se nas classes escolares não se tivesse em conta a índole concreta e imaginativa da memória infantil: ela é o que deve servir de suporte; mas seria também uma loucura cultivar este tipo de memória, pois significaria reter a criança em uma etapa do inferior do desenvolvimento e não compreender que o tipo de memória concreta não é mais que uma etapa de transição, de passagem ao tipo superior, que a memória concreta deve ser superada no processo educativo. (ibidem, p.307)

Assim, fica claro que, para Vigotski (2001a, p.334), o ensino deve produzir o *novo* no desenvolvimento psíquico da criança, afinal: “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”.

A importância da imitação

Uma importante constatação de nossa pesquisa é que a imitação é apontada como um aspecto fundamental nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se, para Vigotski (1995), de uma das vias fundamentais de desenvolvimento cultural, pela qual a criança avança nas suas potencialidades intelectuais: “a imitação, se concebida em sentido mais amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (Vigotski, 1996, p.331).

Para Vigotski (2001a), o desenvolvimento decorrente da “colaboração via imitação...” é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Isso porque a imitação não é uma simples transferência mecânica da conduta de um ser a outro, mas implica uma determinada compreensão do significado da ação do outro.

Reside aí a grande diferença entre a imitação humana e animal. Diferentemente do homem, o animal não é capaz de assimilar nada essencialmente novo ou desenvolver suas faculdades intelectuais por meio da imitação: “é possível afirmar que o animal não pode ser ensinado, se entendermos o ensino no sentido específico do homem” (Vigotski, 2001a, p.331). Na imitação propriamente humana, a conduta a ser imitada precisa ser em alguma medida compreendida pela criança, ou seja, a imitação só é possível se acompanhada do entendimento. Por isso, nem tudo pode ser imitado pela criança: “a criança só consegue imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (ibidem, p.328).

Dessa forma, Vigotski (1995, p.138) assevera que é preciso renunciar “à idéia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano”.

Referindo-se ao ensino escolar, o pesquisador afirma que “a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (Vigotski, 2001a, p.331).

Tal constatação assume grande importância no atual contexto das teorias pedagógicas, uma vez que a imitação tem sido indistintamente considerada prejudicial ao desenvolvimento da autonomia da criança e recusada como ferramenta do trabalho pedagógico.

O caráter diretivo do trabalho educativo

Como vimos, Vigotski (1995) destaca a mediação do adulto no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança e postula que o ensino deve promover o desenvolvimento. Na perspectiva do autor, o desenvolvimento cultural tem sempre como ponto de partida a atuação de outras pessoas sobre a criança:

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. (ibidem, p.232)

Conclui-se, assim, que o desenvolvimento das diversas funções psíquicas superiores tem como condição uma operação cultural organizada, em princípio, pelo adulto, postulado que pode ser ilustrado na análise do autor do desenvolvimento da atenção mediada:

Vemos, portanto, que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, se encontra em um meio complexo formado por estímulos de duplo gênero. Por um lado, os objetos e fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas; por outro, os correspondentes estímulos-catalisadores, isto é, as palavras orientam a atenção da criança. Desde o princípio, a atenção da criança está orientada. Primeiro a dirigem os adultos, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção em relação com os demais e depois em relação consigo mesma. (ibidem, p.232)

De acordo com Leontiev (2001a), podemos estabelecer como uma lei geral do desenvolvimento psicológico infantil que o desenvolvimento das funções psicológicas encontra-se na dependência dos processos concretos nos quais estão envolvidos, ou seja, se processa *na e pela* atividade da criança:

Qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que *elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança*, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. (ibidem, p.77, grifo nosso)

Fica evidente que as funções psicológicas devem ser “cultivadas” na criança pelo educador e que isso não significa submeter a criança a um treinamento mecânico. Ao contrário, se o trabalho educativo se resumir a esse treinamento mecânico, o desenvolvimento dessas funções não se efetivará plenamente, em suas máximas possibilidades. É preciso, outrossim, que tais funções integrem processos dirigidos por um alvo, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento se coloque como condição para a realização da atividade pela criança. Leontiev

(2001a) ilustra esse processo com o desenvolvimento da audição fonemática na criança e a aprendizagem de uma língua estrangeira:⁷

Quando a criança começa a estudar uma língua estrangeira, no começo não ouve a diferença entre fonemas semelhantes, que são novos para ela, como a diferença, por exemplo, entre o som vocálico em francês em *mais* e *mes*. Além disso, é notável o fato de que para se tornar sensível a esta diferença não basta ouvir frequentemente falar a língua francesa, sem todavia tentar dominá-la. É isso que torna possível que alguém passe muitos anos entre pessoas que falam outra língua e, mesmo assim, permaneça surdo às nuances de sua fonética. (ibidem, p.78)

A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança (a busca pela consecução de determinado objetivo), evidencia que não basta expor a criança a estímulos diversos, ou seja, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura – para além disso, é preciso *organizar* sua atividade.

Nesse sentido, Leontiev (2001a, p.63) preconiza a necessidade da análise do conteúdo da atividade da criança e de investigações que revelem como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida:

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Destacamos do trecho citado a referência ao papel do trabalho educativo, que deve “operar precisamente” na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, “determinar” seu

7 Na obra “*A construção do pensamento e da linguagem*”, Vigotski (2001a) apresenta análise semelhante acerca da necessária intencionalidade que deve permear o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

psiquismo e sua consciência. Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel diretivo do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança: o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Tal afirmação se mostra bastante relevante em nossa investigação, pois se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que deve limitar-se a “seguir as crianças”. Na perspectiva do autor, a análise da atividade da criança visa justamente fornecer ao educador subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz no desenvolvimento infantil.

Nessa mesma direção, Vigotski (2001a, p.248) se mostra crítico em relação aos métodos de educação que preconizam a espontaneidade e a passividade, como fica evidente em sua análise sobre o pensamento de Tolstói:

O aspecto falso dessa tese, diretamente ligado às concepções gerais de Tolstói sobre educação, consiste em que ele exclui qualquer possibilidade de intervenção grosseira nesse processo misterioso, procura deixar o processo de desenvolvimento dos conceitos à mercê das leis do seu próprio fluxo interno, negando, assim, *o desenvolvimento dos conceitos a partir da aprendizagem e condenando o ensino à mais total passividade* na questão do desenvolvimento dos conceitos científicos. Esse erro se manifesta com especial nitidez na formulação categórica segundo a qual “toda interferência é uma força bruta, desajeitada, que retém o processo de desenvolvimento”. [...] Tolstói dá importância exagerada à espontaneidade, ao acaso, ao trabalho de um conceito e de uma sensibilidade vagos, ao aspecto interior da formação dos conceitos, fechado em si mesmo, [...] distancia exageradamente aprendizagem e desenvolvimento. (grifos nossos)

Os períodos do desenvolvimento infantil e o ensino de 0 a 6 anos

Assim como Vigotski e Leontiev, Elkonin (1960, p.498) enfatiza o papel diretivo do adulto no processo educativo. Para o autor:

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

De acordo com o autor, portanto, o desenvolvimento psíquico se efetiva mediante a apropriação da experiência social, num processo organizado e dirigido pelo adulto. Não obstante, Elkonin (1960, p.498) chama a atenção para o fato de que nem todos os atos dos adultos têm suficiente influência sobre o desenvolvimento da criança:

Nem todo conhecimento recebido [...] influi sobre a formação da personalidade e na conduta da criança. Não qualquer maneira de adquirir os conhecimentos desenvolve as capacidades intelectuais e a atividade intelectual. [...]. O desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem.

Esse postulado recoloca o problema da organização do ensino:

Pelo fato de que o desenvolvimento psíquico das crianças não reflete automaticamente tudo o que atua sobre elas não se deve subestimar, de forma alguma, o papel diretor do ensino e da educação em seu desenvolvimento, mas se faz indispensável uma organização tal que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência em sua formação integral. (ibidem, p.499)

Tal organização adequada do ensino implica, para Elkonin (1960), garantir que a intervenção pedagógica esteja de acordo com as particularidades de cada idade ou período do desenvolvimento.⁸ Tendo isso em vista, uma das frentes de investigação de nossa pesquisa consistiu na caracterização dos períodos ou estágios do desenvolvimento infantil até a transição à idade escolar, buscando compreender o papel do ensino e do educador em cada um desses estágios. Apresentaremos, de forma breve, algumas de nossas principais constatações.

Um primeiro importante aspecto da periodização do desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural refere-se à sua concepção como processo que combina processos evolutivos e revolucionários, consubstanciada na noção de *crise*, introduzida por Vigotski. Na perspectiva do autor, o desenvolvimento infantil não constitui um processo puramente quantitativo/evolutivo, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos:

O desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. [...] observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. (Vigotski, 1995, p.156)

Evolução e revolução constituem, em uma perspectiva dialética, duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, que se pressupõem reciprocamente. Assim, a transição entre um estágio e outro do desenvolvimento não constitui uma mera mudança quantitativa/de grau, mas uma mudança qualitativa. A cada novo estágio do desenvolvimento modifica-se o tipo de relação que a criança estabelece com o meio e com as pessoas que a rodeiam por meio de sua

8 Apoiado no conceito de ZDP, Elkonin (1960) alerta que considerar as particularidades psicológicas de cada fase do desenvolvimento não significa que o pedagogo deva orientar-se somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para a idade, pois sua missão é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças.

atividade; modificam-se suas necessidades e motivos e as qualidades de seu psiquismo.

Para Vigotski (1995), a transição a um novo estágio do desenvolvimento se caracteriza pela ocorrência de crises. Nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. Leontiev (2001a, p.67), por sua vez, considera que as crises não são inevitáveis:

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

Esse trecho traz, de forma clara, a perspectiva de Leontiev (2001a) de que o educador não pode limitar-se a “acompanhar” ou “seguir” o desenvolvimento espontâneo da criança, mas, ao contrário, deve dirigir ou controlar racionalmente esse processo. Cabe esclarecer que uma “criação controlada” em nada se aproxima de um processo que supostamente cercearia a criatividade, a iniciativa e a liberdade da criança.⁹ Leontiev (1978) defende que o professor conheça profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes, para que, de posse de tal conhecimento, possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados e organizar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança. Em relação especificamente aos períodos de ruptura e salto qualitativo no desenvolvimento, o professor deve apresentar novas tarefas e

9 Mesmo porque, a criatividade, a iniciativa e a liberdade não são características dadas *a priori* na criança, mas possibilitadas justamente pelo processo educativo.

exigências que correspondam às potencialidades em mudança da criança e à sua nova percepção da realidade.

Apoiados nos pressupostos vigotskianos, Leontiev e Elkonin analisarão a questão da periodização do desenvolvimento tomando como eixo fundamental a categoria de *atividade principal*. Como vimos, para Leontiev (2001a) o que determina diretamente o desenvolvimento da psique da criança é o desenvolvimento de seus processos reais de vida, isto é, o desenvolvimento de sua atividade. Na análise do autor, corroborada por Elkonin, determinados tipos de atividade são mais importantes para o desenvolvimento em determinados estágios do desenvolvimento. Temos aí o conceito de atividade principal, que se refere à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento.¹⁰ A partir desse postulado, Elkonin (1987b) propõe um esquema de periodização do desenvolvimento infantil, o qual apresentaremos de forma breve e que evidencia o papel dos processos educativos em cada um dos estágios.

A atividade principal da criança no primeiro ano de vida é a *comunicação emocional direta*. O bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, o sorriso e o balbucio, e no interior dessa atividade (e a partir dela) tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação. A respeito do papel do adulto/ educador nessa fase do desenvolvimento Elkonin (1960, p.507) afirma:

Neste período todas as aquisições da criança aparecem *sob a influência imediata dos adultos*, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, mas organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos. O adulto leva

10 A atividade principal tem três características básicas para Leontiev (2001a), quais sejam: a) é a atividade no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; b) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; c) é a atividade da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

à criança distintas coisas para que as contemple, movimenta junto com ela o chocalho, coloca em suas mãos os primeiros objetos para que os segure; a criança aprende a sentar-se com ajuda do adulto, o adulto a sustenta em suas primeiras tentativas de colocar-se em pé e andar, etc. (grifos nossos)

Posteriormente, converte-se em atividade principal a *atividade objetual manipulatória*, ou seja, a criança passa às ações propriamente objetais, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos. Verifica-se, nesse período, um ativo domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da chamada inteligência prática. Vale ressaltar que o domínio dessas ações é impossível sem a participação dos adultos, que as mostram para a criança e as realizam juntamente com ela. Conforme Elkonin (1987b), o adulto constitui o elemento mais importante da situação objetual, mas pode-se dizer que permanece “oculto” pelo objeto e por suas propriedades, na medida em que a criança ocupa-se fundamentalmente com o objeto e sua ação com ele.

Um elemento fundamental desse período é o surgimento das formas verbais de comunicação da criança com os adultos. Vigotski (1996, p.356-7) destaca o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem na primeira infância, afirmando que “são eles [os adultos] que impulsionam a criança a uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem”. A análise dos contatos verbais da criança mostra que a linguagem é utilizada por ela essencialmente no contato prático entre adulto e criança, isto é, para organizar a colaboração com os adultos no interior da atividade objetual conjunta (Elkonin, 1987b). A comunicação emocional direta com o adulto passa, portanto, a um segundo plano e ganha destaque a colaboração prática. Assim, tanto a linguagem atua como meio para organizar a comunicação com o adulto quanto a comunicação mesma está mediada pelas ações objetais da criança.

No período seguinte, a idade pré-escolar, que se estende em geral do terceiro até o sexto ano de vida, a atividade principal é o *jogo de papéis*. Por meio dessa atividade as crianças reproduzem e apropriam-se das relações sociais e do sentido social das atividades huma-

nas (Leontiev, 2001a) e aprendem a subordinar seu comportamento às exigências do papel que representam (Elkonin, 1987a). Conforme Mukhina (1996, p.157), as crianças refletem no jogo a realidade que as circunda, de modo que “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos”. O inverso também é necessariamente verdadeiro, ou seja, quanto mais restrito for o contato da criança com a realidade social, mais pobres e monótonos serão os argumentos de seus jogos. Portanto, se o desenvolvimento do conteúdo dos jogos de papéis se relaciona diretamente com a ampliação e a sistematização de conhecimentos pela criança, cabe à escola de Educação Infantil organizar e ampliar ao máximo esse contato da criança com a realidade social.

Elkonin (1987a) afirma que as funções do pedagogo na organização do jogo infantil não são tão claras e definidas quanto em outras tarefas. Por isso, a análise da natureza do jogo deve permitir não apenas compreender a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, “mas também dar-nos a chave para dominar o processo de jogo, para aprender a dirigi-lo conscientemente, para utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar” (ibidem, p.85). Também Leontiev (2001b, p.122) considera que, sendo o jogo a atividade principal da criança nessa faixa etária, é fundamental para o educador “saber controlar o brincar de uma criança” sem incorrer, contudo, em uma “paralisação do brincar em vez de seu controle”. Nesse sentido, Elkonin (1960) é claro ao afirmar que a intervenção do professor no jogo não implica na supressão do caráter independente e criativo da atividade lúdica.

Na Educação Infantil, é preciso ensinar *na e pela* brincadeira. É preciso, para isso, romper com a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente para ensinar) e “atividades livres” (supostamente para brincar), ainda tão presente nas escolas de Educação Infantil. É papel do professor revelar para a criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação – tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados *imediatamente* pela criança:

O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas. (Elkonin, 1960, p.513, grifos no original)

Na perspectiva de Elkonin (1987a), a intervenção do professor pode se dar tanto na seleção de temas para a brincadeira quanto na distribuição dos papéis entre as crianças e sugestão/definição dos acessórios a serem utilizados. O autor esclarece ainda que os papéis propostos pelo educador às crianças podem ou não ser atrativos para elas, e serão tanto mais atrativos quanto mais repletos de ações saturadas de conteúdo e sentido e relações profundas com os outros papéis que compõem a brincadeira: “saturando o papel de conteúdo o tornamos mais atrativo, formamos o desejo da criança. Essa possibilidade de formar os desejos infantis, de dirigi-los, faz do jogo um poderoso meio educativo quando se introduzem nele temas que possuem grande importância para a educação” (ibidem, p.101).

Atividade de estudo e preparação para a escola

Com a transição à idade escolar, a atividade principal da criança passa a ser a *atividade de estudo*. Entretanto, na perspectiva de Elkonin (1960), a atividade de estudo não se inicia apenas com a transição à idade escolar, mas já na idade pré-escolar, embora não figure ainda como atividade principal. Nessa direção, apoiado na premissa de que a atividade principal é aquela na qual surgem e a partir da qual se diferenciam outros tipos de atividade, Leontiev (2001a, p.64) 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”. Portanto, a instrução na idade pré-escolar deve estar a princípio organicamente vinculada à brincadeira.

A proposição de atividades para as crianças cujo objetivo é adquirir conhecimentos e habilidades constitui, para Elkonin (1960), um importante aspecto da preparação para a escola. O autor postula que o desenvolvimento da criança no início da escola depende em grande medida do grau de preparação com que chega a ela, o que, por sua vez, é determinado pela educação na primeira infância e na idade pré-escolar. Além disso, chama a atenção para os possíveis prejuízos que a ausência de um trabalho pedagógico consistente e de qualidade na faixa etária anterior à idade escolar pode acarretar ao posterior desenvolvimento da criança:

Também se encontram crianças que, embora desde o princípio demonstrem uma atitude cuidadosa em relação ao estudo, não podem realizar as tarefas da escola *porque na idade pré-escolar não lhes haviam ensinado a fazer esforços mentais*. [...] *A essas crianças não foi ensinado a pensar*, por isso não sabem e não gostam de fazê-lo [...]. (ibidem, p.524, grifos nossos)

As afirmativas do autor nos levam a uma importante conclusão: a educação da criança de 0 a 6 anos tem como uma de suas tarefas fundamentais “ensinar a pensar”. Tal proposição sustenta-se na compreensão de que o pensamento não se desenvolve natural ou espontaneamente na criança, como resultado da maturação orgânica, mas como resultado do processo educativo. Fica evidente, ainda, que uma educação meramente e exclusivamente calcada no prazer, que não exija da criança pequena “esforços mentais”, não apenas desconsidera as futuras exigências que se colocarão para ela na escola como pode retardar as aprendizagens escolares, por não ter garantido suas premissas.

Outra importante conclusão refere-se à vinculação mais estreita que deveria existir entre a Educação Infantil e a séries iniciais do Ensino Fundamental. Elkonin (1987b) tem como hipótese que a idade pré-escolar e a idade escolar compõem uma mesma *época* do desenvolvimento infantil.

Buscando captar a unidade entre os aspectos intelectual e afetivo no desenvolvimento da personalidade, Elkonin (1987b) sugere

que os períodos do desenvolvimento infantil podem ser agrupados em épocas, quais sejam: primeira infância, infância e adolescência. Cada época seria constituída de um período em que prepondera o desenvolvimento afetivo-motivacional (pela apropriação dos sentidos fundamentais das atividades humanas), seguido de um período em que prepondera o desenvolvimento intelectual-cognitivo (pela apropriação de habilidades e procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos). A idade pré-escolar, nesse sentido, promoveria o desenvolvimento de novos motivos e necessidades na criança, “preparando o terreno” para as habilidades cognitivas a serem amplamente desenvolvidas na idade escolar. Sendo assim:

De acordo com as exigências que se depreendem dessa hipótese, ali onde no sistema atual se observa uma ruptura (instituição pré-escolar – escola) deve existir uma vinculação mais orgânica. Por outro lado, ali onde existe hoje uma continuidade (graus primários – graus médios) deve haver uma passagem a um novo sistema educativo e de ensino. (ibidem, p.124)

Assim, a idade pré-escolar e a primeira idade escolar apresentam importantes vinculações que merecem ser exploradas pelos pesquisadores, movimento que não se tem observado na literatura. Não se trata de reafirmar a preparação para a escola como função precípua da Educação Infantil, mas é preciso reconhecer que, na busca pela especificidade e identidade própria do trabalho pedagógico junto à criança de 0 a 6 anos, tem-se incorrido, muitas vezes, no equivocado rompimento do vínculo entre essas fases do desenvolvimento.

Em defesa do ensino na Educação Infantil

À guisa de conclusão e resgatando os questionamentos apresentados no início do texto, acreditamos ter demonstrado que a defesa do ensino decorre da própria concepção de desenvolvimento infantil da psicologia histórico-cultural, na medida em que se refuta

a compreensão do desenvolvimento como processo espontâneo e natural, compreende-se o ensino como fonte de desenvolvimento e evidencia-se a importância das condições de vida e educação e da intervenção do adulto.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o educador não pode ser entendido como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. Em contraposição a essa violenta descaracterização de seu papel subjacente à negação do ensino, que reduz sua interferência na sala de aula a uma mera participação (Arce, 2004), o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico.

Dessa forma, se entendemos o ato de ensinar em oposição ao imperativo de “seguir as crianças...”, ou seja, como intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento psíquico, podemos afirmar que os pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do ensino junto à criança de 0 a 6 anos.

Referências bibliográficas

- ANPED [Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação]. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, jan.-abr. 1998.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

- DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.) *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987a.
- _____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987b.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001a.
- _____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001b.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.71, p.45-78, out. 2000.
- ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. t.III.
- _____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. t.IV.

- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001b.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.