

ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PELO OLHAR DOS
PROFESSORES**

CASCADEL – PR

2022



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PELO OLHAR DOS
PROFESSORES**

**CASCAVEL – PR
2022**



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PELO OLHAR DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lídia Sica Szymanski

**CASCADEL – PR
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Machado, Rosa Cleide Marques

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos professores / Rosa Cleide Marques Machado; orientadora Maria Lídia Sica Szymanski. -- Cascavel, 2022.
196 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Transição. 3. Educação Infantil. 4. Ensino Fundamental. I. Szymanski, Maria Lídia Sica, orient. II. Título.



ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEÓRIA HISTÓRICO-CULTURAL PELO OLHAR DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, reading "Maria Lidia Sica Szymanski".

Orientador(a) - Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, reading "Marta Sueli de Faria Sforzi".

Marta Sueli de Faria Sforzi

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A handwritten signature in blue ink, reading "Jane Peruzo Iacono".

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de agosto de 2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu neto, Bernardo, que trouxe novo significado para minha vida. Olhar para ele aquece meu coração, acalenta minha alma e renova a esperança em dias melhores. E aos alunos que já passaram e que ainda passarão pela minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria Lidia Sica Szymanski, orientadora deste trabalho, por ter me conduzido com maestria, dedicação e delicadeza nesse processo de descobrimento do conhecimento científico, pela oportunidade de conviver com uma pessoa capaz de me tornar um ser humano e uma profissional melhor, por compartilhar seu conhecimento dando novo significado ao meu.

À Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi, por aceitar fazer parte da banca avaliadora desta pesquisa, por dedicar seu tempo a leitura e análise do meu trabalho, pelas considerações preciosas que enriqueceram o meu pensamento.

À Prof.^a Dr.^a Jane Peruzo Iacono, por aceitar fazer parte da banca avaliadora desta pesquisa, pela análise criteriosa, pela orientação e apontamentos que trouxeram contribuições significativas que me fizeram pensar sobre o meu objeto de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UNIOESTE, por compartilharem tanto conhecimento possibilitando-me ampliar o meu.

Aos membros e colegas do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) pelo entusiasmo que me acolheram e pelos ricos momentos de discussão.

Ao meu esposo, minhas filhas, minha mãe, minha família que suportarem a minha ausência. Os momentos de estudo nos exigem isso, a compreensão de vocês me fortaleceu nesse processo. O meu amor por vocês é incondicional.

Aos professores e amigos da Escola Municipal Divanete Alves Brito da Silva que muito me incentivaram para chegar a este momento e pela luta diária por uma educação que possibilite aos nossos alunos vislumbrarem melhores condições de vida.

Aos colegas de turma, as aulas remotas nos tiraram a possibilidade de nos conhecermos, mas não a parceria, o espírito de companheirismo, a troca de experiências, angústias e alegrias.

“Alguns não vão compartilhar dessa fascinação por descobrir o que levou algumas pessoas a arriscar a vida para manter aberta uma escola secreta e uma biblioteca clandestina em Auschwitz-Birkenau. Alguns pensarão que se trata de um ato inútil num campo de extermínio, pois existe outras preocupações mais urgentes – afinal, livros não curam doenças nem podem ser utilizados como armas para render um exército de carrascos; não enchem barriga nem matam a sede. De fato, a cultura não é necessária para a sobrevivência do homem; apenas pão e água. Com pão para comer e água para beber, o homem sobrevive, mas só com isso a humanidade inteira morre. Se o homem não se emociona com a beleza, se não fecha os olhos e põe em funcionamento os mecanismos da imaginação, se não é capaz de fazer perguntas e vislumbrar os limites da sua ignorância, é homem ou mulher, mas não é pessoa. Nada o distingue de um salmão, de uma zebra ou de um boi-almiscarado”. (ITURBE, 2014, p. 354).

MACHADO, Rosa Cleide Marques. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos professores.** 2022. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, objetivou investigar as múltiplas determinações na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a qual se constitui em um dos elementos que interferem na taxa de reprovação no início do Ensino Fundamental. Para compreender essa passagem, aprofunda-se a discussão das atividades-guia que a permeiam, investiga-se como o professor do 1º. ano fundamental a compreende e retomam-se as publicações que a envolvem, na BDTD - Biblioteca de Teses e dissertações e na *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, no período de 2010 a 2020. Com roteiros semiestruturados, entrevistaram-se 26(vinte e seis) professoras que atuam no 1º. ano do Ensino Fundamental de 15(quinze) escolas do município de Cascavel (PR), que correspondem às duas maiores e às duas menores escolas de cada uma das regiões geográficas do município pesquisado. Selecionadas com base no critério de número de alunos. No processo de análise dos dados coletados, emergiram como categorias: os conceitos de Atividade-guia, Brincadeira de papéis sociais e Atividade de estudo, que impulsionam o desenvolvimento da criança nessa passagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a qual fundamenta o currículo da rede municipal de Cascavel; e as dificuldades e as possibilidades de superação na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os resultados revelam que essa passagem é um momento peculiar do processo de escolarização, no qual as novas condições em que a criança se encontra provocam e exigem transformações mais aceleradas em seu desenvolvimento, colocando o professor diante de novos desafios pedagógicos que são determinados por fatores relacionados à criança, ao docente, à escola, à família e às políticas públicas. Ainda que haja uma articulação dialética entre esses fatores, os dados destacam a importância do professor e das políticas públicas que condicionam suas condições de trabalho, para condução dessa passagem, que é complexa e multideterminada. Isso exige que sua formação docente, inicial e continuada, o prepare para uma práxis pedagógica que o coloque, assim como os alunos, em Atividade de estudo, cujo motivo volta-se à humanização, isto é, ao desenvolvimento do pensamento teórico-crítico pela apropriação dos conhecimentos científicos historicamente elaborados pelos homens. Dessa forma, estar-se-á contribuindo para uma inserção social que possa constituir-se como transformadora, na direção da equalização do acesso à Educação, à saúde e a condições adequadas de vida.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; transição; educação infantil; ensino fundamental; periodização do desenvolvimento.

MACHADO, Rosa Cleide Marques. **Transition from Early Childhood Education to Elementary School: contributions of historical-cultural theory through the eyes of teachers. 2022.** 199 f. Dissertation (Master's Program in Education). Post-Graduation Program in Education. Area of concentration: Education. Research Line: Teacher training and teaching and learning processes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

This research, based on historical-cultural theory, aimed to investigate the multiple determinations in the transition from Early Childhood Education to Elementary School, which constitutes one of the elements interfering in the failure rate at the beginning of elementary school. To understand this passage, it is discussed the conception of guiding activities and it is investigated how it is understood by the teacher of the 1st. fundamental year. Besides, it was analyzed the publications about that subject, in the BDTD - Library of Theses and Dissertations and in SciELO - Scientific Electronic Library Online, from 2010 to 2020. With semi-structured scripts, 26 (twenty-six) teachers who work in the 1st year of 15(fifteen) elementary schools in the municipality of Cascavel (PR), were interviewed. Those school correspond to the two largest and the two smallest ones in each geographic region of the municipality surveyed. The school's selection was based on the student's number. In the process of analyzing the collected data, the following categories emerged: the concepts of Guide Activity, Play of social roles and Study Activity - that drive the child's development in this passage from the perspective of the Historical-Cultural Theory, which underlies the curriculum of the municipal network of Cascavel -; and the difficulties and possibilities of overcoming the transition between Early Childhood Education and Elementary School. The results reveal that this transition is a peculiar moment in the schooling process, in which the new conditions involving the child require faster transformations in their development, placing the teacher in front of new pedagogical challenges determined by factors related to the child, to the teacher, to the family and to public policies. Although there is a dialectical articulation between these factors, the data highlight the importance of the teacher and the public policies that regulate their working conditions, to conduct this transition, which is complex and multi-determined. This process requires that initial and continuing teacher formation, prepare him for a pedagogical praxis that places him, as well as the students, in Study Activity, whose motive turns to humanization, that is, to the development of theoretical-critical thinking through the appropriation of scientific knowledge historically developed by men. Thus, it will be contributing to a social insertion that can promote a transformation, in the sense of equalizing access to education, health and adequate living conditions.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; transition; early childhood education; elementary school; periodization of development.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Faixa etária das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	115
Gráfico 2	Tempo de docência das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	116
Gráfico 3	Funções de atuação das docentes da pesquisa	117
Gráfico 4	Carga horária semanal de trabalho das docentes da pesquisa	118
Gráfico 5	Conceito de Atividade-guia expresso pelas docentes	131
Gráfico 6	Concepção docente sobre a brincadeira de papéis sociais	136
Gráfico 7	Concepção docente sobre Atividade de Estudo	141
Gráfico 8	Elementos importantes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na ótica docente	148
Gráfico 9	Dificuldades apontadas pelas docentes no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	156
Gráfico 10	Possíveis forma de superação das dificuldades pedagógicas que permeiam o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	164

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	113
Tabela 2	Nível de formação acadêmica das professoras entrevistadas	114
Tabela 3	Formação docente	119

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Pesquisas descartadas – SciELO	92
Quadro 2	Pesquisas descartadas – BDTD	93
Quadro 3	Análise das produções selecionadas na revisão de literatura	94

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Processo de formação de conceitos	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Siglas	Significado
Assoeste	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BDTD	Biblioteca digital de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CPM	Coordenador Pedagógico Municipal
E.F.	Ensino Fundamental
E.I.	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fecivel	Faculdade de Ciências de Cascavel
FPS	Funções Psicológicas Superiores
HA	Hora-Atividade
IESDE	Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
P	Professor
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	24
1.1. ORIGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	24
1.2. O HOMEM COMO SER SOCIAL	33
1.3. A OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO PELA RELAÇÃO SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA	36
1.4. TEORIA DA ATIVIDADE	42
2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO	47
2.1. PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	47
2.2. O JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS	52
2.3. ATIVIDADE DE ESTUDO	64
2.3.1. A ação docente fundamentada nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural sobre a Atividade de Estudo	73
2.4. A TRANSIÇÃO E SUAS CRISES	78
3. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO	91
4. MÉTODO	108
4.1. MÉTODO, COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	108
4.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA	112
4.2.1. Professoras	112
4.3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS	120
4.3.1. As Categorias Utilizadas para Análise dos Conceitos Docentes	120
5. RESULTADOS E ANÁLISE	130
5.1. O DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E OS DADOS COLETADOS	130
5.2. A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O CONCEITO DE ATIVIDADE-GUIA	130
5.3. A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS	135
5.4. A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE ATIVIDADE DE ESTUDO	140
5.5. CONCEPÇÃO DAS DOCENTES DO 1º ANO SOBRE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO	147
5.6. AS DIFICULDADES OBSERVADAS NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO	156
5.7. AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES QUE AINDA PERMEIAM O PERÍODO DE TRANSIÇÃO	163
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	186

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista com os professores do 1º ano	192
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCL	193
ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	195

INTRODUÇÃO

A minha história¹ com a educação começa muito antes que eu tivesse alguma pretensão de tornar-me professora. Venho de uma família de sete irmãos (cinco mulheres e dois homens), sendo eu, a mais nova. Meu pai era analfabeto funcional, assinava apenas o seu nome, minha mãe estudou até a segunda série. Eram pessoas da roça, mas sempre tiveram a preocupação que os filhos estudassem, que fossem para a escola. Deixo aqui o meu amor e agradecimento a eles.

Quando a família se reúne, frequentemente recordamos as histórias de meus irmãos mais velhos que, para frequentar a escola, antes de mais nada tiveram que superar o desafio da distância. Eram aproximadamente dez quilômetros que separavam o local onde morávamos e a escola onde estudavam na comunidade Jupira em Colorado (PR), percurso feito a pé todos os dias, durante o qual os mais velhos cuidavam dos mais novos.

Eu e duas irmãs fomos privilegiadas, pois quando fomos matriculadas na primeira série, já havia uma escola rural que ficava a pouco mais de um quilômetro de casa, a escola Primeiro de Maio, ali estudei até a quarta série².

Depois, fui estudar na cidade. Nossa. Que emoção!!! Para mim uma verdadeira aventura. Mas aí já havia o ônibus da prefeitura, que nos pegava próximo de casa. Foi na escola Estadual Cecília Meireles que concluí o antigo ginásio. Neste período com a morte, de meu pai, nos mudamos para a cidade, Colorado. Continuei meus estudos e em 1990 concluí o magistério no Colégio Estadual Monteiro Lobato.

Nesse tempo da minha vida foram inúmeros os professores que passaram por ela, prefiro não citar seus nomes, pois a minha memória não me permite e seria injusto deixar algum deles de fora dessa lista, mas quero registrar aqui a minha homenagem e meu agradecimento a todos, que de alguma forma influenciaram e contribuíram na minha trajetória como sujeito no processo de educação escolar.

Aos meus colegas de sala de aula também quero agradecer, pelo companheirismo e pelas boas lembranças que deixaram em minha vida. Lembro-me bem da turma do magistério. Como é característico da idade, achávamos que, como

¹ Utiliza-se a 1ª pessoa do singular na Introdução por envolver um relato pessoal. A partir do 1º capítulo, utilizar-se-á a 3ª pessoa do singular (verbo impessoal).

² Conforme nomenclatura a época. Atualmente, com implantação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, e as séries primárias denominaram-se anos iniciais do Ensino Fundamental.

diz a música, ... “poderíamos mudar o mundo” (Legião Urbana. Quando o sol bater na janela do teu quarto, 1989). Bem, talvez não tenhamos mudado o mundo, mas acredito que como professores, de alguma forma, podemos contribuir para transformar a vida das pessoas que nos rodeiam e por um período de tempo ficam sob a nossa responsabilidade para serem ensinados e inseridos no mundo do conhecimento e da cultural humana. Creio que foi por isso que escolhi ser professora.

Formada no magistério, eu e minha mãe, nos mudamos para Cascavel em 1991. Nesse mesmo ano comecei a lecionar no Colégio Estadual Marcos Cláudio Schuster, que cedia salas de aula para turmas do município. E, em 1992, comecei a trabalhar como professora na Escola Municipal Divanete Alves Brito da Silva, no bairro Periolo, onde estou desde então.

Ao me mudar para Cascavel, a intenção era continuar os estudos tentando uma vaga na Faculdade de Ciências de Cascavel (Fecivel), hoje Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mas, por um longo período, esse projeto foi arquivado. Casei, tive três filhas e as prioridades em minha vida passaram a ser outras. Falo isso sem nenhum ressentimento, pois elas com certeza, são a melhor coisa que já fiz na vida. Agradeço ao meu esposo por ter me dado três filhas maravilhosas, elas são uma bênção na nossa vida.

O enriquecimento da minha prática pedagógica ocorreu por meio da participação nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, Assoeste, Unioeste, entre outras, e por meio das experiências vivenciadas, tanto em sala de aula, quanto na troca de experiência com professoras com mais tempo de serviço.

No ano de 2007, concluí o curso de Normal Superior pela instituição Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE) na modalidade Educação à Distância. Porém, por falta de reconhecimento foi necessário realizar uma complementação de carga horária para validar o diploma. A complementação foi ofertada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Como a Unicentro não ofertava o Normal Superior, foi necessário equiparar a carga horária ao curso de Pedagogia, o qual concluí em 2012.

Entre o período de conclusão do Curso normal Superior e a Pedagogia, fiz especialização em Educação Especial. Apesar de todos os imprevistos, para mim foi uma grande conquista, porque mesmo precário, esse curso reacendeu em mim a vontade e a necessidade de estudar. Depois disso, comecei a cogitar a possibilidade

remota de vir a fazer mestrado na Unioeste, pois mesmo após tanto tempo no magistério, ainda acreditava que era necessário buscar e ampliar meus conhecimentos sobre as teorias, bem como os fatores políticos, econômicos e culturais que fundamentam a educação no Brasil e em Cascavel, na busca de uma prática pedagógica que se realize com qualidade e que, de fato, efetive o aprendizado nos alunos e promova a transformação qualitativa das relações sociais nas quais estão inseridos.

Essa vontade foi tomando forma quando em 2018 me inscrevi, pela primeira vez, para a seleção de mestrado, sendo que em 2019 fui selecionada pela professora doutora Maria Lidia Sica Szymanski que acreditou na minha ideia de investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o período de alfabetização. Posteriormente, fizemos o recorte para o período de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

O interesse pelo período de alfabetização se justifica pelo fato de apesar do meu concurso não determinar turmas, aquelas com as quais mais me identifico e com as quais trabalhei nos últimos anos são as turmas de 1º, 2º e 3º anos que compreendem o período de alfabetização na escola pública de Cascavel.³

O interesse pela Teoria Histórico-Cultural decorre do fato de que é a teoria que fundamenta o currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, desde 2008.

O interesse pela Teoria Histórico-Cultural decorre do fato de que é a teoria que fundamenta o currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, desde 2008. Esse currículo constituiu-se em um marco no sentido de fundamentar-se na THC e orienta que “é fundamental que os conteúdos selecionados sejam transmitidos de forma intencional e com rigor científico e metodológico, visando uma aprendizagem qualitativa a todos os alunos” (CASCAVEL, 2008, p. 53).

Tal compromisso foi mantido na versão atual deste documento, ao explicitar que é necessária “a luta por uma escola pública que priorize o acesso ao

³ A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - preconiza que até o segundo ano as crianças estejam alfabetizadas. O município de Cascavel que é regido pelo Sistema Municipal de Ensino criado pela Lei Municipal 5.694/2010, a legislação municipal sobre a educação é normatizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME). O CME aprovou a Deliberação 003/2013, que versa no artigo 5º, inciso II sobre o “foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos.” A adequação à BNCC ocorre por meio da alteração dessa deliberação pelo Conselho Municipal de Educação.

conhecimento científico a todos os alunos é um meio de posicionar-se contra a desigualdade social” (CASCAVEL, 2020a, p.18).

Considero a Teoria Histórico-Cultural relevante por ser a que melhor contribui para uma educação promotora da apropriação dos conteúdos científicos, sendo que essa apropriação deve possibilitar uma melhor conscientização dos sujeitos no sentido de compreenderem e superarem as relações sociais excludentes que permeiam a sociedade.

De acordo com artigo 5º, no segundo inciso da deliberação 003/2013 do Conselho Municipal de Educação de Cascavel, a consolidação do processo de alfabetização deve ocorrer ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que o parágrafo segundo do artigo 80 esclarece que “a promoção dos alunos ao final do 1º e 2º ano dar-se-á de forma automática, exceto por falta de frequência mínima exigida, e o registro de seu aproveitamento será efetuado através de avaliação descritiva” (CASCAVEL, 2013).

Portanto, é necessário ter a clareza de que, para fins de retenção, os três anos correspondem ao processo de alfabetização propriamente dito, mas terão implicação direta com o sucesso dos alunos nos anos seguintes de escolarização. Porém, o aluno que chega ao 1º. ano, oriundo da Educação Infantil, ainda apresenta várias especificidades desse período anterior de desenvolvimento, até porque o processo de desenvolvimento é um contínuo. E poucas pesquisas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, dedicam-se ao estudo desse período de transição.

De acordo com a divisão de Documentação Escolar e Estatística da Secretaria Municipal de Cascavel, o sistema municipal de ensino apresentou uma taxa de reprovação de 2,22% de um total de 18653 (dezoito mil seiscentos e cinquenta e três) alunos atendidos na rede em 2018, o que corresponde a 414 (quatrocentos e catorze) alunos reprovados neste ano, dos quais, 289 (duzentos e oitenta e nove) foram retidos no 3º ano.

A análise das causas dessa retenção no 3º ano leva, entre outros aspectos, à investigação acerca do momento em que a criança inicia seu processo de aprendizagem no Ensino Fundamental. Já no 1º.ano, essa criança vem de um processo educativo, e nessa passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental estão sendo desenvolvidas as bases para o processo de escolarização que se desenvolverá a seguir. Assim, faz-se necessário investigar as especificidades dessa passagem, o que se constitui no **objeto** da presente pesquisa.

Esclarecendo, em minha atividade profissional como professora necessito compreender melhor como ocorre essa passagem, assim, essa tarefa integra parcialmente minha atividade profissional, ao colocar-me em atividade de estudo. Tendo em vista o exposto, a minha tarefa será orientada pela busca das múltiplas determinações que interferem nessa transição.

Segundo Leontiev (2010), o motivo é de caráter psicológico e consiste em um movimento apresentado pelo sujeito quando ao visualizar o objeto que satisfará sua necessidade, vai em sua busca. Portanto, da minha busca do conhecimento necessário à compreensão dessa passagem, desencadeou-se a presente pesquisa.

Na busca de satisfazer essa necessidade motivadora, recorreremos à pesquisa bibliográfica para investigar quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural não apenas para fundamentar minha atuação pedagógica nesta fase do processo de escolarização, como também visando contribuir para a reflexão de outros profissionais que nele atuam. Refletir sobre essa transição exige tanto retomar as características da Educação Infantil, quanto as do Ensino Fundamental, as quais constituem-se em uma das múltiplas determinações nessa passagem.

Essa compreensão pode fundamentar um trabalho pedagógico que traga melhoria à qualidade do ensino na escola pública, superando práticas que produzem e reproduzem no espaço escolar relações sociais excludentes, discriminatórias e pouco eficazes no que diz respeito ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Durante este processo, investigamos os princípios condizentes e coerentes que pudessem orientar a prática docente no sentido de superar a socialização fragmentada do conhecimento científico, com base na escola de Lev Semenovitch Vygotski⁴ (1896-1934) e no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx. Para tanto, não há outra forma de buscar esse embasamento teórico sem a leitura dos clássicos dessa teoria.

Além da leitura de obras de Vigotski e Leontiev, também buscamos apoio nas obras de Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984) e Vasily Vasilovich Davidov (1903-1998), para compreender os pressupostos que envolvem o desenvolvimento do psiquismo infantil, a partir da análise da

⁴ Nesta pesquisa utilizar-se-á a grafia Vigotski para se referir ao nome do teórico que iniciou as investigações que deram origem à THC, salvo em citações onde o nome assumirá a grafia optada pelo autor da mesma.

periodização do desenvolvimento humano, mais precisamente a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva da Teoria da Atividade.

Também investigamos as contribuições de produções acadêmicas publicadas entre 2010 e 2020, objetivando apresentá-las de forma organizada, complementando a fundamentação teórica da presente pesquisa. Buscamos fontes secundárias que trouxessem importantes contribuições, no sentido de melhor interpretar os fundamentos desta teoria. Apresentamos as pesquisas selecionadas nos *sites* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e da base *Scientific Electronic Library Online – Scielo* que muito auxiliaram na delimitação e recorte ora apresentado.

Um dos fatores principais a interferir nesse processo, é o próprio professor do 1º. ano. Assim, buscamos a ajuda desses professores para contribuir na análise que se está propondo. Consideramos que seus conhecimentos, acumulados no cotidiano pedagógico, podem contribuir para uma melhor compreensão acerca de quais as múltiplas determinações que envolvem esse período de transição.

Essas pesquisas visaram articular a teoria à prática e a prática à teoria, na análise das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do objeto desta pesquisa, permitindo a partir desse referencial verificar o quanto dos depoimentos docentes dele se aproximava, superando assim a interpretação descritiva e linear dos fatos e fenômenos presentes no período de transição.

Assim, o **objetivo principal** da presente pesquisa é investigar quais as múltiplas determinações que interferem na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Esse objetivo materializa-se por meio dos seguintes **objetivos específicos**:

Investigar quais os princípios da Teoria Histórico-Cultural quanto aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento - o que será apresentado no capítulo 1.

Analisar quais as características psíquicas da criança nos anos finais da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da Teoria da Atividade – as quais serão apresentadas no capítulo 2.

Investigar na Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES - BDTD e no site da *Scientific Electronic Library Online - Scielo* quais as contribuições dos pesquisadores brasileiros a respeito dessa passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – o que constituirá o capítulo 3;

Investigar quais fatores, na concepção dos professores de 1º. ano, intervêm nessa transição - pesquisa de campo que será apresentada nos capítulos 4 e 5. No

quarto capítulo, apresentamos o método de pesquisa utilizado, explicitando os sujeitos, procedimentos e instrumentos para a obtenção de dados, coletados por meio de entrevista semiestruturada que ocorreu de forma remota com docentes que atendem o 1º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais da rede pública municipal de ensino de Cascavel. E no quinto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados produzidos nessa pesquisa de campo.

Fez-se necessário articular a pesquisa bibliográfica à pesquisa de campo para captar o objeto desta pesquisa em sua práxis, visando contribuir com uma melhor compreensão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como um dos elementos que integra o trabalho pedagógico voltado para uma educação comprometida com o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos, contribuindo, assim, para superar a interpretação factual e linear dos fatos e fenômenos presentes na sociedade.

Por fim, nas considerações finais, articulamos a análise apresentada nos resultados aos princípios apontados pela Teoria Histórico-Cultural, explicitando as contradições que permeiam o movimento do processo pedagógico, buscando responder à questão norteadora desta pesquisa, ou seja, quais as múltiplas determinações que interferem na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Tudo isso converge à orientação do planejamento de atividades de formação docente e discente, na perspectiva da Teoria da Atividade, entendendo dessa forma esse próprio processo de formação humana. Esse processo pode envolver tarefas que mobilizem o professor a apontar alternativas que possibilitem a promoção de práticas pedagógicas que lhe permitam sentir a necessidade de buscar os elementos necessários à correta organização do ensino nesse período de transição. Trata-se de desenvolver o pensamento teórico docente, permitindo-lhe, por sua vez, elevar o nível de desenvolvimento dos escolares gerando neles a autonomia em suas formas de pensamento e de ação na realidade objetiva.

1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

1.1. ORIGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Em sua primeira apresentação no II Congresso de Psicologia de Leningrado em 1924, Vigotski foi classificado por Luria como tendo um estilo “de notável persuasão”. Ainda neste mesmo ano Vigotski se juntaria ao corpo de jovens e promissores psicólogos assistentes do novo e reorganizado Instituto de Psicologia de Moscou. Desse encontro resultou a assim chamada Troika, um grupo de trabalho formado por Luria, Leontiev e Vigotski.

Iniciava-se ali a chamada escola de Vigotski composta pelo menos por três gerações de psicólogos que se dedicaram ao estudo e desenvolvimento da psicologia evolutiva a qual teve grande repercussão na URSS, e foi tomada como base para busca de melhoria qualitativa no sistema de educação naquele país.

Atualmente a Teoria Histórico-Cultural – THC tem repercussão mundial e não é possível dizer que se tem o mínimo de conhecimento dela sem se referir a Vigotski, uma vez que ele iniciou os estudos que deram origem a essa teoria e mesmo antes de sua morte, outros estudiosos contribuíram em sua elaboração e, posteriormente, deram continuidade aos estudos propostos por ele. Teve como principais colaboradores, além dos já citados A. Luria e A. Leontiev, D. Elkonin e posteriormente V. Davidov. Outros teóricos também deram continuidade aos seus estudos dedicando-se a diferentes aspectos do desenvolvimento, contribuindo para a estruturação da Teoria Histórico-Cultural.

O próprio Luria constituiu um grupo de estudantes de psicologia, no qual cada membro desenvolveu estudos a partir de experimentos no intuito de expandir a compreensão das ideias de Vigotski.

O desenvolvimento da memória tornou-se a área de competência especial de Alexei Leontiev. [...] Natalia Morozova estudou o desenvolvimento das escolhas complexas em crianças pequenas. [...] R. E. Levina efetuou estudos sobre o papel organizador da fala. Alexander Zaporozhets [...] reestruturação do comportamento motor que ocorre à medida que a criança fica mais velha [...] L. S. Sakharov [...] Descobriu que a função designadora das palavras [...] sofre, na verdade, profundas mudanças ao longo do desenvolvimento (LURIA, 2010, *passim*, p. 28-31).

Considera-se importante citar o nome desses colaboradores e as pesquisas a que se dedicaram para demonstrar a extensão, a robustez e a importância fundamental desse novo tipo de psicologia vislumbrado por Vigotski, que insistia:

[...] no fato de que a pesquisa psicológica nunca devia limitar-se a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real. Os problemas centrais da existência humana, tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica, serviam como contextos nos quais Vigotskii lutava para formular um novo tipo de psicologia (LURIA, 2010, p. 33).

Crítico literário por formação, Vigotski demonstrava uma inigualável capacidade e habilidade para executar análises psicológicas, como o fez em sua dissertação sobre Hamlet de Shakespeare (LURIA, 2010, p. 22). Mas foi seu trabalho na escola de formação de professores que o levou a ter contado com crianças que apresentavam problemas decorrentes de defeitos congênitos, originando seu intenso interesse por trabalhos acadêmicos nessa área.

Cabe ressaltar que a teoria desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores passou a ser reconhecida como Teoria Histórico-Cultural, por considerar que: “[...] o desenvolvimento do psiquismo humano tem um caráter histórico concreto. Em outras palavras, apresenta diferentes regularidades em distintas épocas históricas⁵” (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 7, tradução nossa).

Esse princípio é condizente com a fundamentação filosófica marxista materialista dialética:

Na criação de sua teoria histórico-cultural L. Vigotski se apoiou na filosofia marxista materialista dialética (é sabido que foi um dos criadores da psicologia marxista soviética). A teoria de L. Vigotski sustenta o *enfoque histórico* do desenvolvimento do psiquismo humano e mostra as *fontes sociais* deste processo, vinculadas a atividade coletiva das pessoas, enfim, a atividade laboral transformadora⁶ (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 8, grifos dos autores, tradução nossa).

⁵ “el desarrollo psíquico del hombre tiene un carácter histórico concreto. Dicho con otras palabras, presenta diferentes regularidades en distintas épocas históricas” (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 7).

⁶ “En la creación de su teoría histórico-cultural L. Vigotski se apoyó en la filosofía marxista dialéctica (es sabido que fue uno de los creadores de la psicología marxista soviética). La teoría de L. Vigotski sostiene el *enfoque histórico* del desarrollo de la psiquis humana y muestra las *fuentes sociales* de este proceso, vinculadas a la actividad colectiva de las personas (a fin de cuentas, a la actividad laboral transformadora)” (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 8, grifos dos autores).

Vigotski elaborou uma análise peculiar sobre a psicologia desenvolvida até então, contrapondo-se tanto à psicologia subjetiva, apoiada no introspeccionismo, quanto à psicologia como uma ciência natural, promovendo assim grande revisão da psicologia. Dedicou-se ao estudo da origem das funções psicológicas superiores (FPS), por ele chamadas de formas superiores de comportamento consciente, pelo viés marxista, pois acreditava que as questões psicológicas deveriam ser investigadas por meio da realidade, das relações do sujeito com o mundo exterior (LURIA, 2010, p. 25).

Como se pode verificar, sua concepção sobre a formação das funções psicológicas superiores não apresenta uma simples transposição das explicações científicas e naturais das descrições mentalistas para os processos culturalmente produzidos, mas trata-se de toda uma investigação criteriosa, exaustivamente estudada e analisada a partir do método materialista histórico-dialético, uma vez que Vigotski era um grande teórico do marxismo.

Ao buscar elementos do marxismo para sua concepção psicológica, a Teoria Histórico-Cultural traz para suas pesquisas a realidade social, econômica e cultural em que estão inseridos os sujeitos, em uma perspectiva dialética e considerando o movimento histórico. Não concebe o desenvolvimento nas mesmas bases de teorias naturalizantes ou apoiadas unicamente em leis biológicas, naturais e imutáveis do desenvolvimento. Entretanto, Vigotski não descarta a importância das leis biológicas no desenvolvimento humano, mas destaca que o mais importante nesse processo é seu aspecto social.

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio. [...] (PRESTES, 2020, p. 21).

E, quando se refere às condições sociais, não é possível pensar apenas nas crianças, mas também nas relações sociais em que o próprio professor está inserido, as quais se reproduzem na sua prática docente. Por isso, a importância de compreender os princípios da Teoria Histórico-Cultural para que se possa refletir

sobre a própria prática e, a partir dessa reflexão, construir uma ação pedagógica que realmente possa contribuir com o pleno desenvolvimento dos alunos.

O homem desenvolve-se por meio da qualidade das relações sociais que ele vivencia. Nesse sentido, questiona-se que condições são essas em que o ser humano se desenvolve, nesta sociedade, na qual como bem se sabe, não são as mesmas para todos. Assim, cabe à escola dar essa qualidade aos filhos da classe trabalhadora, superando os limites impostos em uma sociedade capitalista.

A Teoria Histórico-Cultural compreende também que o desenvolvimento se define pelas particularidades e singularidades de cada sujeito, constituídas a partir da apropriação do conteúdo universal dos conhecimentos produzidos coletivamente pelo conjunto dos homens, conforme suas condições de acesso. É por meio dessas apropriações que o homem se humaniza.

De acordo com Vygotski (1996), há estudos baseados no princípio biogenético, os quais observam a classificação dos períodos de desenvolvimento com uma forte tendência a isolá-los “[...] de acordo com as etapas fundamentais da história da humanidade⁷” (VYGOTSKI, 1996, p. 251, tradução nossa). Assim, o desenvolvimento da criança é atrelado ao da humanidade, considerando que o desenvolvimento da espécie se reproduz no desenvolvimento do ser.

Como exemplo, P. P. Blonski, levou em consideração o nascimento e a troca da dentição na criança; K. Stratz elegeu o desenvolvimento sexual como critério e W. Stern baseou a periodização em critérios psicológicos (VYGOTSKI, 1996). Nesta perspectiva, A. Gesell (VYGOTSKI, 1996) propôs a análise do desenvolvimento infantil a partir das mudanças que ocorrem internamente na criança. “[...] Para Gesell o mais importante e principal no desenvolvimento infantil acontece nos primeiros anos, até mesmo nos primeiros meses de vida [...]”⁸ (VYGOTSKI, 1996, p. 253, tradução nossa). Para ele, esse período de desenvolvimento determinava todo o desenvolvimento posterior na vida do sujeito.

Vygotski refuta essas perspectivas de desenvolvimento ao considerá-las atreladas à concepção evolucionista, restringindo-se a serem descrições das características aparentes. E buscou um novo método para análise do

⁷ “[...] de acuerdo con las etapas fundamentales de la historia de la humanidad” (VYGOTSKI, 1996, p. 251).

⁸ “Para Gesell lo más importante y principal en el desarrollo infantil sucede en los primeros años incluso en los primeros meses de vida” (VYGOTSKI, 1996, p. 253).

desenvolvimento infantil, o qual considerasse o aspecto social da vida do sujeito como fator promotor do desenvolvimento. Um dos equívocos dessas concepções, consiste em refletir sobre os critérios de desenvolvimento infantil de forma isolada:

Os esquemas indicados não levam em conta a reorganização do próprio processo de desenvolvimento, graças à qual a importância e o significado de um critério muda constantemente ao passar de uma idade para outra. Este fato exclui a possibilidade de classificar a infância em etapas segundo um único critério para todas as idades. A complexidade do desenvolvimento infantil impede de se determinar alguma etapa, de maneira mais ou menos completa, por um único indício (VYGOTSKI, 1996, p. 252-253, tradução nossa).⁹

A Teoria Histórico-Cultural não aponta para análises unilaterais dos critérios de desenvolvimento infantil, levando em consideração apenas o desenvolvimento subjetivo ou as manifestações externas desse desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996). Tais análises devem sempre considerar o desenvolvimento infantil atrelado às condições materiais em que a vida da criança se realiza, considerando os aspectos internos do desenvolvimento infantil e também as condições sociais em que ele ocorre.

A Teoria Histórico-Cultural de base materialista, histórica e dialética não concebe qualquer entendimento do desenvolvimento infantil sem considerar a realidade concreta de vida dos sujeitos, realidade que está sempre inserida num processo histórico que reflete as relações que a classe dominante da sociedade em questão pretende exaltar.

Assim, Vigotski não compactua com uma concepção sintomática e descritiva das peculiaridades que são características desse desenvolvimento psíquico.

O novo método e objeto de estudo adotados por Vygotski representaram uma nova maneira de entender o desenvolvimento psíquico. De acordo com essa teoria, apesar de subjetivo e individual, o desenvolvimento tem caráter social e cultural, já que depende das interações sociais e está vinculado às capacidades psíquicas que já foram elaboradas durante o percurso da humanidade. Além disso, o percurso do desenvolvimento psíquico não é linear, sendo constituído por fases e mudanças estabelecidas nas relações sociais e,

⁹ “Los esquemas señalados no toman en cuenta la reorganización del propio proceso del desarrollo, gracias al cual cambia constantemente la importancia y el significado de un criterio cuando se pasa de una edad a otra. Este hecho excluye la posibilidad de clasificar la infancia en etapas de acuerdo con un criterio único para todas las edades. La complejidad del desarrollo infantil impide que pueda determinarse alguna etapa, de manera más o menos completa, por un solo indicio” (VYGOTSKI, 1996, p. 252-253).

consequentemente, nas atividades dos sujeitos (MAREGA; SFORNI, 2020, p. 408).

O método materialista, histórico e dialético de investigação apresentado por Vigotski embasa também as pesquisas empreendidas por seus colaboradores. Nesta perspectiva, Leontiev (2004; 2010) realizou pesquisa sobre a relação entre o trabalho/atividade e o desenvolvimento humano. E Elkonin (1987a) estudou qual atividade gera e guia o desenvolvimento em cada período da vida, desenvolvendo a teoria da periodização.

Essa teoria é revolucionária, pois propõe que o desenvolvimento humano ocorra de forma ampla, plena, ou seja, de forma integral, voltado para a apropriação daquilo que foi produzido historicamente pela humanidade. Trata-se daquilo que humaniza o sujeito, que o ajuda a perceber as relações que ocorrem no meio em que está inserido, o porquê destas relações existirem, o porquê de serem como são, e se há possibilidade de que se configurem de forma diferente das que se apresentam na atualidade.

Para a construção de uma nova psicologia, Vigotski apoia a Teoria Histórico-Cultural em três pilares necessários. Esses pilares tornam-se fundamentais na teoria proposta por ele pois estabelecem novos modos de estudo da psicologia. O primeiro pilar, “instrumental”, é descrito por Luria como se referindo à:

[...] natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-respostas, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas reponde a estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento [...] (LURIA, 2010, p. 26).

As relações nas quais os sujeitos estão inseridos lhes proporcionam a apropriação de instrumentos socialmente constituídos que modificam e regulam o seu comportamento, na medida em que se incorporam ao seu psiquismo. Por exemplo, uma placa de trânsito vai orientar o comportamento do condutor de um veículo apenas se ele tiver compreendido e internalizado o seu significado que não é dado pelo próprio condutor, mas por uma convencionalidade gerada por necessidades históricas e sociais.

Voltando ao objeto deste estudo, uma criança mais do que se apropriar do código da escrita, precisa se apropriar de toda carga histórica e socialmente encarnada nas condições que a correta apropriação da escrita lhe proporcionará e das novas possibilidades de interagir com o mundo que esse aprendizado lhe trará.

Reciprocamente, à medida em que a criança se apropria dos signos e instrumentos culturais, ao interagir no mundo que a circunda, o altera. Nesse processo de apropriação da cultura humana, na fase da alfabetização ocorre uma significativa ampliação das possibilidades de interação social. Desenvolvem-se a atenção voluntária, o pensamento e a linguagem, que dão novo significado à relação da criança com o mundo.

Portanto, nesse processo, as funções psicológicas superiores são um importante instrumento psíquico. Por meio da sua constituição desenvolve-se a autocondução de controle de comportamento, ou seja, a autorregulação, promovida por meio da consciência que, dessa forma, também se desenvolve.

O segundo pilar, refere-se ao aspecto “cultural”:

[...] O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 2010, p. 26, grifos do autor).

Esse pilar da Teoria Histórico-Cultural volta-se ao processo de aprendizagem materializado na apropriação dos modos de execução das tarefas e manipulação de seus instrumentos, assimilando, assim, os signos e instrumentos simbólicos produzidos pela experiência humana acumulada. A apropriação desses signos e instrumentos, de modo especial, da linguagem, por sua vez, torna-se um instrumento fundamental para que a criança se aproprie do que foi historicamente elaborado pelos homens, isto é, da cultura humana, contribuindo para a promoção, na criança, do desenvolvimento de suas funções especificamente humanas.

O último pilar da Teoria Histórico-Cultural, é o “histórico”:

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram

inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem [...] (LURIA, 2010, p. 26, grifo do autor).

Tal aspecto da Teoria Histórico-Cultural não pode ser pensado sem articular-se ao aspecto cultural, visto que os produtos culturais são produzidos por meio de um processo histórico em que todos os homens estão inseridos.

A relação da criança com o adulto ocorre desde seu nascimento, sendo fundamental para a apropriação por ela dos instrumentos culturais produzidos ao longo da história. Na escola, o professor, embasado na Teoria Histórico-Cultural, ao refletir e organizar sua prática pedagógica também pode tomar como referência esses três aspectos na análise do desenvolvimento infantil. Assim, “o desenvolvimento ontogenético do psiquismo humano está determinado pelos processos de *apropriação* das formas históricas-sociais da *cultura*”¹⁰ (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 5, grifos dos autores, tradução nossa).

Os diferentes mecanismos produzidos pela cultura humana para objetivar a acumulação de conhecimento, são chamados por Vygotski (1997) de instrumento e signos.

Como exemplo de instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e computação, dispositivos mnemônicos, simbolismo algébrico, obras de arte, escrita, diagramas, mapas, desenhos, todos os tipos de sinais convencionais, etc¹¹ (VYGOTSKI, 1997, p. 65, tradução nossa).

É pela mediação de instrumentos simbólicos que a possibilidade de se apropriar da cultura humana se materializa na vida de cada sujeito. Na medida em que utiliza os instrumentos para modificar sua relação com o mundo dos objetos, e os signos para transformar a si mesmo, modificando o seu próprio comportamento pela mediação deles (SANTOS; ASBAHR, 2020).

Primeiramente a apropriação dos elementos simbólicos, ou seja, dos signos, será intersíquica, ocorrendo na realização de atividades sociais e coletivas,

¹⁰ “el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de *apropiación* de las formas histórico-sociales de la *cultura*”¹⁰ (DAVIDOV, SHUARE, 1987, p. 5, grifos dos autores).

¹¹ “Como ejemplo de instrumentos psicológicos y de sus complejos sistemas pueden servir el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera” (VYGOTSKI, 1997, p. 65).

ampliando as possibilidades de relação da criança com o mundo. Gradativamente, esses elementos passam a configurar-se no processo intrapsíquico, resultando no avanço da autonomia da criança.

[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2010, p. 114, grifos do autor).

Portanto, os signos primeiro circulam coletivamente de forma intersíquica na relação com o outro e depois se tornam intrapsíquicos atuando de forma individual em cada sujeito.

Outro ponto necessário a ressaltar é a relação entre esses três pilares norteadores da Teoria Histórico-Cultural, o instrumental, o aspecto cultural e o aspecto histórico com a prática do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor do 1º ano, trabalhando com crianças vindas da Educação Infantil, pode até se questionar quanto à possibilidade de humanizar crianças tão jovens.

Szymanski e Colussi (2020, p. 45) respondem ao questionamento ao discorrerem sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, “[...] o desenvolvimento psicológico inicia-se à medida que a criança se apodera dos modos de fazer e dizer, construídos coletivamente pela humanidade”.

A partir do momento que nasce, a criança está em constante relação com o adulto que lhe provê o alimento e tudo mais que necessita para sua sobrevivência. Ensina-lhe a pegar a colher, trocar de roupa, folhear um livro, comportar-se de determinada maneira etc. Tais comportamentos sociais, histórica e coletivamente elaborados pelos homens vão sendo apropriados pela criança, nessa interação com o adulto, a qual é essencial para a humanização e o desenvolvimento infantil.

Conforme esse princípio de humanização, presente na Teoria Histórico-Cultural, a criança, ao chegar à escola, traz uma bagagem a ser considerada na organização do processo pedagógico, o qual deve ser intencionalmente planejado e organizado, na transição entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, aumentam-se as possibilidades de a criança apropriar-se do conhecimento científico, artístico e filosófico, produzido histórica e coletivamente pela humanidade o que qualitativamente modificará seu desenvolvimento psíquico.

Como a Teoria Histórico-Cultural objetivou a construção de uma nova sociedade e, para isso, também de um novo homem, teve a necessidade de criar novos métodos para compreender o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil (PRESTES, 2020). Torna-se, portanto, relevante compreender a concepção de homem proposta por esta teoria.

1.2. O HOMEM COMO SER SOCIAL

Um dos aspectos relevantes para compreensão da Teoria Histórico-Cultural, é entender a natureza social do homem. Neste sentido, Leontiev (2004) traz uma importante contribuição ao fazer um profundo estudo do desenvolvimento humano. Ele distingue os períodos de hominização e humanização. A hominização culminou com a constituição da espécie humana, no qual as leis biológicas predominavam no processo evolutivo. A humanização, ocorre a partir do ponto de virada, no qual o homem como espécie que já adquirira suas características biológicas, passa a ser primordialmente impulsionado por leis sociais.

O autor explicita, portanto, em sua análise, a importância do fator biológico no processo de hominização, e destaca a importância do fator social no processo de humanização.

No século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin, *A Origem das espécies*, Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas [sic]* (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifos do autor).

O principal é compreender o homem para além de um ser cujo desenvolvimento está atrelado apenas às leis naturais e a evolução biológica. Apesar da importância do fator biológico, decisivo para a sobrevivência do homem primitivo, o desenvolvimento humano, ao submeter-se às leis socio-históricas, foi e é impulsionado e acelerado pelo trabalho, o qual trouxe ao homem uma gama infindável de possibilidades de desenvolvimento e acúmulo de conhecimento.

Nesse processo histórico, coletivo e dialético modificam-se suas relações sociais e produzem-se mudanças promovidas pelas leis socio-históricas no desenvolvimento humano, maiores e mais rápidas do que aquelas promovidas pelas leis naturais (LEONTIEV, 2004).

O desenvolvimento social do homem inicia-se quando, historicamente, a vida em sociedade e a produção dos meios que a viabilizam passaram a ser imprescindíveis para a satisfação das necessidades humanas. Essa forma de organização social tem no trabalho a atividade fundamental para a satisfação de tais necessidades.

Na impossibilidade de continuar a produzir individualmente sua existência, os homens, como seres de natureza social, promovem o desenvolvimento de suas aptidões especificamente humanas, não dadas pela natureza. Tais aptidões podem ser desenvolvidas apenas por meio das relações sociais, uma vez que são produzidas e reproduzidas como atividade social, sendo de caráter coletivo.

Portanto, as funções psicológicas superiores não são transmitidas por um processo biológico, e sim são socialmente produzidas como aquisições humanas, por meio da apropriação na relação com os outros. Dessa forma, entre as demais funções psíquicas, o desenvolvimento da linguagem é condição primordial para a transmissão do conhecimento produzido historicamente.

Isolado do convívio humano, o sujeito não terá condição de se apropriar do conhecimento acumulado e produzido socialmente. Ao se apropriar da cultura humana o homem torna-se um verdadeiro representante de sua espécie. Leontiev afirma que fora do convívio humano, o homem fica reduzido ao nível dos animais (LEONTIEV, 2004).

Para Leontiev (2004), o desenvolvimento humano é promovido por meio das apropriações realizadas pelos sujeitos dos conhecimentos encarnados nos objetos e fenômenos exteriores, que são constituídos na cultura humana e a constituem. Tais objetos podem ser materializados em instrumentos (físicos) e nos signos (psíquicos). A apropriação desses instrumentos físicos promove uma rearticulação das forças motoras e contribui para a realização da atividade humana: o trabalho. O mesmo acontece no psiquismo humano ao apropriar-se dos signos, os quais por sua vez contribuirão para a apropriação dos fenômenos intelectuais produzidos pela cultura humana. Assim:

A aquisição do instrumento consiste, portanto para o homem em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” [sic] a sua esfera motriz. [...] Isso se aplica, igualmente aos fenômenos da cultural intelectual (LEONTIEV, 2004, p. 287-288, grifos do autor).

Nesse sentido, Leontiev (2004) explicita o caráter relevante do processo de educação para a continuidade do progresso histórico afirmando:

[...] o processo de apropriação como o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação com os objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana. Sublinhamos que esta atividade deve ser adequada, aliás que deve reproduzir os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou fenômeno ou mais exatamente nos sistemas que formaram (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Esse processo de apropriação, necessariamente precisa ser realizado por meio de uma atividade adequada, que coloque o sujeito não apenas em contato com os fenômenos e objetos em que se cristaliza a produção humana, mas também que promova a compreensão das relações em que essa produção ocorreu e continua a ocorrer no seio da sociedade. Isto fica ainda mais claro, na seguinte passagem:

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 de outros 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, 2004, p. 290, grifos do autor).

Fica explicitada a relevância do processo de educação, na constituição e preservação da cultura humana, bem como na sua transmissão e apropriação pelos sujeitos que por ela são produzidos e a produzem. Entretanto, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 52), apoiados em Leontiev, afirmam que “Enquanto a produção é coletiva, a apropriação é privada, estando restrita à classe dominante.” Sabe-se que, na sociedade de classe, essa transmissão e apropriação não se dá de forma igualitária a todos os sujeitos, uma vez que isto não é um ideal desta sociedade, a qual destina

às classes populares apenas uma pequena parte de toda produção humana, limitando assim o desenvolvimento da grande maioria dos sujeitos.

Essa limitação, imposta a muitos, reflete-se na constituição da subjetividade restringindo o desenvolvimento humano, pois a apropriação se materializa por meio do trabalho que amplamente contribui para a constituição do homem como ser social. Se as condições para seu desenvolvimento são diminuídas, diminui-se também as possibilidades de intervenção do sujeito no meio em que está inserido, reflexão que será ampliada a seguir.

1.3.A OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO PELA RELAÇÃO SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA

Na exposição da seção anterior, refletiu-se sobre o processo pelo qual o homem se torna um ser social por meio do trabalho, ao promover um intenso processo de interação com a natureza e com seus pares, o que provocará transformações substanciais, tanto no meio como no próprio homem. Essas transformações ocorrem historicamente, por meio dos processos de trabalho, pela atividade humana, que promove objetivações e apropriações pelas quais o homem constitui sua subjetividade.

Sobre o processo de objetivação, Saviani e Duarte (2010) o explicam como o produto do trabalho, o qual contém a atividade humana nele fixada. A objetivação do trabalho é a sua transformação em objeto material ou não-material, categoria na qual se insere o conhecimento produzido. Dessa forma, o processo de objetivação ocorre na atividade realizada pelo ser humano, ou seja, no trabalho.

Assim, entende-se por objetivação as marcas evidenciadas nos objetos materiais e imateriais produzidos por meio da atividade do trabalho, os quais resultam e estão impregnados dos conhecimentos elaborados pelos homens para sua produção e satisfação das suas necessidades.

Intrinsecamente relacionado à objetivação, está o processo de apropriação. Segundo Davidov e Márkova (2019), esse processo pode ser compreendido como o movimento no qual o sujeito, ao se relacionar com o mundo, com outros sujeitos e com os procedimentos historicamente produzidos, incorpora seus mecanismos, estratégias e modos de ação objetivados. Dessa forma, o homem subjetiva e se

apropriada do conhecimento e do significado social neles implícito, promovendo, assim o desenvolvimento do seu psiquismo.

É fundamental compreender que a relação entre apropriação e objetivação se materializa mediante um processo dialético, na medida em que esses processos mantêm entre si uma relação recíproca. A categoria da dialética permite compreender a realidade para além de sua superficialidade, uma vez que ela:

[...] supera por incorporação a descrição aparente do pensamento lógico-formal à medida que está orientada para ir além da constatação e da evidência imediata. Seu horizonte é penetrar na dinâmica interna e nas mediações nucleares das coisas revelando os nexos e as contradições que movimentam a realidade em sua essencialidade histórica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 67).

Na prática pedagógica, é fundamental que o processo de apropriação do conhecimento sistematizado seja planejado na perspectiva dialética. No caso da criança em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o processo de apropriação do conhecimento sistematizado ocorre nessa dinâmica, na qual ao internalizar o conhecimento a ela disponibilizado, este a transforma possibilitando-lhe olhar a realidade de forma diferente.

Assim, gradativamente, na medida em que essa criança se apropria do conhecimento científico, vai se alterando sua compreensão dessa realidade, mediada pelo conhecimento apropriado.

Entretanto, em decorrência da desigualdade na distribuição de renda, na sociedade capitalista, “[...] o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). Nestas condições, a apropriação pelos sujeitos do conhecimento elaborado historicamente muitas vezes ocorre de forma fragmentada, o que dificulta a internalização das objetivações humanas e, conseqüentemente, limita a ação desses sujeitos na realidade.

Essa fragmentação produz a alienação que se revela na medida em que a: “[...] apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

No caso da escola, isso reflete a separação, fruto da divisão social, entre o trabalho docente e seu produto, ou seja, a aprendizagem do aluno. Daí a importância de um processo pedagógico que possibilite aos filhos dos trabalhadores as condições

e possibilidades para apropriação do fruto do trabalho do professor, reduzindo as relações de alienação que, não apenas separam o sujeito do produto de seu próprio trabalho, como também os alunos da escola pública, dos conhecimentos e riquezas socialmente produzidos.

O processo fragmentado de apropriação decorre da desigualdade social, que pode ser melhor compreendida ao se analisar a relação singular-particular-universal que o interpenetra. Betty Oliveira (2001) faz uma importante exposição sobre essa relação, que se constitui nas diferentes formas de conhecer a realidade e permeia o processo de objetivação e apropriação da cultura humana pelo sujeito.

A transformação da realidade só se torna possível na medida em que, o sujeito, ao superar o imediatismo e a obviedade pela qual a realidade se lhe apresenta numa primeira observação, passa a refletir e agir socialmente, reflexão essa que se torna crítica pois é amparada em um pensamento mais elaborado.

Esse pensamento mais elaborado será possível àquele indivíduo que constituiu sua singularidade por meio de apropriações representativas do arcabouço de conhecimentos produzidos historicamente que se tornaram universais na sociedade. Nesse processo, a apropriação da leitura e da escrita constituem-se em instrumentos fundamentais.

No entanto, essa apropriação não ocorre de forma mecânica, nem ocorre como consequência da vontade do próprio sujeito. Ela é consequência das condições produzidas pela sociedade, as quais possibilitam a esse sujeito sua apropriação, ou seja, é preciso considerar a particularidade em que ocorre todo esse processo.

Oliveira (2001) destaca:

[...] a importância da particularidade [...] está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Por exemplo, os alunos de uma turma constituem-se em sujeitos singulares, a eles devem-se possibilitar as condições necessárias para que se apropriem de saberes universais, expressos nos conteúdos escolares. Tais condições refletem as particularidades, principalmente as situações inerentes ao ambiente escolar, mas que, também são constituídas por todas as relações sociais nas quais cada aluno está

inserido, mesmo fora do ambiente escolar, que impõem limites ou contribuem para seu desenvolvimento.

Entende-se assim que, no processo de educação escolar, é necessário superar as limitações que se apresentam aos sujeitos no seu desenvolvimento e proporcionar ricas mediações na relação entre indivíduo-sociedade e indivíduo-genericidade.

Portanto, a singularidade de cada sujeito constitui-se por meio da apropriação dos modos de ser produzidos pela própria atividade do conjunto dos homens, assim concretiza-se o gênero humano. As condições objetivadas para a vida humana possibilitam ao indivíduo, como um ser singular, apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente, permitindo singularizar esses elementos, representativos do gênero humano, em sua vida concreta. Consequentemente, as possibilidades que circulam no seio da sociedade, nem sempre estão disponíveis a todos os seus indivíduos (OLIVEIRA, 2001; PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Nesta mesma direção, Pasqualini e Martins (2015) destacam:

Vida individual e vida genérica encontram-se em unidade, entendendo-se gênero como algo em constante mudança histórica-social, como resultado da atividade humana e das interações dos homens que ao mesmo tempo demarca para os indivíduos um campo determinado de ação e autoconstrução. Na relação entre indivíduo e gênero, o modo de existência da vida individual pode ser um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, a depender das condições objetivas em que essa vida transcorre (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 370).

Nessa relação dialética, em que se concretizam as múltiplas manifestações do modo de existência dos sujeitos, constitui-se a singularidade fundamentada no universal, permeada pelo particular. Mas também, é necessário identificarem-se “[...] as vinculações lógicas entre os vários elementos mediadores de um determinado fenômeno a fim de se representar, no pensamento, a dialeticidade entre a singularidade e universalidade” (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Verifica-se então que, a relação entre sujeitos singulares e processos de objetivação e apropriação do arcabouço produzido histórica e coletivamente, se fosse promovida de forma igualitária, impulsionaria o desenvolvimento de todos, uma vez que, “[...] a universalidade do gênero é recriada em cada indivíduo, ou seja, ganha concretude na diversidade de singularidades” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 370).

Oliveira (2001) já destacava os limites dessa apropriação em uma sociedade de classes, na qual o acesso aos bens culturais e tecnológicos produzidos pelo gênero humano, só são acessíveis a uma minoria. Sendo assim, historicamente essa sociedade busca engendrar mecanismos para sua manutenção. Esses mecanismos reduzem a possibilidade de recriação do gênero em cada sujeito, já que não ocorre da mesma forma para todos, pois ela vai se produzir conforme a particularidade em que cada um está inserido.

Em oposição a essa realidade, a Teoria Histórico-Cultural caracteriza-se revolucionária, uma vez que não concebe que uma sociedade proporcione a plena apropriação de um grupo privilegiado, em detrimento da apropriação fragmentada e empobrecida que é destinada à maioria das pessoas. Evidencia-se aqui, um dos aspectos essenciais da Teoria Histórico-Cultural, na busca de promover um desenvolvimento humano que possibilite reflexões sobre a realidade que não estejam atreladas a concepções pragmáticas.

As concepções pragmáticas limitam o desenvolvimento da maioria dos sujeitos. Essa limitação caracteriza-se pela sistematização de ações práticas utilitárias, ou mesmo mecânicas, que se refletem na realidade objetiva, não possibilitando assim uma ação ancorada na reflexão mais aprofundada desta mesma realidade, que permita desvelar e compreender criticamente suas contradições.

Para superar essas concepções, é fundamental democratizar o acesso ao que é universal na sociedade, assim como as condições necessárias para uma interpretação da realidade capaz de desvelar as relações excludentes dos conhecimentos e riquezas produzidos historicamente e que deveriam ser “propriedade” de todos os sujeitos singulares, homens e mulheres, sem distinção.

Imbricada em todo esse processo histórico, a subjetividade passa a ser relevante no sentido de que, por meio da apropriação dos conhecimentos objetivados nos objetos pelos indivíduos, produzidos coletivamente, o homem constitui sua singularidade. Tendo consciência desses conhecimentos e de todas as relações neles encarnadas, os sujeitos se transformam, e vão se relacionando de forma qualitativamente diferente com o meio em que estão inseridos, conforme a consciência da realidade vai sendo permeada pelo conhecimento subjetivado. Assim, modificam suas formas de trabalho e de relação com o mundo e com os outros sujeitos, imprimindo a marca humana no mundo concreto e material.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) explicam essa relação:

A apropriação da natureza pelo ser humano dá aos seus produtos função e significado, e sua transformação depende da adequação do objeto às finalidades pretendidas. Por exemplo, para desenvolver um utensílio cuja finalidade seja cortar alimentos, isso não será levado a bom termo se o material utilizado for uma folha de bananeira, que não tem a resistência necessária para realizar o corte. Utilizando o material adequado, será possível atingir a finalidade pretendida e esse objeto não será algo da natureza, ainda que sua matéria-prima tenha sido extraída dela, pois transformado intencionalmente que foi, torna-se uma objetivação. Por um lado, porque é o produto da atividade humana e, por outro, porque guarda em si o processo de transferência da subjetividade humana para o objeto (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 50).

Portanto, não apenas os objetos, ao serem objetivados vão se transformando, como modifica-se a função social e os modos de seus usos. E, na atividade que os envolve, modificam-se os sujeitos, na relação com a generalidade, em sua particularidade. Dessa forma, a relação singular-particular-universal permeia o processo pelo qual cada sujeito se apropria do conhecimento e constitui sua subjetividade a partir dele.

Ao entender a subjetividade como inerente ao processo de apropriação e objetivação, compreende-se que o enriquecimento da interpretação que o homem faz da realidade está diretamente relacionado aos conhecimentos que esse homem se apropriou. Ou seja, nesse processo, a escola, pode ser compreendida como mediadora por excelência, da relação entre a genericidade produzida cultural e tecnicamente, e a particularidade, expressa no processo da produção da subjetividade de cada aluno. Por esse motivo,

[...] é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com a sua genericidade. Isso é condição para uma atuação profissional que tenha como horizonte a humanização do homem (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 370-371).

Essa é uma luta histórica, a busca de formas de superar as condições dadas pela classe dominante, contribuindo para a transformação da sociedade na medida em que propõe a criação de condições materiais, que deixem de perpetuar as condições de exclusão e promovam cada vez mais a humanização do homem.

O processo de apropriação e objetivação no âmbito escolar está no campo não-material. Ele vai se materializar por meio das transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico, contribuindo assim para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da apropriação do conhecimento científico, expresso no conteúdo elencado seja para a Educação Infantil, seja para o Ensino Fundamental. Disso decorre a importância de uma prática pedagógica que organize corretamente o ensino para possibilitar um aprendizado que promova o desenvolvimento e a singularidade de cada aluno enriquecida com o que de melhor produziu a humanidade.

Somente embasado nesta perspectiva, desde a Educação Infantil e no decorrer do processo de escolarização, o ensino promoverá a verdadeira humanização dos sujeitos, por meio da apropriação do conhecimento científico, instrumentalizando-os para o enfrentamento da realidade. Espera-se assim, que, munidos de conhecimentos e argumentos, os sujeitos, tornem-se capazes de compreenderem como os fenômenos que ocorrem na sociedade se inter-relacionam e se refletem no cotidiano da vida objetiva.

A partir dessa reflexão, buscou-se evidenciar que as possibilidades de apropriação de conhecimentos, amparadas na compreensão da relação singular-particular-universal no processo de constituição da subjetividade de cada sujeito, podem ampliar as condições de desenvolvimento humano.

Contudo, criar condições de maximizar essas possibilidades exige o estudo e reflexão sobre a teoria da atividade elaborada por Leontiev, que se apoia nas investigações de Vigotski, buscando explicitar sua importância no desenvolvimento humano, o que será discutido a seguir.

1.4. TEORIA DA ATIVIDADE

É possível afirmar que a Escola de Vigotski dedicou-se “[...] a compreender de modo histórico e objetivo a formação do psiquismo humano, para então, superando os fins lógicos formais de descrição e classificação, promover a transformação da sociedade e do gênero humano” (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 2-3).

Para a análise acerca da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com base na concepção da Teoria Histórico-Cultural, torna-se imprescindível ampliar a compreensão sobre o conceito de desenvolvimento infantil.

A pretensão não é estender o discurso sobre outras concepções teóricas, mas é interessante lembrar alguns critérios utilizados por outros autores que se dedicaram a explicar a periodização da infância de forma linear.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre em um processo dialético de subjetivações — apropriações da cultura humana objetivada historicamente — e objetivações — atividades do sujeito em suas relações sociais. Essas apropriações não ocorrem via transmissão mecânica dos conhecimentos, mas pela atividade do sujeito com esses conhecimentos. Então é preciso compreender o que essa atividade é, e como ela se estrutura ao longo da vida no processo de apropriação.

Leontiev apoiando-se em Marx e nos princípios do Materialismo Histórico passou a se dedicar com maior interesse em explicar a atividade como uma categoria fundamental na transformação do sujeito e do meio social. Mediante a atividade ocorre a apropriação das objetivações humanas, e conseqüentemente são desenvolvidas as funções especificamente humanas, as funções psicológicas superiores.

Os elementos constituintes da estrutura da atividade, conforme aponta Leontiev são: necessidade, objeto, motivo, ação e operações.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. [...] (LEONTIEV, 2004, p. 115, grifos do autor).

A atividade gera uma necessidade, que se objetiva em um objeto, o qual determina a ação do sujeito em sua busca. A busca do objeto move o psiquismo, cria novas necessidades, decorrentes das tarefas envolvidas nas atividades, e assim ocorre o desenvolvimento psíquico, por meio de subjetivações e objetivações necessárias para a consecução dessas tarefas. Ou seja, a partir de suas necessidades, o homem, ao encontrar o objeto que as satisfará, move-se em sua busca, o que se constitui no motivo para a realização e apropriação das ações e operações envolvidas na atividade.

Dessa forma, depreende-se que, “Na maioria dos casos, a realização da atividade exige a mobilização de inúmeros processos internos e externos. Tais

processos são chamados de ações” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 45). A ação é direcionada por um objetivo consciente. Assim, esse objetivo torna-se o alvo da ação que orientada por ele, busca alcançá-lo.

As operações referem-se ao modo automatizado de executar as ações, estando condicionadas às condições objetivas em que a ação é realizada. Leontiev (2004, p. 323) explica, que se entende por operação “[...] o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda ação, mas não se identifica com a ação. [...] enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim.”

A tarefa de escrever palavras em um ditado envolve as ações de pegar o lápis corretamente, memorizar as letras que compõem a palavra e traçá-las corretamente. O objeto que satisfará a necessidade determinada pela tarefa é o registro escrito da palavra.

Para realizar corretamente esse registro, uma das tarefas seria o traçado correto da letra. Precisaria também discriminar quais letras compõem a palavra. Essas são tarefas anteriores que envolvem ações conscientes da criança. Porém, após realizar as ações necessárias a esse registro várias vezes, essas ações transformar-se-ão em operações automáticas. Nesse processo, a criança estará se apropriando, isto é, adquirindo as habilidades necessárias à escrita. E, ao fazê-lo de forma motora, estará realizando essas ações mentalmente. Quando essas ações estiverem apropriadas, a criança as desenvolverá automaticamente, o que Leontiev denomina operações.

Um exemplo dado por Leontiev (2010) refere-se à tarefa de decorar versos, na qual a ação será dirigida para a memorização deles. É necessário identificar qual é a operação que possibilitará a ação de memorização dos versos. Tal operação depende das condições em que cada sujeito está inserido para a realização dela, podendo ser por meio da escrita ou da repetição oral, entre outras.

Leontiev caracteriza as operações como sendo os meios pelos quais a ação objetivada será realizada, em dadas condições que a possibilitam. E demonstra também que a relação entre os movimentos motores pode ajudar a compreender simultaneamente a mobilidade das operações mentais:

A soma, por exemplo, pode ser tanto uma ação como uma operação.
A criança domina-a como uma operação precisa; os meios com os

quais ela (a operação) começa são a contagem de um em um. Porém, mais tarde são-lhe dados problemas cujas condições exigem que números sejam acrescentados (para ela descobrir isto e aquilo será necessário acrescentar este e aquele número). A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido (LEONTIEV, 2010, p. 76).

É possível então chegar à conclusão, a partir desse excerto, que as operações mentais realizadas pelo aluno, não são realizadas por ele no primeiro momento em que a tarefa lhe é apresentada. Muitas vezes elas precisam ser realizadas como ações motoras, na maioria das vezes com o auxílio de materiais concretos. E repetidas várias vezes. Só depois de internalizar essas ações motoras, elas estarão automatizadas e a criança será capaz de realizá-las no nível mental.

Davidov em suas investigações sobre a atividade de estudo, destacou a relação da operação motora e mental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança “[...] é importante criar condições para que as atividades objetais adquiram uma forma mental sendo devidamente generalizadas, resumidas e assimiladas” (DAVIDOV, 2020a, p. 186).

Ou seja, Leontiev e Davidov estão em anuência. Para eles, o desenvolvimento humano por meio da atividade, ocorre simultaneamente em dois planos: o motor e o mental. Pois, mesmo quando uma criança realiza uma operação motora, concomitantemente, estará ocorrendo essa operação no plano mental. Neste processo, chega um momento em que a operação mental se desvincula da operação motora, e passa a ocorrer apenas no plano mental. Trata-se de um processo de assimilação gradativo, que gera uma condição de liberdade até a assimilação dos modos de execução da tarefa proposta.

Leontiev também destacou em sua investigação que nenhuma atividade é realizada sem motivo. O motivo impulsiona a atividade humana. Há motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficazes. Os motivos apenas compreensíveis são de origem externa, atuam por pouco tempo e estão relacionados a circunstâncias imediatas, muitas vezes condicionando a realização de uma determinada tarefa a um prêmio ou castigo.

Os motivos realmente eficazes são aqueles que agem na nossa consciência, dando um sentido pessoal às ações realizadas motivadas por eles (LEONTIEV, 2004).

Por exemplo, quando os pais dizem a seu filho que ele ganhará uma bicicleta se for aprovado no final do ano. Ou, quando a professora diz ao aluno que seu trabalho está ótimo. A criança começa a se esforçar para a realizar as tarefas pensando no prêmio a ser recebido ou no elogio do professor. Mas nesse processo, ela pode dar um novo sentido ao que está realizando, passando a gostar de estudar, compreendendo melhor o conteúdo e realizando as tarefas com eficiência e com prazer por estar aprendendo (LEONTIEV, 2010).

Ao sentir-se satisfeita com o resultado do seu esforço, o motivo anteriormente apenas compreensível, passa a ter um sentido pessoal para a criança tornando-se um motivo realmente eficaz, que agora se incorpora à sua consciência. E a necessidade da criança modifica-se, não é mais ganhar um presente, mas ter sucesso por meio da aprendizagem dos conteúdos escolares a ela propostos.

Assim a transformação do sentido dos motivos leva a criança a interagir com mundo por meio de novas atividades que são consequência das necessidades geradas pela dinâmica entre os motivos.

Dando continuidade aos estudos propostos por Marx, Vigotski, Luria e Leontiev, Elkonin (1987a) estuda o desenvolvimento do psiquismo infantil e apresenta a periodização como forma de acompanhar e atuar para o melhor desenvolvimento do ser humano em cada período de vida. Destaca a atividade-guia que orienta esse processo por meio das neofomações que possibilitam a busca de objetos, motivos, ações e operações que satisfaçam as novas necessidades que se colocam ao sujeito no seu processo de desenvolvimento, o que será discutido no próximo capítulo.

2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO

2.1. PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A reflexão apresentada no capítulo anterior buscou elencar elementos da Teoria Histórico-Cultural que se constitui na nova psicologia proposta inicialmente por Vigotski, estudada e desenvolvida por seus colaboradores. Por ser de base materialista, essa psicologia, considerou a atividade, que ancora o trabalho realizado pelos sujeitos, como aquela que promove o desenvolvimento tipicamente humano.

Este segundo capítulo dedicou-se a explicitar as características dessas atividades e a dinâmica entre elas no desenvolvimento infantil no período de transição da educação Infantil para o ensino Fundamental. Para isso é essencial compreender que essas atividades são aquelas por meio das quais o desenvolvimento da criança será alavancado.

Leontiev (2004; 2010) nos esclarece que a criança interage com o meio em cada período de sua vida por intermédio de uma relação mediada por atividades. De acordo com o período de desenvolvimento, um tipo específico dentre essas atividades, o impulsiona. A essa atividade, ele denominou “tipo principal de atividade”, podendo também ser chamada de atividade dominante, atividade-guia, ou atividade diretora¹².

Interessa compreender as características atribuídas por Leontiev à atividade-guia, uma vez que ela não se identifica com a atividade mais frequentemente realizada pela criança. Leontiev elencou três traços que caracterizam a atividade-guia.

O primeiro traço da atividade-guia, a coloca como aquela “[...] em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados” (LEONTIEV, 2010, p. 64). As atividades proporcionadas a uma criança em idade pré-escolar lhe possibilitarão o desenvolvimento das condições necessárias para a próxima atividade-guia. Isso não quer dizer que se deve antecipar as atividades de instrução características na idade escolar, mas criar condições para que a criança desenvolva gradativamente as habilidades que lhe serão exigidas nesse período.

¹² Optou-se nesta dissertação pelo termo atividade-guia, mas nas citações respeitou-se a denominação apresentada pelo autor.

A segunda característica “[...] é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados” (LEONTIEV, 2010, p. 64). Por exemplo, a imaginação ativa começa a ser desenvolvida ainda no período do jogo de papéis.

O último atributo da atividade-guia destaca que ela “[...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observada em um certo período de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 64-65). Por exemplo, é no jogo de papéis que a criança assimila as funções sociais dos adultos. Durante esse processo, ela vai modelando a sua personalidade a partir dos diferentes padrões de comportamentos que experimenta na interação com outros sujeitos e com o meio (LEONTIEV, 2010).

A mudança de uma atividade-guia a outra no desenvolvimento infantil está relacionada às contradições que se estabelecem na relação da criança com suas condições de vida concreta, ou seja, quando a criança já desenvolveu novas potencialidades e o lugar que a criança ocupa nas relações sociais não lhe oportuniza novas formas de interação social.

Como exemplo, pode-se refletir sobre a criança em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, por meio do jogo de papéis, a criança apropria-se de conhecimentos e modos de ações que não seriam mais promotores de desenvolvimento se ela lá permanecesse. Por conseguinte, a inserção no Ensino Fundamental, orientada pela atividade de estudo, passa a lhe proporcionar novas situações de desenvolvimento, na medida em que lhe apresenta novos desafios.

Respaldado nos estudos de Leontiev, Elkonin (1987a) empreendeu uma investigação sobre a ocorrência das atividades-guias no psiquismo humano. O autor salientou que determinadas atividades são comuns em períodos específicos do desenvolvimento humano. Sua análise constitui o que se denomina a periodização do desenvolvimento infantil.

Como não poderia deixar de ser, apoiou-se também em Vigotski, que aponta o princípio fundamental da periodização quando afirma:

[...] devemos buscá-lo nas mudanças e trocas internas do próprio desenvolvimento; somente a viragem e trocas de seu curso podem nos proporcionar uma base sólida para determinar os principais

períodos de formação da personalidade da criança, que chamamos de idades¹³ (VYGOTSKI, 1996, p. 254, tradução nossa).

Entende-se assim que, a periodização do desenvolvimento é fruto de modificações que ocorrem no próprio desenvolvimento, mas devem-se analisar essas modificações inseridas no contexto social disponibilizado à criança. No desenvolvimento infantil buscam-se as conexões que fundamentam os motivos que levam a criança a incorporar, na sua personalidade, novos elementos que a qualificam e dão novo sentido às interações que ela realiza em diferentes idades.

Analisando essa forma de relação da criança com o mundo histórica e culturalmente produzido pelos homens, Elkonin descreve os períodos do desenvolvimento humano, do nascimento até a vida adulta. Do ponto de vista educativo, com base nessa periodização, realiza-se o planejamento de ações que possam promover sucessivas apropriações em cada período e conseqüentemente impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos:

1º Comunicação emocional direta: compreende o período do primeiro ano de vida da criança. Nesse período a relação com o adulto é primordial para que a criança desenvolva as condições de desenvolvimento dos processos sensoriais, motores e de percepção que começam a ser desenvolvidos e diferenciados na interação com o adulto.

2º Atividade objetual manipulatória: período que abrange o segundo e o terceiro ano de vida da criança. Nele, a exploração sensorial e motora, por meio da manipulação dos objetos, torna-se fundamental ao desenvolvimento.

3º Jogo de papéis sociais: período pré-escolar, três a cinco anos. Gradativamente neste período, a criança passa a compreender e reproduzir aos modos de ação dos adultos com os objetos. Assimila assim as relações sociais inerentes a vida em sociedade.

4º Atividade de estudo: compreende o período de instrução escolar, seis a doze anos. Período apropriado para ações que desenvolvam na criança sua autonomia e seu autodesenvolvimento além dos processos do pensamento teórico por meio do estudo sistematizado proporcionado pelas novas relações que se estabelecem na escola.

¹³ “[...] hay que buscarlo en los cambios internos do propio desenvolvimiento: tan sólo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades” (VYGOTSKI, 1996, p. 254).

5º Comunicação íntima pessoal: período de adolescência. Novos sentidos são dados aos relacionamentos entre os adolescentes ao reproduzir as relações dos adultos. Essas novas relações agora, são permeadas pelo aparecimento gradativo da maturidade. Ressalta-se que, neste período, o adolescente continua a se desenvolver por meio por meio da atividade de estudo.

6º Atividade profissional de estudo: adulto. Neste período predominam as relações de trabalho produzidas coletivamente pela humanidade.

Nessa organização do desenvolvimento em períodos não se deve observar apenas o critério cronológico, pois esse desenvolvimento não ocorre de forma gradual e natural, e não se baseia apenas na idade. A Teoria Histórico-Cultural demonstra que se trata de um processo dialético, no qual as ações pedagógicas proporcionarão as condições sócio-históricas visando a promoção de mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil.

As possibilidades de a criança se relacionar com os sujeitos à sua volta e com o mundo estão intimamente articuladas às oportunidades oferecidas nas relações sociais em que as pessoas estão inseridas, as quais podem conduzir os sujeitos a um processo de adaptação a realidade concreta ou instrumentalizá-lo para que atue no sentido de transformá-la.

É importante que se compreenda que,

A teoria fornece princípios gerais/universais (válidos para compreender o desenvolvimento do nascimento à velhice) e orienta o pensamento no processo de captação da realidade no sentido de destacar aspectos fundamentais a serem observados e acompanhados pelo professor no curso do desenvolvimento de seus alunos. Mais que identificar a “fase” em que se encontra a criança, é preciso analisar o singular-particular das crianças com as quais se trabalha, considerando o estado atual do desenvolvimento e suas possibilidades de *vir a ser*. [...] (PASQUALINI, 2016, p. 88).

Assim, ainda que os fundamentos propostos pela Teoria Histórico-Cultural expliquem o desenvolvimento, é necessário que nesse processo sejam consideradas as particularidades de cada sujeito.

Conforme o exposto, é possível afirmar que na concepção de desenvolvimento do psiquismo humano proposta pela Teoria Histórico-Cultural, estão envolvidas características que podem ser observadas em todas as fases da vida. Nesta pesquisa optou-se por enfatizar o período de transição no desenvolvimento de crianças, da

Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Destacam-se assim, a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo, atividades-guias no referido período. A observação dessas atividades-guias é importante para o planejamento da prática pedagógica tendo em vista que no período pré-escolar, de acordo com Leontiev (2004, p. 305), abre-se “pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia.”

Se examinarmos convenientemente todas estas particularidades da criança de idade pré-escolar, descobrimos facilmente o seu fundamento geral; é a posição real da criança a partir da qual ela descobre o mundo das relações humanas, posição condicionada pelo lugar objetivo que ela ocupa nestas relações (LEONTIEV, 2004, p. 306-307).

Após ter localizado a Teoria Histórico-Cultural como uma concepção de base materialista, histórica e dialética, considerou-se importante destacar que as atividades-guias nos períodos do desenvolvimento abordados nesta pesquisa: o jogo de papéis sociais e a atividade de estudo, assim como as demais atividades elencadas por Elkonin (1987), foram estudadas e investigadas articuladamente aos estudos de Marx que considera o trabalho como a atividade vital humana. E

[...] assim como Marx (1989) concebeu a atividade vital humana – o trabalho – como base para o estudo da sociedade e das relações sociais entre os homens, a atividade humana deve ser a base para o estudo e investigação do desenvolvimento psíquico humano, [...] somente assim seria possível uma compreensão autenticamente científica dos fenômenos psicológicos (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 3).

Como se tem demonstrado nesta pesquisa, refletir sobre a atividade humana, entendida como aquela por meio da qual ocorre o desenvolvimento do psiquismo, é fundamental no processo pedagógico de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, na mediação do conhecimento historicamente produzido, nesse processo de transição, é preciso levar em consideração as atividades que mais proporcionarão o desenvolvimento almejado. Essa apropriação não ocorre via transmissão mecânica, mas pela atividade do sujeito com esses conhecimentos.

Sem desconsiderar a relevância dos demais períodos para o desenvolvimento infantil, compreende-se ser necessário elucidar a transição da Educação Infantil para

o 1º ano do Ensino Fundamental. Refletir sobre a prática docente ao articular devidamente essas duas atividades-guias, pode contribuir para melhor apropriação dos conteúdos específicos pelos alunos do 1º ano. Assim buscou-se, nos itens seguintes, caracterizar a atividade de jogo de papéis sociais e a atividade de estudo, para compreender a dinâmica envolvida nessa transição.

2.2. O JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS

O jogo de papéis¹⁴ é a atividade-guia entre os quatro e seis anos, e constitui-se como atividade social, porque assim como outras atividades foi se desenvolvendo historicamente, entrelaçado com o desenvolvimento dos modos de produção da existência humana. É fundamental compreender que “[...] o surgimento do jogo de papéis é determinado pela mudança na posição que a criança ocupa na sociedade.”¹⁵ (ELKONIN, 1987a, p. 112, tradução nossa).

Em seu livro *Psicologia do Jogo*, Elkonin (2009) discorre sobre o jogo protagonizado investigando sua natureza e origem. Para isso realiza uma pesquisa bibliográfica, a qual revela que o jogo protagonizado nem sempre existiu.

Na perspectiva filogenética, entre os povos primitivos, a criança era inserida muito cedo nos ofícios necessários para a manutenção da vida, esta condição tornava-se indispensável já que era uma questão de sobrevivência. Assim, cedo as crianças eram colocadas para manusear objetos que se relacionavam com a vida funcional. “[...] Nos alvares da vida da sociedade, as crianças levaram uma vida comum com os mais velhos” (ELKONIN, 2009, p. 51).

Em tais condições não havia a necessidade de criar mecanismos que possibilitassem e facilitassem às crianças o aprendizado das funções laborais, uma vez que:

A função educativa ainda não se separara como função social peculiar, e todos os membros da sociedade educavam as crianças, propondo-se a tarefa fundamental de fazê-las partícipes do trabalho produtivo social e de transmitir-lhes sua experiência laboral; e o meio fundamental empregado era incluí-las gradualmente nas formas de

¹⁴ Considera-se as expressões “jogo de papéis sociais” e “brincadeira de papéis sociais” como sinônimos do que Elkonin (2009) chamou de jogo protagonizado em sua obra *Psicologia do Jogo*.

¹⁵ “[...] el surgimiento del juego de roles está determinado por el cambio en la posición que ocupa el niño en la sociedad” (ELKONIN, 1987a, p. 112).

trabalho dos adultos que estavam ao seu alcance (ELKONIN, 2009, p. 51).

O excerto evidencia que o jogo protagonizado não era necessário para o aprendizado da criança, pois o manuseio dos instrumentos de trabalho ocorria na convivência com os adultos, e era por eles ensinado em situações reais:

Nesse grau desenvolvimento da sociedade, e com esse *status* dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 60).

Isso ocorria devido ao lugar ocupado pela criança na sociedade. Ela era vista como um ser que precisava desenvolver funções que lhe permitissem contribuir para a sobrevivência comum, sendo inserida na vida adulta. Assim, as “ferramentas e as formas primitivas de trabalho ao alcance da criança permitiam-lhe tornar-se independente mais depressa por necessidade da própria sociedade, mediante a participação direta no trabalho dos adultos. [...]” (ELKONIN, 2009, p. 59). Portanto, não havia necessidade de tratá-la de forma diferente dos demais indivíduos da sociedade,

Essas ferramentas eram as mesmas utilizadas pelos adultos, não sendo reduzidas para o uso da criança. É somente quando ocorrem as formas iniciais de divisão social do trabalho que surgem os primeiros equipamentos com tamanho adequado às crianças. Nessa situação existem alguns elementos de ludicidade, mas, ainda não se tratava de brinquedos. “[...] Não são, portanto, brinquedos, mas equipamentos que a criança deve saber manejar o mais cedo possível e cujo manejo aprende ao empregá-los praticamente nas mesmas tarefas que os adultos” (ELKONIN, 2009, p. 63).

O manejo desses equipamentos era assimilado pela criança sob a supervisão dos adultos. Sobre isso, Elkonin (2009) destaca:

É claro que elas não podem descobrir por si mesmas os modos de empregos desses equipamentos, e os adultos têm de lhes ensinar seu manejo com eficácia, indicando-lhes o que devem fazer, controlando e estimulando nelas a assimilação desses instrumentos, necessários onde e quando existiam (ELKONIN, 2009, p. 67-68).

Nas sociedades primitivas era assim que as crianças assimilavam os modos de ação com determinados instrumentos. Elkonin (2009, p. 69) afirma que o jogo protagonizado ainda não existia, mas que “[...] pode haver implícitos nesses exercícios, elementos do jogo protagonizado”, uma vez que a criança já realiza ações com um objeto, assimilando esse modo de ação a partir de um modelo dado pelo adulto.

De acordo com a investigação de Elkonin (2009) historicamente, é difícil precisar o momento em que nasce o jogo protagonizado. Mas, é possível inferir que seu surgimento está relacionado ao desenvolvimento da produção e à divisão social do trabalho que impulsionaram a necessidade de novas formas de trabalho, e de relações sociais que refletem diretamente na visão que se tem da criança na sociedade.

Historicamente, modifica-se substancialmente o lugar da criança, e o caráter da educação e seu processo de formação na sociedade também se modificam, sendo assim, o jogo protagonizado

[...] nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança do lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Esclarece-se assim, que o jogo protagonizado não é transmitido hereditariamente ou decorre de forças naturais, e sim que seu desenvolvimento é de origem social.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, do ponto de vista ontogenético, o jogo protagonizado é essencial para o desenvolvimento infantil. É por meio desta atividade a criança tem a possibilidade de realizar e se apropriar do significado das tarefas sociais. Isso ocorre, na medida em que, ao reproduzir a ação dos adultos circundantes ela se apropria dos procedimentos sociais historicamente encarnados nos objetos e nas relações sociais que permeiam o seu contexto (ELKONIN, 1987b).

Elkonin (2009) enfatiza e demonstra teoricamente, apoiado em experimentos realizados por seus colaboradores, a natureza social do jogo evidenciando:

[...] que no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 2009, p. 31).

A reconstituição dos aspectos da realidade no jogo está relacionada ao conhecimento da criança acerca das funções desenvolvidas pelos adultos, bem como das relações estabelecidas entre eles para a realização dessas funções. Para desvelar isso, Elkonin toma como referência o trabalho de Koroliova (1957), o qual revela que o jogo entre crianças não ocorreu apenas com a oferta de brinquedos e objetos, mas somente quando elas puderam observar pessoas se relacionando em situações reais desenvolvendo funções práticas.

Elkonin (2009, p. 34) afirma que o jogo protagonizado emerge em condições específicas, pois “[...] as crianças só começaram a brincar depois de saber o que as pessoas faziam, como trabalhavam e que relações se estabeleciam entre elas no processo de produção”.

Verifica-se então, que as relações entre as pessoas são a origem do jogo realizado pela criança:

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem (ELKONIN, 2009, p. 34, grifos do autor).

Na primeira infância, a criança assimila os modos de ações com os objetos, o que é denominado por Elkonin como o “mundo dos objetos”. Mas, é entre quatro e seis anos aproximadamente, que o jogo protagonizado lhe possibilitará avançar na assimilação do modo de vida humano, agora a partir das relações sociais, considerado por Elkonin como o “mundo das pessoas”. O jogo protagonizado possibilita a relação da criança para além do “mundo dos objetos” passando a perceber como ocorrem as relações no “mundo das pessoas”, estas são as duas formas da realidade percebidas pela criança (ELKONIN, 1987a, p. 111).

Moya, Sforni e Moya (2019) explicam que é o mundo das pessoas que se constitui fonte para a criança desenvolver ativamente o jogo protagonizado.

Reiteramos que no jogo de papéis as condições mais importantes e necessárias para promover as mudanças no desenvolvimento psíquico da criança encontram-se no círculo das relações sociais, na interação que a criança estabelece com as pessoas mais experientes (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 130).

Destaca-se que em todo o processo a inter-relação com o adulto é o fio condutor de toda ação aprendida pela criança, isso se observa ao final da primeira infância quando “[...] A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa” (ELKONIN, 2009, p. 230).

Compreende-se, a partir do exposto, que o tema e o conteúdo do jogo protagonizado, assim como sua origem e natureza, são sociais. O tema do jogo pode ser o mais variado, pois fundamenta-se na realidade concreta que se apresenta em formas bastante diversas “[...] uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente” (ELKONIN, 2009, p. 35).

Mas o conteúdo do jogo sempre se refere à atividade humana e à sua origem, conforme explica Elkonin (2009, p. 35), “[...] apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas.”

Não poderia ser diferente, pois é a realidade concreta de condições de vida da criança na sociedade, que fundamenta e propicia os mais diferentes roteiros para que a criança possa efetivamente realizar o jogo protagonizado.

A investigação de Elkonin (2009) e seus colaboradores acerca do jogo protagonizado revela quatro níveis na evolução no desenvolvimento infantil. Todos eles apresentam uma certa estrutura a qual envolve o conteúdo central do jogo, o papel assumido e as ações desenvolvidas pela criança.

No primeiro nível, as ações da criança estão relacionadas com os objetos, e basicamente são dirigidas aos companheiros. Os papéis são estabelecidos tendo como base o caráter das ações. E as ações mantêm certa estabilidade, são monótonas o que torna as operações repetitivas. Nesse nível de desenvolvimento do jogo, as infrações à lógica das ações realizadas pela criança, ainda são aceitas sem se tornarem alvo de protestos.

No nível seguinte, se torna mais presente a ação lúdica idealizada a partir de ações reais de sua vivência, mas a ação ainda está atrelada aos objetos. O papel, passa a ser estabelecido a partir dos interesses da própria criança. As ações passam

a ser representativas das relações concretas da vida. Aqui, as ações já começam a seguir uma determinada lógica na sua realização, mas ainda são facilmente transgredidas.

No terceiro nível do desenvolvimento do jogo, o conteúdo e as ações da criança são provenientes de um determinado papel que a criança assume, a qual dedica sua interpretação. Os papéis, por serem assumidos com maior interesse pela criança passam a ser bem delineados, as ações apresentam uma lógica determinada pela representação do papel assumido. Portanto, nesse nível, há a exigência de respeito a lógica do papel.

No último nível, Elkonin (2009, p. 298) destaca: “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. [...]”. O jogo já é bem definido e as ações da criança buscam reconstituir a lógica da vida real, das relações concretas em que ela está inserida, devido à sua consciência quanto à relação entre o seu papel e o de outras crianças no jogo. Nesse nível, a infração à lógica do jogo é rapidamente repelida pelos participantes.

Observa-se que, ao transitar pelos níveis de desenvolvimento do jogo, o terceiro nível apresenta uma característica muito específica. A criança passa da manipulação com os objetos para a percepção das relações sociais presentes na vida real.

O terceiro nível, em comparação com os dois primeiros, já constitui uma fase de qualidade peculiar. A diferença manifesta-se em que as ações objetais constitutivas do conteúdo do jogo passam para o segundo plano, e as funções sociais das pessoas sobem para o primeiro (ELKONIN, 2009, p. 301).

Gradativamente ao transitar para o quarto nível as ações lúdicas baseadas nas relações sociais se fazem cada vez mais presentes no jogo protagonizado. Isso se confirma quando ao se referir ao processo evolutivo do jogo Elkonin destaca:

No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (ELKONIN, 2009, p. 301).

Conforme já explicitado, considera-se que as condições para o surgimento de uma atividade-guia são gestadas na atividade anterior, sendo assim, desde o seu nascimento, a criança por meio da atividade que os adultos lhe possibilitam, com a manipulação de objetos, já vai desenvolvendo funções que culminarão a partir dos três anos no jogo protagonizado.

Segundo Elkonin (2009), para que isso ocorra a criança vai aprimorando desde o seu nascimento o aparelho sensorial, o ato da apreensão, a sensibilidade tátil, a coordenação viso-motora, o ato de agarrar e a realização de movimento reiterativos.

A comunicação com o adulto tem papel fundamental na primeira infância. Mas o objeto direto da comunicação da criança se modifica no relacionamento da criança com o adulto passando para a formação de ações com os objetos. Elkonin (2009) explica:

[...] quando vai se cumprir o primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com o adulto é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante a manipulação com os objetos. A comunicação emocional direta “criança – adulto” cede lugar à indireta “criança ações com os objetos – adultos” (ELKONIN, 2009, p. 215, grifos do autor).

Nessa mudança no relacionamento, o adulto continua a ter um papel um papel essencial no desenvolvimento infantil.

Essa nova forma de comunicação com os adultos é uma condição importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância. Já traz implícita a atitude com o adulto como depositário de modelos de ações com os objetos e uma carga antecipada de simpatia do adulto pela criança (ELKONIN, 2009, p. 216).

A investigação de Frádkina destaca que todas as premissas fundamentais do jogo apresentam-se na primeira infância, durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos, quando a criança reproduz as ações com os objetos que observa os adultos realizarem e em atividade conjunta com estes. Portanto, “[...] o jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea” (ELKONIN, 2009, p. 231).

O jogo de papéis é uma atividade imprescindível para o desenvolvimento da personalidade da criança, pois esta atividade direciona a criança para a apropriação da generalização das ações dos adultos. Szymanski e Colussi (2020, p. 18-19) ressaltam este aspecto quando afirmam que “[...] embora as brincadeiras de papéis sejam improvisadas, não se constituem em atividade espontânea. Fazem parte do repertório social, trazem consigo a história das crianças e são base para o aprimoramento dos atributos e propriedades humanas”.

Em outras palavras, o jogo de papéis traz consigo características históricas explicitadas nas relações sociais. Ele é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, uma vez que pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que vão se constituindo no psiquismo infantil a partir das funções elementares - dadas pelo caráter biológico -, que são impulsionadas e modificadas nas relações que a criança estabelece em sua vivência social.

Enquanto as funções elementares são de caráter biológico, as funções superiores resultam da relação dialética entre os aspectos biológico e o social. O jogo de papéis possibilita na criança o estabelecimento dessa relação, por promover a apropriação dos elementos que constituem a cultura humana. Como explicam Szymanski e Colussi (2019):

Nesse processo, a partir do entrecruzamento orgânico e cultural desenvolvem-se as funções psíquicas superiores (FPS), envolvendo ações conscientes e controladas, como o pensamento abstrato, raciocínio, atenção voluntária, percepção, sentimentos, memória mediada, linguagem e vontade, dentre outras. Trata-se de um processo constante, consequência da participação do sujeito em atividades compartilhadas [...] (SZYMANSKI; COLUSSI, 2019, p. 44).

Qual a relação entre o desenvolvimento das funções superiores e a constituição da consciência e da personalidade?

O processo de desenvolvimento que resulta na formação das funções superiores na criança não ocorre de forma isolada. Simultânea e articuladamente a esse processo, constitui-se, no psiquismo infantil, a consciência e a autorregulação do comportamento. Essas funções transformam e são transformadas na interação social.

A atividade de jogos de papéis favorece o desenvolvimento, na criança, da consciência sobre as relações que constituem suas vivências e, recíproca e articuladamente, a consciência modifica substancialmente a atuação da criança nessa atividade. Nesse processo, desenvolvem-se as características particulares que irão expressando a personalidade infantil, como produto de toda essa relação cada vez mais consciente da criança com o mundo.

Assim, reflete-se que a maneira pela qual se constitui a consciência e a personalidade “[...] está diretamente condicionada pela riqueza e variedade de vínculos estabelecidos pelo sujeito com o mundo – pela riqueza de suas atividades” (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 7). Explicita-se mais uma vez, a importância da promoção de atividade ricas em conteúdo e temática na Educação Infantil, não apenas baseadas no senso comum, mas ancoradas no conhecimento científico historicamente produzido.

Outro aspecto interessante a ser destacado refere-se às primeiras generalizações que a criança realiza. Vygotski (2001) ressalta que essas generalizações iniciam-se na primeira infância, à medida que os objetos passam a ser nomeados pela criança. Em outras palavras, a linguagem permite falar de um objeto qualquer, e não apenas daquele que a criança está manipulando, promovendo assim as condições para que a capacidade de generalização seja desenvolvida pela criança.

Compreendido assim, o jogo de papéis “[...] promove o conhecimento que a criança tem da realidade social a um nível de compreensão consciente e generalizado” (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020, p. 12). Ele acarreta consequências no desenvolvimento, ao promover a apropriação da cultura, desencadeando no psiquismo infantil o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da consciência, da personalidade e também da autorregulação do comportamento.

[...] a tomada de consciência aprimora-se, tornando-se mais realística: a criança adquire *consciência* do lugar que ocupa entre os demais, de suas possibilidades e habilidades, do processo de relações com os adultos e com as demais crianças, e isso resulta nas generalizações de valores, de atos, de normas de conduta (LAZARETTI, 2016, p. 144, grifo da autora).

Portanto, a autorregulação do comportamento infantil promovida pela atuação no jogo protagonizado é fundamental na constituição da personalidade, uma vez que ao assumir o papel a criança não realiza sua vontade, mas atua de acordo com o que

exige o papel assumido por ela, “[...] a conduta da criança no jogo sujeita-se a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação ela assume. [...] o essencial para o desenvolvimento do jogo é a atitude da criança em face do papel que representa. [...]” (ELKONIN, 2009, p. 302).

Por exemplo, uma criança não compartilha sua boneca em situações concretas. Mas, ela pode modificar sua ação no jogo de papéis ao assumir o papel de mãe, uma vez que, na vida real a mãe não brinca de boneca, quem brinca é a filhinha, por assim, dizer.

Ao incorporar, na sua imaginação, a ação da mãe, a criança mobiliza a capacidade interna de desenvolver-se enquanto sujeito que protagoniza a ação, sem, no entanto, realizá-la no mundo real. Ao vivenciar essa ação exigida pelo papel, a criança deixa de realizar a sua vontade para cumprir com a função e as regras do papel que assumiu.

Nesse sentido, Moya, Sforini e Moya (2019, p. 131) também destacam a importância do jogo na regulação do comportamento infantil ao afirmarem que “O jogo de papéis passa a ter uma função mediadora entre os desejos da criança de atuar no mundo dos adultos e sua limitação em realizar esse desejo no plano real.”

Essa atuação se torna possível por meio da imitação do que o adulto faz. Assim se materializam, no mundo infantil, as relações sociais vivenciadas pelo adulto. Esse processo promove no psiquismo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que passam a ser necessárias para a materialização do jogo.

Para imitar as ações dos adultos, a criança imagina situações, observa atentamente seus modos de agir e os objetos utilizados por eles, e estabelece relações de raciocínio entre as ações empreendidas, enfim, mobiliza funções psíquicas como a imaginação, a atenção voluntária, a percepção e o pensamento. Ao mobilizar essas funções, são postas as condições para o seu desenvolvimento (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 131).

Cabe, ainda, ressaltar que o desenvolvimento infantil em crianças na idade pré-escolar além de ser promovido pelo jogo de papéis, também pode ser impulsionado por meio de outras atividades a serem realizadas pelas crianças. As atividades produtivas como desenho, colagem, construção e montagem, auxiliam as crianças na tomada de consciência e generalização das ações, a partir da complexificação do conteúdo a ser apropriados por elas. Tais atividades podem agir na esfera da geração

de motivos relacionados ao desenvolvimento de capacidades e hábitos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita do Ensino Fundamental.

As atividades produtivas são necessárias, também por demandarem planejamento para um determinado fim:

[...]. Uma característica central das atividades produtivas, que visam a um resultado ou produto específico, é a necessidade de planejamento [...] A capacidade de planejar a ação e orientá-la em função de resultados esperados previamente definidos é uma das principais conquistas do período pré-escolar do desenvolvimento psíquico [...] esse processo não se dá naturalmente [...] A capacidade de planejar as próprias ações precisa ser formada na criança, ou seja, precisa ser objeto de ensino. [...] (PASQUALINI; ABRANTES, 2016, p. 88-89).

Szymanski e Colussi (2020, p. 59) ressaltam também a intrínseca relação do jogo de papéis com a aprendizagem ao afirmarem que “O fundamental é compreender que esses jogos envolvem possibilidades de aprendizagem e, embora sejam espontâneos, resultam de processos que se relacionam com as vivências infantis emocionalmente mais significativas”.

Por isso é fundamental que, no processo pedagógico, se reconheça a importância de planejar momentos livres para brincadeiras, nas quais as crianças por meio do jogo de papéis possam vivenciar aspectos do seu cotidiano, uma vez que não é qualquer brincadeira que promoverá a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, bem como, conseqüentemente, a regulação do comportamento infantil.

Trata-se, portanto, de vivências das relações que a criança observa nas situações cotidianas, colocando-se na perspectiva do adulto, satisfazendo a necessidade emocional infantil de antecipar esses papéis, situando-se em uma zona de desenvolvimento iminente e, como tal, profícua e necessária para o desenvolvimento psíquico infantil (SZYMANSKI; COLUSSI, 2020, p. 57).

Moya, Sforini e Moya (2019) também se dedicaram a explicitar a relação entre o jogo de papéis e a aprendizagem infantil.

[...] o jogo de papéis é uma forma de aprendizagem, fruto das relações entre a criança e as pessoas mais experientes. Nesse tipo de atividade lúdica são estabelecidas relações que auxiliam a criança na compreensão do mundo, que vai ocorrendo por meio da apropriação da cultura (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 132).

Torna-se fundamental compreender que, no jogo de papéis, a criança reproduz e compreende as situações de sua vivência, ao brincar livremente. Cabe esclarecer que esse momento é livre para a criança, mas não isenta o professor da observação ativa da criança nesse momento. Pois, essa observação será tomada como base para, no momento oportuno, intervir e orientar a criança sobre o seu comportamento, ajudando-a a dar novo sentido às relações estabelecidas socialmente.

Elkonin (2009) discorre sobre o experimento em que as crianças foram levadas a um passeio no zoológico. Lá observaram o espaço, onde e como viviam os animais e o que comiam. Retornando à sala, a experimentadora propôs que as crianças brincassem livremente a partir do tema zoológico. O que se viu, foi que as crianças brincavam os objetos que representavam os animais, mas não se voltaram para as relações sociais estabelecidas naquele espaço.

O passeio foi, então, realizado novamente. Mas, previamente, a experimentadora chamou a atenção das crianças para que observassem não apenas os animais, mas também o que as pessoas realizavam e como se relacionavam.

A nova brincadeira decorrente desse passeio, apresentou-se mais rica no que se referia às funções sociais que as pessoas estabeleciam em suas vivências. Esse exemplo evidencia a necessidade do planejamento intencional de atividades que enriqueçam o repertório social da criança nesse período em que o jogo de papéis é a atividade dominante.

A intervenção docente ocorrerá, assim, na zona de desenvolvimento iminente. Uma vez que é nessa zona que a intervenção do professor possibilitará a apropriação dos conteúdos propostos para essa faixa etária que ainda não estão sob o domínio da criança. Sem a devida intervenção do adulto, representado na escola, na figura do professor, essas apropriações não acontecem.

As capacidades que se desenvolvem, ainda no período do jogo protagonizado, tornam-se essenciais na atividade de estudo, na qual se objetiva que o escolar se torne capaz de realizar melhor as ações envolvidas nas tarefas a ele atribuídas pelo docente, as quais lhe proporcionarão a assimilação dos conteúdos.

Destacou-se nesta seção alguns aspectos que caracterizam o jogo de papéis como uma atividade decisiva no desenvolvimento infantil. A seguir, busca-se refletir sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência e os diferentes níveis de generalização, por meio da atividade de estudo, que passa a ser a atividade-guia no período escolar.

2.3. ATIVIDADE DE ESTUDO

A atividade de estudo nem sempre foi considerada no processo histórico de ensino. Sousa e Sobrinho (2014, p. 241) destacam as “peculiaridades históricas” que constituem o processo de ensino em diferentes sociedades, a primitiva, a escravagista, a feudal e a burguesa, destacando que “[...] cada época produz formas distintas de compreensão e condução do processo educativo” (SOUSA; SOBRINHO, 2014, p. 241). Essas formas se materializam em didáticas e métodos de ensino.

Sobre isso, Sousa e Sobrinho (2014, p. 241) refletem que “[...] a criação da didática e dos métodos de ensino primário na escola burguesa dos séculos passados, foi fortemente marcada pela influência da teoria do pensamento empírico, [...]”. A psicologia soviética empreendeu estudos os quais apontavam os defeitos produzidos por esta forma de ensino. Essa constatação impulsionou os pesquisadores da nova psicologia a formularem “[...] hipóteses acerca da presença de grandes reservas nas possibilidades cognitivas dos alunos de menor idade” (MENDONÇA, 2019, p. 93).

Foi a superação desse tipo de ensino que desencadeou toda a investigação empreendida na psicologia soviética, a qual culminou com a eleição da atividade de estudo como aquela que vai promover transformações qualitativas na personalidade das crianças em idade escolar. E representantes da psicologia soviética, entre eles Elkonin, Davidov, Repkin e Márkova empenharam-se em demonstrar sua relevância para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

A busca de uma abordagem propositiva de “reestruturação dos programas escolares” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 192) para os problemas de ensino que se enfrentava, justificava-se pelo alto índice de analfabetismo entre os cidadãos russos na época. E, nesse sentido, Elkonin (2020a, p. 139) afirma que “O estudo das regularidades da formação da Atividade de Estudo, é o problema central [...] da psicologia da idade escolar.”

Assim, a psicologia soviética, na pessoa de Davidov e outros pesquisadores, dedicou-se à investigação da atividade de estudo buscando uma sólida fundamentação teórica, por meio da realização de um amplo experimento psicopedagógico envolvendo a reestruturação de programas escolares na União Soviética, entre as décadas de 1950 e 1970.

Essa fundamentação apoiava-se em três princípios. O primeiro refere-se à dialética-materialista proposta por Marx (2008) que traz em seu bojo a necessidade de analisar os fenômenos sociais e principalmente pedagógicos de forma articulada, levando ao desvelamento da inter-relação entre eles. O segundo, refere-se à unidade entre a psique e a atividade, estudada por Rubinstein e Leontiev, e diz respeito à representação mental da materialidade que se faz necessária para o desenvolvimento humano, na medida em que o indivíduo por meio de imagens mentais deixa de necessitar do próprio material concreto, palpável para referir-se a ele. O último princípio, refere-se ao contexto da teoria psicológica da atividade, investigada por Leontiev, que aborda os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como uma psicologia que pode contribuir para a explicação e a mobilização de atividades que promovam o desenvolvimento humano, explicitando assim sua natureza sócio-histórica (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019).

Em suas investigações sobre a atividade de estudo, Elkonin destacou os motivos pelos quais ela se torna uma atividade fundamental para a criança em idade escolar.

[...] em primeiro lugar, por seu intermédio se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo, na escola é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança em idade escolar, como dos distintos processos psíquicos (ELKONIN, 2020a, p. 139).

A Atividade de Estudo consiste em um processo psicológico que promove o desenvolvimento humano predominantemente no período de instrução escolar da criança e do adolescente. É um movimento intrapsíquico que resulta em saltos qualitativos na relação do sujeito com o mundo por meio de transformações desse sujeito, na medida em que se apropria dos conteúdos científicos ensinados na escola, ou seja, a partir de suas relações interpíquicas.

Como demonstram os estudos, a atividade de estudo é a atividade-guia no período escolar. Elkonin (1987a) assim a definiu:

O estudo, isto é aquela atividade em cujo processo ocorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objeto fundamental do ensino é a atividade-guia neste período. Durante ela tem lugar uma intensa formação de forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, portanto, por que por meio dela se mediatiza todo o

sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família¹⁶ (ELKONIN, 1987a, p. 119, tradução nossa).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, considera-se que o ensino, a partir da entrada da criança no 1º ano, deve ser orientado pela atividade de estudo. Entretanto, ao se refletir que já na Educação Infantil a criança antecipa algumas tarefas relacionadas à Atividade de Estudo, pode-se compreender que no processo de desenvolvimento infantil, a partir da entrada da criança no Ensino Fundamental a importância que a Atividade de Estudo vai assumindo, amplia-se gradativamente.

A retomada da análise referente à atividade de Jogos de Papéis, revela que as tarefas como desenho, pintura, modelagem ou recorte que ocorrem na Educação Infantil são importantes, porém o objetivo delas não é alfabetizar a criança, ainda que a alfabetização possa ser uma consequência das tarefas desenvolvidas naquela etapa do ensino. Porém, com a entrada no Ensino Fundamental, a alfabetização passa a ser o foco central do trabalho pedagógico.

Um ensino intencional e organizado na perspectiva da Atividade de Estudo é capaz de promover nas crianças, já no período de alfabetização, as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico. Torna-se aqui essencial distinguir o pensamento teórico do pensamento empírico, uma vez que a atividade de estudo deve ser orientada pela intencionalidade de superar “[...] os limites do pensamento empírico-classificador que gera uma compreensão superficial da realidade, vista apenas na sua aparência” (MILLER, 2019, p. 91).

As formas do pensamento empírico apoiam-se em categorias relacionadas principalmente às leis naturais. Por exemplo, pode-se analisar uma planta pelo ciclo da vida vegetal, tomando-o como base para explicação do ciclo de vida humano. Uma planta nasce, cresce, se reproduz, envelhece e morre.

Muitas vezes essa forma de pensamento é transferida literalmente e utilizada para explicar o ciclo de vida do ser humano, sem levar em consideração as condições materiais em que a vida de sujeitos, em uma sociedade de classes, constitui-se. É preciso entender em quais condições o processo de desenvolvimento acontece na

¹⁶ “El estudio, es decir aquella actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza, es la actividad rectora en este período. Durante ella tiene lugar una intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognitivas del niño. La importancia primordial de la actividad de estudio está determinada, además, por que a través de ella se mediatiza todo el sistema de relaciones de niño con los adultos que lo circundan, incluyendo la comunicación personal en la familia” (ELKONIN, 1987a, p. 119).

vida de cada sujeito, levando em consideração as leis sócio-históricas que o regem. O ciclo de vida é o mesmo para todos, mas as condições objetivas de vida, não são. Essa compreensão decorre do desenvolvimento do pensamento teórico.

Davidov, explica que a generalização produzida nos alunos por um ensino com base no pensamento empírico é limitada, pois:

A generalização empírico-formal, que surge no homem durante a solução de uma série de tarefas práticas concretas, garante a assimilação de certa soma de conhecimentos elaborados. O princípio (modo) de desenvolvimento do material relacionado com essa generalização, que se aplica nas primeiras séries do nível fundamental, tem um grande significado na vida da criança, dando-lhe precisão e disciplina a seu trabalho intelectual durante a classificação e descrição dos objetos (DAVIDOV, 2020b, p. 170).

Esse é o tipo de generalização reproduzido no ensino tradicional, o qual a atividade de estudo busca superar, e por isso almeja promover o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos. Ao excerto anterior, Davidov (2020b) acrescenta:

Porém, o processo de assimilação dos conhecimentos elaborados permanece aqui dentro dos limites da atividade cotidiana de manipulação objetiva que a criança realiza, e não cria as premissas necessárias para a formação da atividade propriamente de estudo com o conteúdo e a estrutura correspondentes (DAVIDOV, 2020b, p. 170-171).

Davidov destaca que é necessário possibilitar as condições para a superação do pensamento empírico, por meio de um ensino que coloque em evidência o pensamento teórico, promovendo o desenvolvimento de capacidades intelectuais e cognitivas que levem o sujeito a interpretar a realidade social, levando em consideração as contradições que nela estão presentes. Isso, não ocorre por meio do pensamento empírico. É necessário incorporá-lo, isto é, a criança precisa se apropriar das categorias descritivas, para poder superá-las por meio de ações que desenvolvam o pensamento teórico.

O pensamento teórico, assim como o pensamento empírico, não é desenvolvido de forma espontânea, mas por meio das relações sociais e das ações pedagógicas, intencionalmente planejadas para este fim.

Segundo Davidov, a função da escola tradicional era:

[...] não só a seleção de conhecimentos e habilidades empírico-utilitárias, mas também a estrutura espiritual geral e o pensamento geral dos alunos. Essa escola cultivava nos alunos as regularidades do pensamento empírico-racional próprio da prática cotidiana do ser humano. Esse pensamento tem um caráter classificatório e garante a orientação do ser humano em um sistema de informações já acumuladas sobre as particularidades e características externas dos diferentes objetos e fenômenos da natureza e da sociedade (DAVIDOV, 2019, p. 183).

Para superar essa visão de mundo empírico-classificatória, Davidov destaca que, uma prática pedagógica articulada com a Teoria Histórico-Cultural possibilita ao aluno apropriações que o levam a perceber e interpretar as contradições presentes nas relações sociais. Somente o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos é capaz de criar as condições para que ele analise de forma mais crítica a realidade.

É com a intencionalidade de desenvolver esse pensamento na criança que a escola deve se preocupar, pois a orientação pelo pensamento empírico se identifica com as atividades diárias, mas não é apenas ele que deve orientar o trabalho pedagógico.

Essa orientação é necessária nas atividades cotidianas em casa e na execução de ações estereotipadas de trabalho, mas é totalmente insuficiente para o domínio, tanto do verdadeiro espírito da ciência moderna, como dos princípios da atitude criativa ante a realidade (essa atitude envolve a compreensão das contradições internas das coisas, as quais são ignoradas pelo raciocínio empírico) (DAVIDOV, 2019, p. 183-184).

Como já expresseo nesta pesquisa, as ações pedagógicas são sempre permeadas pela visão de sujeito que se pretende formar. Nesse sentido, esse processo pode ser orientado pelo modelo do método tradicional, embasado na lógica formal, ou pelo modelo proposto pela Teoria Histórico-Cultural, embasado na lógica dialética. Há uma distinção essencial entre eles:

O modelo tradicional, embasado na lógica formal, identifica-se com aquele que fundamenta o ensino na escola burguesa. Tem o seu surgimento e desenvolvimento intrinsecamente relacionado com o momento histórico em que se constituiu a sociedade capitalista e o seu modo de produção. Assim, a educação escolar passou a ser primordial possibilitando que a instrução ocorresse de forma massiva.

Esse modelo, orientado pela formação do pensamento empírico, propicia a formação de sujeitos que se adaptem às condições, necessidades e padrões impostos

pela sociedade. Nesse sentido, o modelo tradicional prioriza a repetição de tarefas, pois:

[...] é comum encontrar modelos de ensino em que os alunos realizam vinte ou mais vezes tarefas análogas, até formar um procedimento geral. Este modelo vincula-se a um ensino escolar que prioriza o desenvolvimento do pensamento empírico (MENDONÇA, 2019, p. 112).

O modelo proposto pela Teoria Histórico-Cultural apoia-se na lógica dialética. Nesse sentido busca encaminhar a realização de ações de estudo “[...] organizadas e desenvolvidas no intuito de orientar o estudante no desvelamento das propriedades essenciais do objeto de conhecimento, suas contradições e nexos internos” (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 620).

Assim, esse modelo almeja desenvolver nos escolares o pensamento teórico, e simultaneamente proporcionará as condições de generalização, pois a prática pedagógica fundamentada na Atividade de Estudo, deve ir além da descrição verbal dos conceitos. Pode-se dizer que o modelo apoiado na lógica dialética ao colocar “[...] o ensino enquanto promotor do desenvolvimento do psiquismo auxilia-nos a aspirarmos e idealizarmos um modelo de ensino condizente com tais pressupostos” (MENDONÇA, 2019, p. 92).

Apesar de a instrução no modelo proposto pela Teoria Histórico-Cultural, apoiar-se na mesma estrutura escolar, a perspectiva de formação dos sujeitos é distinta da do modelo tradicional. Cada modelo volta-se para a formação de um tipo diferente de sujeito, como exposto anteriormente, com diferentes posturas em relação aos problemas em geral.

É preciso ensinar a criança a pensar teoricamente. Muitas vezes, o próprio professor precisa desenvolver o seu pensamento teórico, visto que, provavelmente sua formação tenha ocorrido na perspectiva da lógica formal que se articula ao pensamento empírico. Destaca-se que o pensamento teórico se desenvolve por meio de um processo de ensino organizado, tendo em vista uma perspectiva que prime pela humanização dos sujeitos e, apoiando-se na lógica dialética, busque contradições e contextualize o conhecimento historicamente.

Davidov ressalta a importância das neoformações para o desenvolvimento humano. Neoformações correspondem às ligações neurológicas que vão se processando no indivíduo durante a realização de determinadas atividades e

possibilitando a relação entre o que ele já se apropriou, e, portanto, está no nível de desenvolvimento real (VYGOTSKI, 1996) e o que está próximo de ser apropriado pela criança, mediante ajuda. O professor atuará nessa zona de desenvolvimento iminente, na qual ele vai propor tarefas que provoquem a necessidade na criança de buscar novas objetivações e novos conhecimentos para colocar-se em atividade, no sentido de desenvolver as ações e operações que vão satisfazer essa necessidade.

Por exemplo, no período de protagonização dos jogos, na Educação Infantil, a brincadeira de “escolinha” cria a necessidade de a criança apropriar-se do código escrito, mas não dá a ela essas condições. Essas condições só serão materializadas, na escola, no Ensino Fundamental, por meio de tarefas diretamente voltadas à apropriação da leitura e da escrita, constituindo o que se considera a atividade de estudo. Logo, a criação da necessidade de apropriação do código escrito, e inclusive essa apropriação, é uma das neoformações inicialmente promovidas na Educação Infantil — entre elas se destaca a imaginação —, mas consolidando-se ao longo da vida escolar durante a qual se entende o predomínio da atividade de estudo.

Por isso Davidov procurou tornar evidente, em suas investigações, o caráter da atividade de estudo como atividade integral que, quando corretamente estruturada vai promover transformações no desenvolvimento mental, moral e pessoal, enfim, na personalidade dos alunos como um todo. Para ele, a atividade de estudo, é “aquela que se desenvolve e ‘renova’ permanentemente a fonte de desenvolvimento psíquico interno da criança” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 196, grifo dos autores).

Um conceito fundamental para a compreensão da atividade de estudo, é o de assimilação.

Assimilação é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos e da realidade circundante, dos seus tipos de relacionamento e o processo de conversão destes padrões socialmente elaborados, em formas de “subjetividade” individual. O desenvolvimento realiza-se através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 196-197, grifos dos autores).

Identifica-se como principal objetivo na atividade de estudo, a assimilação, a apropriação dos conceitos científicos, a elaboração do conhecimento teórico. Davidov e Márkova, esclarecem um pouco mais o conceito de assimilação para a atividade de estudo.

[...] A assimilação (apropriação) não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é simplesmente o resumo da experiência social, mas aquilo que representa o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos socialmente elaborados de orientação no mundo objetal e suas transformações e procedimentos que gradualmente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 198).

Portanto, a assimilação depende das ações e operações que o sujeito realiza para cumprir as tarefas que a vida lhe exige. Destaca-se, assim a relação entre assimilação e ensino pois, “No ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 198).

É necessário orientar e direcionar, nos alunos, esse processo de assimilação dos conceitos teóricos por meio da atividade de estudo, promovendo tarefas que possibilitem a participação ativa dos alunos no processo de assimilação dos conteúdos elencados para o período escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental planejar o ensino de forma que se possibilitem, ao aluno, as condições necessárias para que a assimilação ocorra na realização das atividades escolares.

Por isso, Davidov (2020, p. 171) enumerou os “componentes significativos da Atividade de Estudo” no sentido de demonstrar que ela requer organização de ações concretas que possibilitarão a realização de operações as quais, no conjunto, promoverão no sujeito a transformação prevista.

Transformação da situação para colocar de manifesto a relação geral do sistema que se analisa; A modelagem da relação assinalada em forma gráfica e simbólica; Transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura; Distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo modo generalizado de ações; Controle no cumprimento das ações anteriores; Avaliação da assimilação do modo generalizado de ação como resultado da solução da tarefa de estudo em questão (DAVIDOV, 2020b, p. 171).

Transformação da situação para colocar de manifesto a relação geral do sistema que se analisa: consiste na análise do conteúdo central da tarefa de estudo, o que se constitui em seu objeto. Essa análise é necessária para revelar o princípio

universal e as relações que o estabelecem como tal, a sua essência. Constitui-se na análise de dados concretos para encontrar “[...] uma relação na base da qual se encontra o procedimento geral de sua resolução” (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020, p. 9). Ex. construir a tabuada para que a criança perceba o princípio que a rege, a repetição e a sequência dos números.

A modelagem da relação assinalada em forma gráfica e simbólica: representação gráfica do conteúdo a partir da análise. Busca desvelar as características do objeto que não são desveladas na análise inicial. O que a tarefa representa. Esse modelo pode ser construído de modo objetual, gráfico ou com letras, números, setas indicativas, sinais e imagens. Ou seja, utiliza símbolos e signos na modelagem e na elaboração dos modelos que representam as características básicas do objeto em estudo. Ex. representação visual da tabuada.

O conceito de Modelagem refere-se às diferentes formas que representam a ação mental a ser desenvolvida, tendo em vista a assimilação do conteúdo. Mame, Miguel e Miller (2020) destacam que a modelação pode apresentar formas distintas: objetual, gráfica e literal. Sendo assim, as possibilidades de modelagem na Atividade de Estudo variam de acordo com as condições de desenvolvimento da criança e as condições materiais em que o processo de assimilação estão inseridos.

A forma objetual envolve os materiais concretos que auxiliam na relação motora e mental que se fazem necessárias para a introdução dos conteúdos. A forma gráfica pode ser realizada por meio de tarefas que envolvem as diversas formas de registro: a escrita, um desenho, um esquema ou mesmo uma fórmula que auxilia na compreensão do referido conteúdo. A forma literal pode ser explicada por meio da montagem de uma maquete, um desenho ou até mesmo um esquema. A modelagem constitui-se em uma representação do que é universal a ser assimilado pelo aluno.

Transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura: transformação do modelo, que objetiva compreender as propriedades e revelar as conexões estabelecidas na dinâmica em que o objeto de estudo se constitui e se generaliza para qualquer situação. Ex. Destacar, no modelo, que se trata de acrescentar mais uma vez o número que está sendo multiplicado, qualquer que seja esse número. Assim se for a tabuada do 4, é mais uma vez o quatro, mais uma vez o quatro e assim sucessivamente. Se for a tabuada do 5, é mais uma vez o cinco, mais uma vez o cinco e assim sucessivamente....

Distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo modo generalizado de ação: proposição de tarefas particulares que possam ser resolvidas a partir do procedimento identificado como universal. Nesse âmbito o pensamento se move do geral para o particular. Ex. Identificar em que outras situações o princípio geral da tabuada pode ser utilizado para chegar à resolução de tarefas análogas àquela inicialmente dada.

Controle no cumprimento das ações anteriores: é a verificação de coerência operacional na resolução da tarefa. Ex. comparação dos modelos, nos quais se verifica se as ações estão alcançando o resultado esperado.

Avaliação da assimilação do modo generalizado de ação como resultado da solução da tarefa de estudo em questão: verifica-se se a aplicação do procedimento identificado inicialmente e transformado possibilita a resolução da tarefa dada. “[...] a avaliação mostra se o aluno de fato assimilou, e em que medida, o procedimento de solução de sua tarefa de estudo; se cumpriu ou não o objetivo da tarefa” (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020, p. 10). Ex. avalia se houve assimilação do conteúdo, não apenas no resultado, mas em todo o processo em que ocorrem as referidas ações.

Uma ação pedagógica devidamente organizada, levando em consideração o “sistema de ações particulares para a solução das tarefas” (DAVIDOV, 2020b, p. 171) coloca a criança em relação ativa com o conhecimento a ser assimilado. Ampliam-se, assim, as possibilidades do desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança no período de transição e no decorrer do Ensino Fundamental.

2.3.1. A ação docente fundamentada nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural sobre a Atividade de Estudo

A correta organização da ação docente, que tenha por objetivo articular os componentes descritos na Atividade de Estudo, necessariamente considera os elementos da sua estrutura, cujo núcleo consiste nas tarefas de estudo, nas ações de estudo e nas ações de controle e avaliação (DAVIDOV, 2020).

As tarefas de estudo agirão no âmbito da criação de necessidade, objeto e motivo de aprendizagem, na medida em que o professor desenvolver o ensino por meio de situações que provoquem na criança a necessidades de buscar o que for necessário para resolvê-las. Não se trata de apenas propor as tarefas à criança, mas de orientá-la nessa busca.

A tarefa de estudo distingue-se das tarefas práticas justamente no que se refere ao produto dessa atividade, pois enquanto o resultado de outras tarefas práticas realizadas pelo sujeito está no produto que se obtém ao final da sua realização, na modificação do objeto com o qual o sujeito atua, na tarefa de estudo o produto está intrinsecamente ligado à mudança no aluno, que decorre de seu processo de realização.

O que caracteriza a tarefa de estudo, em relação a todas as demais tarefas, reside no fato de que tanto seu objetivo, quanto seu resultado envolvem a modificação do próprio atuante, quer dizer, a tarefa de estudo propicia-lhe condições para dominar determinados **modos de ação** e não apenas para modificar os objetos com os quais ele interage (ELKONIN, 2020a).

Assim, a resolução da tarefa ocorrerá apenas se, no decorrer de seu processo, ela “[...] causou no sujeito as alterações previstas [...]” (ELKONIN, 2020b, p. 151), ou seja, se no processo de resolução da tarefa o aluno assimilou os modos de ação que o conteúdo ensinado envolve. Se esse objetivo não for alcançado, não se deve avançar, mas reorganizar a proposição da tarefa.

As ações de estudo promoverão as condições para que o escolar tenha motivo para realizar a tarefa, pois não tendo ainda se apropriado dos conceitos necessários para isso, buscará essa apropriação, na medida em que se envolve com essa tarefa. Neste âmbito, o professor, juntamente com a criança, ao fazer uso de modelos, conforme já destacado, direciona a busca dessa apropriação.

Nesse sentido, Sforini, Serconek e Lizzi (2021) destacam que as capacidades a serem desenvolvidas nos escolares e potencializadas pela correta organização Atividade de Estudo, em síntese, envolvem:

[...] a capacidade de análise das relações essenciais do objeto em sua integralidade e universalidade; o planejamento interno das ações para solucionar problemas particulares, e a reflexão sobre os resultados das ações em correspondência com os princípios gerais. O desenvolvimento dessas capacidades, constituintes do pensamento teórico, dá-se, portanto, no processo peculiar da atividade de estudo (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 621).

O Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel sintetiza esse processo, destacando três aspectos da Atividade de Estudo, os quais só podem ocorrer pela realização e a dinâmica das ações mentais de: *reflexão, análise* e o *plano*

interior das ações. Esse processo toma como base o pensamento teórico e ao mesmo tempo almeja seu desenvolvimento na criança.

Esses aspectos não ocorrem de forma linear, mas se inter-relacionam reciprocamente:

Reflexão: é a interação consciente do sujeito com as propriedades que caracterizam e se constituem em um sistema de relações no objeto em estudo. “[...] na atividade de estudo, não basta que o aluno resolva de modo adequado a tarefa proposta pelo professor, mas que compreenda as razões de resolvê-la de um determinado modo” (CASCAVEL, 2020a, p. 51).

Análise: realiza-se ao buscar as propriedades que constituem a essência do objeto de estudo. “Por meio da análise, o aluno chega a uma estrutura conceitual básica que o possibilita fazer generalizações conceituais e aplicá-las a casos particulares” (CASCAVEL, 2020a, p. 51).

Plano interior das ações: é a planificação mental de objeto de estudo. “[...] é onde se evidencia a capacidade de operar mentalmente com o conceito que foi objeto de ensino” (CASCAVEL, 2020a, p. 51).

É evidente que essas ações não ocorrem separadamente, mas se articulam e simultaneamente são constituídas no psiquismo pela realização das ações concretas necessárias a resolução da tarefa proposta

Davidov, afirma em suas investigações a necessidade de desvelar juntamente com a criança os detalhes das ações na Atividade de estudo. É pressuposto da Teoria Histórico-Cultural que a Atividade de Estudo não é desenvolvida naturalmente pelo escolar, mas sim constituída em seu psiquismo pelas relações estabelecidas na atividade que lhe é proporcionada. Entendida assim, é necessário que a participação do aluno em todo o processo que a envolve seja ativa.

É preciso mostrar, para as crianças em detalhes e de maneira precisa a sucessão das ações de estudo, destacando entre elas o que deve ser feito no plano objetivo, verbalizado e mental. Às vezes, é importante criar condições para que as atividades objetivas adquiram uma forma mental sendo devidamente generalizadas, resumidas e assimiladas (DAVIDOV, 2020a, p. 186).

As ações de controle e avaliação são peculiarmente relacionadas, uma vez que apontarão se o direcionamento dado às tarefas e ações de estudo estão atingindo seu

objetivo que é promover a transformação qualitativa no desenvolvimento do escolar por meio da assimilação dos conceitos e conteúdos trabalhados.

Davidov (2020) assevera:

O processo da Atividade de estudo está subordinado a uma série de regularidades típicas. Antes de tudo, é preciso que o professor incorpore sistematicamente as crianças em situações de estudo, que de maneira colaborativa, encontre e demonstre as ações de estudo correspondentes, assim como as ações de controle e avaliação (DAVIDOV, 2020a, p. 185-186).

Como se percebe, inicialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as ações de controle e avaliação assim como as tarefas e ações de estudo são realizadas coletivamente sob a orientação do professor. Mas é fundamental que, gradativamente, sejam promovidas condições para formar nas crianças a capacidade de realização autônoma das ações de ensino que estruturam a atividade de estudo.

Já foi explicitado nesta pesquisa que, ao serem inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças estão no período de transição entre a brincadeira de papéis e a atividade de estudo. Gradativamente, a primeira passa a ser acessória e a segunda torna-se a principal atividade no desenvolvimento infantil.

No 1º ano, uma função específica e essencial é ensinar a criança a colocar-se em atividade de estudo, e assimilar mais do que hábitos culturais. Mame, Miguel e Miller (2020) afirmam que, na Atividade de Estudo:

Não bastam os hábitos culturais gerais de leitura, escrita e cálculo, mas também a preparação para um prolongado estudo. Isto significa que as crianças precisam da obtenção do indispensável desenvolvimento psíquico geral e uma boa capacidade para estudar (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020, p. 8).

Nesse sentido, Dangió e Martins (2018, p. 186) destacam como deve ser organizado o processo de ensino já no 1º ano, pois: “[...] é esperado que a criança desenvolva a capacidade de raciocínio com conceitos acadêmicos, ou seja, científicos[...]”. Essa capacidade promoverá o desenvolvimento psíquico na criança ainda no processo de alfabetização. Isso ocorre devido ao fato de a criança estar envolvida durante a alfabetização, em um processo que possibilita a formação de conceitos – que será melhor abordada na sequência desta pesquisa – cada vez mais complexos.

Por conseguinte, alfabetizar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não significa simplesmente cumprir com as tarefas funcionais que constam no livro didático, e são definidas pelas políticas educacionais. Esse processo orienta-se pelo compromisso de promover cada vez mais a humanização dos sujeitos possibilitando-lhes a assimilação dos conhecimentos científicos por meio da Atividade de Estudo.

Assim, serão promovidas as condições para que a criança desenvolva as capacidades necessárias para tornar-se sujeito consciente das condições materiais em que vive, buscando melhores possibilidades de vida para si e para a sociedade.

Nesta perspectiva, almeja-se, produzir sujeitos leitores, capazes não apenas de decodificar, mas também de compreender e inferir sobre o que leu, reconhecendo as mais diversas produções textuais como fruto de um processo histórico em que todos os sujeitos inseridos na sociedade têm o direito a apropriar-se.

Isso tornar-se-á possível por meio de um planejamento que considere a atividade de estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico como atividades essenciais a serem desenvolvidas na escola com os alunos, por menores que sejam. Leontiev (2004) aponta nesta direção, quando afirma:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 2004, p. 301).

O processo de alfabetização pensado a partir da atividade de estudo é uma condição essencial para a apropriação das aquisições históricas apontados por Leontiev. Porém, muitas vezes ele se torna fragmentado ao ponto de não cumprir com a sua função de tornar os sujeitos capazes de ler o mundo, pois “[...] para a esmagadora maioria das pessoas a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (LEONTIEV, 2004, p. 301). Para que o processo de alfabetização seja eficaz, superar essa condição torna-se fundamental.

Não há a intenção aqui de aprofundar as questões que envolvem o processo de alfabetização, mas é importante esclarecer que, um processo emancipatório e humanizador, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, articula-se a uma prática docente alicerçada na melhor organização do ensino, tendo como base a atividade-guia em cada período do desenvolvimento infantil.

Dangió e Martins (2018) destacam:

[...] São as demandas culturais que engendram o novo na criança uma vez que modificam a estrutura da atividade. Assim, a atividade-guia de estudo se revela, ao mesmo tempo, produto e processo de relações mediadas pelo ato de conhecer (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 185-186).

As condições para que a criança se aproprie dos conteúdos na perspectiva da Atividade de Estudo são promovidas no processo ensino nas relações e na interação social entre o professor e aluno, relação essa mediada por elementos da cultura humana produzidos historicamente. Considera-se que é papel da escola dar maior ênfase às novas demandas culturais objetivadas nos conhecimentos científicos que promoverão maior aprendizado e desenvolvimento nos alunos, e avançar os processos de ensino em função dessas novas demandas. A atividade de estudo pondera sobre essas demandas, buscando tarefas que potencializem as possibilidades de aprendizado da criança.

Destarte, na busca de compreender a relação entre a teoria e a ação docente para melhor organizar o ensino amparado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, reflete-se a seguir, sobre o período de transição de crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e a manifestação de crises no desenvolvimento infantil nesta passagem.

2.4. A TRANSIÇÃO E SUAS CRISES

A transição entre as atividades-guias: brincadeira de papéis sociais e Atividade de Estudo, não ocorre de forma automática. Gradativamente uma atividade vai dando lugar a outra no desenvolvimento infantil. Esse período de transição deve ser observado com atenção e orientado pelos adultos ao se relacionarem com a criança, pois as condições para que a atividade-guia seguinte emergja são gestadas na atividade anterior.

O período de transição que ocorre com a entrada da criança na escola não extingue imediatamente o domínio do jogo de papéis sociais no psiquismo da criança, como forma interagir com o mundo. Progressivamente, essa atividade passa à condição de acessória no desenvolvimento infantil, dando lugar a uma nova forma de interação que passa a se destacar com o surgimento da Atividade de Estudo. Esta,

pouco a pouco, passa a ser a atividade-guia alterando a forma de a criança relacionar-se com o mundo, devido à sua nova posição dentro das relações sociais.

Marega e Sfori (2020), ao discorrerem sobre o período de transição, afirmam:

Os estudos de Vygotski (1996) sobre as crises do desenvolvimento podem ajudar professores e pedagogos na organização do ensino em períodos de transição. A criança que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é curiosa, tem necessidade de brincar, estudar, aprender novas palavras, compreender os fenômenos da realidade. Segundo os estudos realizados por Marega (2010), a transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudo deve ser conduzida racionalmente, valorizando o papel do conteúdo na convergência entre o brincar e o estudar (MAREGA; SFORNI, 2020, p. 420).

É preciso levar em consideração que ao iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental, equivocadamente, muitas pessoas esperam que as crianças estariam no período da Atividade de Estudo. Mas, na verdade, a passagem da brincadeira de papéis para a Atividade de Estudo não ocorre de forma linear e não leva em consideração apenas o tempo cronológico.

A Atividade de Estudo não exclui na criança a importância do lúdico, do “faz de conta” e da imaginação. Nesse sentido, Marega e Sfori (2020, p. 420) ressaltam que entrelaçar a atividade lúdica à Atividade de Estudo pode evitar a crise que uma brusca ruptura poderia gerar. Mesmo a atividade de jogos protagonizados pode ainda necessitar de espaço e tempo para materializar-se no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança será promovido pelas ações intencionalmente planejadas pelo professor, pois os estádios de desenvolvimento psíquico da criança, de acordo com Leontiev (2004), não iniciam espontaneamente:

Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superam este modo de vida. É por isso que a sua atividade se reorganiza. Assim se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica (LEONTIEV, 2004, p. 313).

Portanto, não se pode, nem se deve tentar eliminar a ludicidade da criança - fator determinante para o seu desenvolvimento - pelo fato de ela ter entrado no ensino fundamental. Talvez essa seja uma colocação recorrente quando, no início do 1º ano

os professores afirmam em tom crítico: “Nossa eles só querem brincar!”, ou “Tudo vira um brinquedo, ele(a) só fica brincando com os materiais!”. Leontiev (2010) traz uma explicação para isso:

Uma criança de seis anos pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande. Isto todavia em si-mesmo, não apaga – e não pode fazê-lo – o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela. Pelo contrário **algo de imaturo colore todo o seu conhecimento** (LEONTIEV, 2010, p. 60-61, grifo nosso).

Isso acontece devido ao fato de que, o que determina a atividade-guia na criança não é, pura e simplesmente, o fator cronológico, como se a criança ao completar 6 ou 7 anos estivesse pronta para o 1º ano. O que determina a passagem de uma atividade para outra - no caso desta pesquisa, especificamente da brincadeira de papéis sociais para a Atividade de Estudo - é o conteúdo da vida humana, que se reflete na qualidade das relações sociais infantis cotidianas e nas apropriações realizadas pela criança decorrentes destas relações, as quais provocam mudanças internas no psiquismo infantil.

Essas mudanças em suas relações sociais desenvolvem, gradativamente, a consciência de seu comportamento e de sua interação com o ambiente social e material em que vive.

Por isso, Elkonin (1987b, p. 101, tradução nossa) sugere que se dirija “[...] a atenção das crianças aos aspectos da realidade que por si mesmos não estão suficientemente destacados [...]”¹⁷ para que, superando a ludicidade, ela possa gradativamente atentar para aspectos do mundo adulto, até então despercebidos, preparando-se para a apropriação do conhecimento científico.

Davidov (2020) destaca a relevância desse período relativo à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

É um período de transição no qual a criança apresenta características da infância pré-escolar com particularidades da escolar. Esses comportamentos coexistem em sua conduta e em sua consciência, em forma de combinações complexas e, às vezes, contraditórias. Como qualquer estado de transição, este apresenta fases ricas com possibilidades de desenvolvimento que precisam ser identificadas e reforçadas oportunamente. As bases de muitas qualidades psíquicas

¹⁷ “[...] la atención de los niños a aquellos aspectos de la realidad que por sí mismos no están suficientemente destacados[...]” (ELKONIN, 1987b, p. 101).

da personalidade se criam e cultivam nessa fase (DAVIDOV, 2020a, p. 173).

A transição ocorre de acordo com a qualidade das condições objetivas da relação da criança com os objetos e com os demais sujeitos que fazem parte da sua vida. Desse fator, decorre a importância de uma prática pedagógica intencionalmente planejada de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, orientada para promover progressivamente o desenvolvimento do pensamento teórico que se distingue do pensamento empírico.

A prática pedagógica adequadamente organizada possibilita o avanço da Atividade de Estudo no psiquismo infantil, pois é por meio dela que ocorrerá a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares, o que impulsionará o desenvolvimento da criança e o seu pensamento teórico.

O desenvolvimento infantil ocorre em uma dinâmica articulada entre idades estáveis e idades críticas ou de crises, as quais coincidem com o período de transição de uma atividade-guia a outra. Vygotski (1996) esclarece que os períodos estáveis são mais longos e se caracterizam por modificações internas muito pequenas que vão se acumulando na personalidade da criança, até provocarem uma transformação qualitativa que não pode mais ser ignorada, no processo de desenvolvimento.

Para o autor bielorusso estas transformações mais intensas emergem em determinadas idades, e correspondem às crises, que fazem parte do processo de desenvolvimento e não devem ser observadas apenas pelo viés cronológico. A idade crítica ou de crise, se materializa por meio da manifestação de características bastante significativas na personalidade infantil, porém contrariamente às idades estáveis, nas idades críticas essas características se manifestam em um curto espaço de tempo.

Com relação à alternância entre atividades anteriormente significativas ao sujeito que cedem espaço para novas atividades, Vygotski (1996) aponta o movimento dialético entre o velho e o novo no desenvolvimento psíquico:

[...] Em um espaço de tempo muito curto a criança muda completamente, os traços básicos de sua personalidade são modificados. Desenvolve-se de maneira repentina, impetuosa, que às vezes adquire o caráter de catástrofes; lembra um curso de eventos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças quanto por seus significados [...] ¹⁸ (VYGOTSKI, 1996, p. 256, tradução nossa).

¹⁸ “En muy breve espacio de tempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de

Elkonin (1987a) ao explicar como as atividades-guias do desenvolvimento infantil, vão se alterando e promovendo esse desenvolvimento, une-se a Vigotski ao destacar as crises que se intercalam entre os períodos de estabilidade (VYGOTSKI, 1996).

O desenvolvimento da criança nada mais é do que a passagem permanente de uma etapa evolutiva a outra, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de uma etapa evolutiva a outra e a sua personalidade em cada período evolutivo, que ocorre em condições histórico-sociais concretas¹⁹ (ELKONIN, 1987a, p. 106, tradução nossa).

Somente por meio do estudo dessas crises é possível elucidar a passagem entre os períodos e suas conseqüentes mudanças no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, segundo Elkonin (1987a), Vigotski é categórico: “Somente as mudanças internas no próprio desenvolvimento, somente as crises e as passagens em seu curso podem nos dar a base firme para definir as principais épocas da estruturação da personalidade da criança que chamamos de idades”²⁰ (ELKONIN, 1987a, p. 106, tradução nossa).

Essas crises constituem-se em pontos de viragem no desenvolvimento infantil e às vezes, podem ser agudas (VYGOTSKI, 1996). A intensidade da manifestação da crise depende do meio e das condições de desenvolvimento dadas à criança. Uma criança que já desenvolveu um certo grau de autonomia em relação a alimentar-se ou vestir-se por exemplo, sente a necessidade de realizar tais atividades sozinha, logo, é necessário que lhe sejam propiciadas as condições necessárias, o que promoverá ainda mais o seu desenvolvimento. Caso contrário, ela poderá apresentar um comportamento de rebeldia, refletindo o desajuste entre suas possibilidades e suas realizações.

catástrofes; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

¹⁹ “El desarrollo del niño no es otra cosa que el permanente pasaje de un escalón evolutivo a otro, pasaje ligado a cambio y la estructuración de la personalidad del niño. Estudiar el desarrollo infantil significa estudiar el pasaje del niño de un peldaño evolutivo a otro y el cambio de su personalidad dentro de cada período evolutivo, que tiene lugar en condiciones histórico-sociales concretas” (ELKONIN, 1987a, p. 106).

²⁰ “Sólo los cambios internos en el desarrollo mismo, sólo las crisis y sólo los virajes en su curso pueden darnos la base firme para definir las principales épocas de estructuración de personalidad del niño que llamamos edad” (ELKONIN, 1987a, p. 106).

Há uma relação dialética e revolucionária entre os períodos estáveis e os críticos no desenvolvimento infantil:

[...] Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os momentos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a passagem de um estágio a outro não se dá por via evolutiva, e sim revolucionária²¹ (VYGOTSKI, 1996, p. 258, tradução nossa).

A análise dos períodos estáveis e de crise pelo viés revolucionário e dialético apresentado pela Teoria Histórico-Cultural, supera as concepções de desenvolvimento infantil relacionando-o à evolução natural. Essas concepções o concebe como um processo predominantemente biológico e linear, conforme já descrito ao discutir o pensamento empírico apoiado na lógica formal.

Tanto os períodos estáveis, como os períodos de crise são necessários e contribuem para o desenvolvimento infantil. Se, nos períodos estáveis, as modificações da personalidade são transformações qualitativas que se acumulam ao longo de um período mais extenso, nos períodos de crises, tais modificações são de grande magnitude e muitas vezes perfeitamente visíveis no comportamento da criança, impulsionando-a a buscar novas formas de relacionar-se com o meio e com os sujeitos que a rodeiam.

Essa busca não ocorre de forma tranquila. Ela pode ser subitamente nova e diferente para a criança, muitas vezes marcada por conflitos. Entretanto não é o conflito que caracteriza a crise, uma vez que ela pode ocorrer de forma conflituosa ou não. A criança pode isolar-se, tornar-se exageradamente exibida ou ainda mais rebelde ou desanimada.

Leontiev (2010) considera que as crises podem se manifestar no decorrer do desenvolvimento psíquico, mas não são inevitáveis.

[...] 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

²¹ “Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria” (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

processo racionalmente controlado, uma criação controlada (LEONTIEV, 2010, p. 67).

Portanto o inevitável é o movimento crítico e a ruptura qualitativa nas características da criança durante os pontos de viragem.

Assim, a crise pode não ocorrer se o desenvolvimento infantil for devidamente orientado, se as obrigações sociais impostas à criança forem condizentes com o seu nível de desenvolvimento. Em outras palavras, a crise será mais ou menos aguda conforme a discrepância entre as capacidades infantis já desenvolvidas e as condições dadas à criança pelos sujeitos que com ela se relacionam.

Essas discrepâncias geram necessidades internas que remetem às crises e promovem o desenvolvimento de um período a outro (LEONTIEV, 2010).

As crises, de acordo com Vygotski (1996), são as seguintes:

Crise pós-natal. Primeiro ano (dois meses a um ano). Crise do primeiro ano. Infância temprana. (um aos três anos). Crise dos três anos. Infância pré-escolar (três aos sete anos). Crise dos sete anos. Idade escolar. (oito aos doze anos). Crise dos treze anos. Puberdade (catorze aos dezoito anos). Crise dos dezessete anos²² (VYGOTSKI, 1996, p. 261, tradução nossa).

Destaca-se que a crise dos sete anos interessa nesta pesquisa, por ser a crise que aparece no período de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Uma das principais características que se apresenta nesta etapa é a perda da espontaneidade infantil, uma vez que, na sua conduta, a criança passa gradativamente a incorporar elementos de carácter intelectual. Leontiev (2010, p. 63) explica que “A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento da psique”.

Vygotski destaca que a crise dos sete anos é particularmente difícil para a criança, pois diante dela descortina-se um mundo objetivamente novo, com novas obrigações e novas condições que promoverão o seu desenvolvimento, articuladas a mudanças internas do seu próprio organismo

²² “Crisis postnatal. Primer año (dos meses-un año). Crisis de un año. (Infancia temprana (un año-tres años. Crisis de tres años. Edad pre-escolar (tres años-siete años). Crisis de siete años. Edad escolar (ocho años-doce años). Crisis de trece años. Pubertad (catorce año-dieciocho años). Crisis de los diecisiete años” (VYGOTSKI, 1996, p. 261).

É de conhecimento geral que a criança cresce rapidamente aos sete anos e isso mostra que várias mudanças ocorrem em seu organismo. É a idade da troca de dentes, do surto de crescimento. De fato, a criança muda abruptamente com a particularidade de que essas mudanças são mais profundas e complexas do que as que ocorrem na crise dos três anos²³ (VYGOTSKI, 1996, p. 377, tradução nossa).

Como não é difícil observar, Vigotski destaca a visibilidade dos traços que caracterizam a crise dos sete anos em crianças que passam por situações extremas na sua infância. Por exemplo: a chegada de um irmãozinho, ou uma avó que passa a morar com a família, a perda de uma pessoa querida, a separação dos pais ou ainda, uma situação de abuso. Tais situações acarretam grandes mudanças na forma de vida da criança e a crise pode mostrar seus traços mais evidente.

Vygotski (1996, p. 377) aponta alguns traços que tendem a ocorrer com crianças de aproximadamente 7 anos, que vivenciaram situações difíceis: “[...] A criança torna-se mal-humorada, caprichosa, muda a maneira como anda. Ela se comporta de maneira artificial, teatral, bufão. Gosta de bancar o palhaço. [...]”²⁴.

Um comportamento que na criança pré-escolar pode parecer absolutamente normal, ela estaria apenas se divertindo, na criança de sete anos passa a ser visto como inadequado.

Mas quando ela entra em uma sala e fala estridentemente, seu comportamento é irracional e óbvio. Ninguém ficará surpreso se um pré-escolar brincar, jogar, mas se ele [um escolar] fizer palhaçadas, provocando desaprovação e risos, seu comportamento parece desmotivado²⁵ (VYGOTSKI, 1996, p. 377, tradução nossa).

Ao vivenciar a crise dos sete anos, a criança encontra-se em processo de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores na medida em que a apropriação do conhecimento científico promovida pela alfabetização lhe possibilita ampliar sua percepção do mundo e generalizar suas experiências.

²³ “Es generalmente conocido que el niño crece rápidamente a los siete años y eso demuestra que se producen en su organismo diversos cambios. Es la edad del cambio de diente, del estirón. En efecto, el niño cambia bruscamente con la particularidad de que dichos cambios son más profundos y complejos de los que se producen en la crisis de los tres años. [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 377).

²⁴ “El niño se amana, se hace caprichoso, cambia de forma de andar. Se comporta de un modo artificioso, teatral, bufonesco, le gusta hacer el payaso. [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 377-378).

²⁵ “Pero cuando entra en una habitación contoneándose y habla chillona, su conducta carece de motivo y salta a la vista. A nadie le sorprenderá que un niño de edad preescolar diga tonterías, bromea, juegue, pero sí hace el payaso, provocando así una reprobación y risas, su conducta parece inmotivada” (VYGOTSKI, 1996, p. 377-378).

Nesse processo, gradativamente, a criança torna-se consciente de suas ações, o que contribui para a modificação na sua forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Agora, ela pode ir captando as reações que suas ações provocam no outro e assim, pouco a pouco ir regulando seu comportamento. Essas relações lhe permitem atribuir um significado a suas emoções, estabelecendo novas relações consigo e com os outros, generalizando esses comportamentos.

Na crise dos sete anos, experiências ou afetos se generalizam pela primeira vez, aparece a lógica dos sentimentos. [...] A criança em idade escolar generaliza sentimentos. [...] Precisamente na crise dos sete anos é que surge a autoavaliação: a criança julga seus sucessos, sua própria posição²⁶ (VYGOTSKI, 1996, p. 380, tradução nossa).

Destaca-se então que a crise pode oferecer dificuldades no sentido educacional. Entretanto não pode ser analisada apenas como um aspecto negativo, por provocar alteração do equilíbrio psíquico e/ou instabilidade na vontade, pois como afirmado em outros momentos ela tem importância fundamental para o avanço do desenvolvimento psíquico infantil.

Sabe-se que as funções psicológicas não se desenvolvem naturalmente, e sim nas relações sociais. A orientação desse desenvolvimento começa na Educação Infantil e se amplia com o trabalho pedagógico proporcionado na escola por meio da Atividade de Estudo. Essa é uma condição importante para que a criança possa controlar sua vontade, evitando assim a instabilidade que é própria da idade, mas que não sendo bem direcionada pode agravar-se. Nessa situação o aluno é visto como inquieto ou indisciplinado. O caráter instável da vontade é visível quando a criança não consegue ainda regular seu comportamento, de maneira adequada.

As exigências apresentadas à criança que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental passam a ser outras, diferentes daquelas que lhe eram feitas quando ainda frequentava a Educação Infantil. Consequentemente, as relações familiares se modificam a partir desse momento, pois se espera que a criança passe a assumir responsabilidades socialmente valorizadas, como por exemplo apropriar-se do código

²⁶ “En la crisis de los siete años se generalizan por primera vez las vivencias o afectos, aparece la lógica de los sentimientos. [...] El niño de edad escolar generaliza los sentimientos. [...] Justamente en la crisis de los siete años es cuando surge la propia valoración: el niño juzga sus éxitos, su propia posición” (VYGOTSKI, 1996, p. 380).

da escrita, o que na Educação Infantil não é tratado como um ponto central no seu aprendizado na rede municipal de ensino de Cascavel.

Dois conceitos enunciados por Vigotski (1996), tornam-se relevantes para observar, definir, intervir e promover avanços no desenvolvimento infantil e organizar um trabalho pedagógico que melhor oriente a criança que vivencia um momento de crise: nível de desenvolvimento real (NDR) e zona de desenvolvimento iminente (ZDI)²⁷. Estes conceitos são de extrema importância para orientar o trabalho pedagógico e o planejamento de uma ação que pretenda ampliar no sujeito as possibilidades de seu desenvolvimento, assim como evitar que as crises se materializem de forma mais aguda.

O nível de desenvolvimento real corresponde às capacidades desenvolvidas por meio do conhecimento assimilado, apreendidas nos processos de formação de conceitos e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o que a criança já se apropriou. Porém, isso não quer dizer que essa é uma condição definitiva, uma vez que a apropriação de determinados processos leva o sujeito à necessidade de apropriação de outros, ainda não dominados por ele. “Pode-se dizer figurativamente que quando chegamos a estabelecer o nível real de desenvolvimento, apenas determinamos seus frutos, ou seja, aquele que já está maduro e cujo ciclo terminou”²⁸ (VYGOTSKI, 1996, p. 266, tradução nossa).

Mas Vygotski (1996) também aponta para novas necessidades de apropriações que estão na zona de desenvolvimento iminente da criança:

Sabemos, sem dúvida, que a lei básica do desenvolvimento é a diferença no tempo de maturação das várias facetas da personalidade, de suas diferentes propriedades. Enquanto alguns processos de desenvolvimento já contribuíram com seus resultados e encerraram seu ciclo, outros processos estão apenas no estágio de amadurecimento.²⁹ (VYGOTSKI, 1996, p. 266, tradução nossa).

²⁷ Ressalta-se que o termo zona de desenvolvimento iminente é denominado também como zona de desenvolvimento próximo ou proximal.

²⁸ “Cabe decir figuradamente que cuando llegamos a establecer el nivel real de desarrollo determinamos, tan sólo, sus frutos o, sea, aquello que ya está maduro y cuyo ciclo finalizo” (VYGOTSKI, 1996, p. 266).

²⁹ “Sabemos, sin embargo, que la ley básica del desarrollo es la diferencia en el tempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades. Mientras que unos procesos del desarrollo ya han aportado sus resultados y acabado su ciclo, otros procesos se encuentran sólo en el estadio de maduración” (VYGOTSKI, 1996, p. 266).

O excerto acima aponta também para a compreensão da dialética entre o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente que se caracteriza pelos processos que a criança ainda não domina de forma autônoma, necessitando da ajuda do adulto ou de um colega mais experiente para realizá-los. Convém organizar a ação pedagógica, de forma a elevar o domínio das crianças nesses processos, pois “Um diagnóstico autêntico deve explicar e prever e fornecer uma recomendação prática fundamentada cientificamente”³⁰ (VYGOSTSKI, 1996, p. 272, tradução nossa).

O diagnóstico proposto por Vigotski orienta o processo de avaliação do desenvolvimento infantil ao identificar corretamente o nível de desenvolvimento real e a iminência de capacidades a serem devidamente promovidas pelo processo de ensino.

Uma ação pedagógica apoiada nos princípios objetivados pela Teoria Histórico-Cultural propõe tarefas que podem auxiliar a criança tanto a avançar nos períodos estáveis, quanto a superar os períodos de crise. Essas tarefas serão adequadas, quando se leva em consideração a atividade dominante naquele momento, bem como aquela que está em vias de emergir na criança, avaliando o seu nível real de desenvolvimento e seu desenvolvimento iminente.

É fundamental que o trabalho pedagógico - ou seja a mediação docente -, promova ações capazes de contribuir para que a criança passe por essas crises de forma mais tranquila, considerando que na perspectiva de Leontiev (2010), elas podem não ocorrer se o processo de desenvolvimento for adequadamente orientado. Assim, serão evitados muitos conflitos e por vezes sofrimentos, os quais podem ocorrer quando há a distância entre o que a criança almeja realizar e suas reais possibilidades, ou entre os desafios que a criança pode enfrentar e as oportunidades reais que lhe são oferecidas, ou mesmo conflitos decorrentes da discrepância entre os conceitos que a criança já domina e os novos conceitos que ela precisa aprender, ou seja o conhecimento científico a ser apropriado na Atividade de Estudo.

Por isso, muitos conteúdos escolares selecionados no currículo da Educação Infantil, são retomados e aprofundados a cada ano do Ensino Fundamental, ainda que por meio de diferentes tarefas. Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental a criança está se apropriando de conceitos inerentes as diferentes áreas

³⁰ “Un diagnóstico autêntico debe explicar y pronosticar y dar una recomendación práctica fundamentada científicamente” (VYGOSTSKI, 1996, p. 272).

do conhecimento, sendo assim torna-se relevante que o processo pedagógico, ou seja, o planejamento e a execução das tarefas propostas pelo professor, seja organizado levando em consideração as especificidades da criança em cada período.

Em síntese, na Educação Infantil, período em que a atividade-guia na criança é a brincadeira de papéis sociais, a ação planejada do professor vai gestar nessa criança as possibilidades para o desenvolvimento da Atividade de Estudo. Tais possibilidades originam-se a partir de tarefas que possibilitem, à criança, o contato com as diferentes formas de registro e de produção escrita, as quais são utilizadas com as mais diversas funções, geradas pela necessidade do registro, da comunicação, e da memória, por exemplo.

Outro aspecto relevante na Educação Infantil é o desenvolvimento da oralidade em sua forma mais rica, possibilitando a criança as condições para que ela possa expressar-se em diferentes contextos de forma clara e objetiva.

Posteriormente, já no Ensino Fundamental, a brincadeira de papéis sociais deixa o papel de dominância e passa a ser acessória, mas não se extingue totalmente do modo infantil de interação com o mundo, ainda que a Atividade de Estudo passe a ser a atividade-guia.

A compreensão da periodização de desenvolvimento infantil, em especial do período de transição e suas crises, possibilita orientar o planejamento de ações pedagógicas de forma a potencializar as capacidades em desenvolvimento no momento em que a criança se encontra. Sem apressar esse desenvolvimento “pulando etapas”, esse planejamento contribuirá para que a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dessa criança ocorra de forma mais adequada.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a criança precisa de desafios. É necessário conduzi-la de forma progressiva, avaliando o desenvolvimento infantil, diminuindo assim a probabilidade da ocorrência de crises mais agudas que podem ocorrer no período de transição. Sendo assim, por exemplo, não é possível compactuar com a ideia de que a criança oriunda da Educação Infantil, está “pronta” ou “preparada” para ser alfabetizada.

O objetivo do trabalho pedagógico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, nessa fase de transição, volta-se à promoção de ações que desencadearão progressivamente um salto qualitativo no desenvolvimento de cada aluno, orientando-o quanto às novas formas de se relacionar com o mundo.

Por isso, deve-se levar em consideração as neoformações (novos tipos de estrutura na personalidade infantil) produzidas por meio do jogo de papéis, no planejamento de ações que possibilitem à criança articular novas capacidades a serem assimiladas, na medida em que se apropria de conceitos científicos no decorrer da Atividade de Estudo.

Conclui-se ressaltando a relevância da compreensão do período de transição e suas crises, para uma correta organização do ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Espera-se ter destacado até aqui a relevância de uma compreensão do desenvolvimento humano orientada pelos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a promoção do processo de humanização de cada sujeito. Amparando-se nessa concepção buscou-se explicitar a articulação dessa teoria com a produção acadêmica na atualidade, no próximo capítulo, o qual se destina a revisão de literatura.

3. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Para a elaboração dos capítulos 1 e 2 buscou-se o apoio em fontes primárias, por considerar imprescindível investigar a concepção teórica e a constituição histórica da THC, para fundamentar a presente pesquisa. Neste capítulo, investigaram-se as fontes secundárias, que trazem importantes contribuições no sentido de melhor interpretar os fundamentos desta teoria.

Assim, para a construção deste capítulo, a realização da revisão de literatura tornou-se necessária, a fim de elencar as publicações que têm como objeto de pesquisa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nos *sites* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e na base *Scientific Electronic Library Online – Scielo*.

A revisão de literatura consiste em iniciar a pesquisa pelas produções já existentes sobre seu tema central:

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 225).

A pesquisa bibliográfica foi realizada em março/2021, no site SciELO – Brasil (<https://www.scielo.br>), utilizando as palavras Transição Educação Infantil Ensino Fundamental, sem vírgulas, e sem operadores *booleanos*. Estabeleceu-se um período temporal de dez anos, inserindo-se os seguintes filtros: Brasil, todos os periódicos; idioma: Português; ano de publicação: todos e recorte temporal: 10 anos, objetivando resgatar as publicações referentes ao tema pesquisado. A busca revelou 11 artigos, dos quais foram descartados nove, cujo motivo, além do título e da autoria encontram-se discriminados a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas descartadas – SciELO

Autor	Título	Publicação	Motivo do descarte
Cruz, Silvia Helena Vieira; Schramm, Sandra Maria de Oliveira	Listening to the children in research and quality of early childhood ³¹	2019	Não se refere ao objeto de estudo da pesquisa.
Barcelos, Marciel; Santos, Wagner dos; Ferreira Neto, Amarílio	Aprender na educação física: diálogos com as crianças e a professora	2017	Não se refere ao objeto de estudo da pesquisa.
Dias, Edilamar Borges; Campos, Rosânia	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade	2015	Outra perspectiva teórica: Sociologia da infância, Psicologia socio-histórica.
Moreira, Ana Rosa Picanço; Micarello, Hilda; Schapper, Ilka; Santos, Núbia Schaper	Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural	2015	Não se refere ao objeto de pesquisa.
Moreno, Monica Roncancio; Branco, Angela Maria	Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural	2014	Outra perspectiva teórica: Psicologia cultural, teoria do <i>self</i> dialógico.
Campos-Ramos, Patrícia Cristina; Barbato, Silviane	Participação de crianças em pesquisa: uma proposta considerando os avanços teóricos-metodológicos	2014	Aborda o desenvolvimento do <i>self</i> na infância.
Neves, Vanessa Ferraz Almeida; Gouvêa, Maria Cristina Soares de; Castanheira, Maria Lúcia	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas	2011	Contexto de ampliação do ensino fundamental para nove anos.
Belintane, Claudemir	Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades da escola pública	2010	Não se refere ao objeto de estudo da pesquisa.

³¹ Escutando as crianças na pesquisa e qualidade na primeira infância.

Campos, Maria Malta	A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos de debate	1999	Fora do recorte temporal, também não se refere ao objeto de estudo da pesquisa.
---------------------	---	------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A seleção realizada na busca na base *Scielo*, resultou em dois artigos pertinentes à pretensão desta pesquisa. São eles: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020) e “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (MARTINATI; ROCHA, 2015).

Na BDTD utilizando os descritores Transição and Educação Infantil and Ensino Fundamental and Psicologia Histórico-Cultural or Teoria Histórico-Cultural, foram encontradas cinco dissertações, das quais duas foram descartadas conforme expressa o quadro a seguir.

Quadro 2 – Pesquisas descartadas – BDTD

Autor	Título	Ano de publicação	Motivo do descarte
Santos, José Carlos dos	A corporeidade criança vai à escola?	2019	Apoiado no enfoque fenomenológico.
Santos, Rodrigo Follis	Memória, mídia e transmissão religiosa: estudo de caso da revista adventista (1906-2010)	2017	Não se refere ao objeto de estudo desta pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa busca, selecionaram-se três dissertações que apresentaram relevância ao objeto de estudo em questão. São elas: *Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* (CASTILHO, 2014); *Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano* (ZANATTA, 2017); E *O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos* (TARTARI, 2019).

Incorporou-se mais uma dissertação que não foi selecionada na busca eletrônica, pela pertinência do assunto. *Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos – SP* (NASCIMENTO, 2018).

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 1 com a análise dos artigos e dissertações selecionados na revisão bibliográfica. Tendo em vista que a fundamentação teórica foi um critério de seleção para as pesquisas elencadas, destaca-se que todas estão embasadas nos pressupostos da THC, motivo pelo qual suprimiu-se sua explicitação do quadro a seguir.

Quadro 3 – Análise das produções selecionadas na revisão de literatura

Título/autor	Objetivo	Metodologia	Resultados
Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (RIBEIRO, 2014)	Analisar o processo coletivo de construção do currículo da rede municipal de Juiz de Fora, levando em consideração que este documento resulta de uma obrigatoriedade imposta por políticas públicas, mas também das relações culturais e históricas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos diretamente neste processo.	Articulou a abordagem qualitativa à pesquisa bibliográfica e documental. Também utilizou entrevistas abertas e questionários, os quais foram respondidos pelos professores da rede que participaram das discussões sobre a construção da proposta curricular.	Os resultados da pesquisa apontam para a dicotomia existente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Também apontam para a necessidade de refletir sobre as possibilidades de superação do enquadramento da criança em uma perspectiva que ignora a totalidade na qual essa criança se constitui e se desenvolve. Nesse período esse processo ocorre por meio da brincadeira que também pode ser promotora de aprendizagem.
Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental : uma leitura das significações das crianças a partir da Teoria Histórico-	Analisar como ocorre a constituição das significações estabelecidas pela criança em sua vivência no período de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.	A metodologia amparou-se na pesquisa qualitativa, por meio da qual buscou não apenas analisar, mas apreender a periodização considerando a relação materialista histórico dialética, na qual a criança está inserida, percebendo-a em sua dinamicidade revelando	A pesquisa aponta que um dos limites que se impõe na passagem da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental ainda se refere a organização do processo pedagógico, tanto dos espaços, como na ação educativa. Uma das condições essenciais para superação desse limite seria a

<p>Cultural do desenvolvimento humano. (ZANATTA, 2017)</p>		<p>as contradições nas quais se constitui. Para a coleta de dados utilizou observação participante e entrevista no formato de roda de conversa, envolvendo 20 crianças. Esses instrumentos possibilitaram desvelar as relações na criança que ingressava no 1º ano. O campo de pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino da região Oeste de Santa Catarina.</p>	<p>compreensão das especificidades da criança em cada etapa do ensino.</p>
<p>Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental : uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos – SP (NASCIMENTO, 2018)</p>	<p>Analisar a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Revelar como o processo de avaliação pode contribuir nessa passagem.</p>	<p>A pesquisa utiliza a triangulação de métodos, articulando dados a partir da revisão bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi direcionada a professores tanto da Educação Infantil quanto do primeiro ano do Ensino Fundamental. Também foi direcionada aos gestores (supervisores e diretor). Apresenta dados quantitativos sobre a matrícula da criança com deficiência na rede municipal de ensino de São Carlos</p>	<p>Os resultados da pesquisa apontam como aspectos relevantes no processo de transição que podem ser melhor organizados: * a relevância da avaliação; *a necessidade de formação inicial e continuada voltada para as questões que envolvem a inclusão escolar; *o aumento do número de diagnóstico de TGD (transtorno global do desenvolvimento) na Educação Infantil; * a falta de ações do poder público considerando esta transição.</p>
<p>O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos (TARTARI, 2019)</p>	<p>Compreender como a formação dos conceitos ocorre em crianças na idade pré-escolar.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico.</p>	<p>Os resultados da pesquisa ressaltam aspectos relevantes para o processo de formação de conceitos em crianças de 4 a 6 anos: a organização do ensino voltada para este fim, considerando a brincadeira como a atividade na qual a criança deve estar envolvida para que ocorra a promoção de</p>

			seu desenvolvimento psíquico; formação inicial e continuada do docente, que leve em consideração a importância do processo de formação de conceitos.
A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental : a gestação da atividade de estudo (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020).	Compreender como o ensino promovido por meio da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas incidem no psiquismo infantil e no desenvolvimento das capacidades psíquicas às quais serão base para a atividade de estudo.	De natureza teórico-conceitual.	Evidencia que por meio da brincadeira de papéis as crianças encontram as condições favoráveis para reproduzir relações sociais que fazem parte da convivência humana, e assim também desenvolvem o autodomínio da conduta e a imaginação.
"Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (MARTINATI; ROCHA, 2015).	Analisar o processo de transição da Educação Infantil (E.I.) para o Ensino Fundamental (E.F.) buscando evidenciar a perspectiva de crianças e professoras sobre esse período.	Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo envolveu duas turmas: uma turma de E.I. e na sequência uma turma de E.F. na qual estavam matriculados alunos oriundos da turma de E.I. Instrumentos de pesquisa: observação, entrevistas de professoras e crianças, análise documental e questionário com os pais.	Os resultados da pesquisa apontam para aspectos que envolvem a desarticulação e a descontinuidade do trabalho pedagógico no período de transição o que exige um maior cuidado com as ações que envolvem esse período, que se inicia na E.I. e adentra no E.F.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das discussões apresentadas nas produções selecionadas possibilitou destacar seis categorias: reflexões acerca dos documentos oficiais, atividade-guia, continuidade no período de transição, papel docente, formação inicial e continuada e criança como protagonista e sujeito com especificidades.

A primeira refere-se a **reflexões acerca dos documentos oficiais** que orientam essa passagem, sejam eles o currículo, o Projeto Político Pedagógico ou documentos oficiais expedidos pelo Ministério da Educação MEC, os quais

constituem-se em pontos comuns a Ribeiro (2014), Martinati e Rocha (2015) e Nascimento (2018).

Ribeiro (2014) contextualiza historicamente a Educação Infantil no Brasil, destacando os documentos orientadores que marcam a concepção de Educação Infantil e de infância. Elenca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) como “a primeira iniciativa oficial de sistematizar orientações para a E.I. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), segundo a autora, apresentam um caráter autoritário e obrigatório. A proposta desse documento, segundo Ribeiro (2014), rompe com as práticas tradicionais referentes ao assistencialismo e à preparação para a escola, porém ainda se mostra muito amparada em práticas cotidianas.

Ribeiro (2014, p. 110) destaca, também, que a política pública deve ultrapassar o âmbito teórico e se efetivar nas práticas cotidianas, nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, pois “[...] um desafio que se coloca agora a esta proposta é que ela alcance formas mais eficazes para sua efetivação”.

Como afirma Nascimento (2018), a pura e simples aplicação da lei não garante que seus objetivos sejam alcançados, pois a efetivação de suas práticas passa pelo âmbito da organização das instituições, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. Assim:

O cumprimento puro e simples da lei não garante que os objetivos almejados sejam atingidos neste estudo, analisamos documentos que mostram ser condição *sine qua non* para o sucesso da transição uma articulação que promova visitas, diálogo, participação das famílias, adaptações de tempo, das manifestações do brincar, espaço, currículo, avaliação e documentação pedagógica, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (NASCIMENTO, 2018, p. 119).

Portanto, Nascimento (2018) explicita aspectos importantes a serem considerados nas transições das diferentes etapas da Educação Básica, destacando-se entre elas, o objeto desta pesquisa: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As práticas citadas por Nascimento também são ressaltadas no artigo de Martinati e Rocha (2015) que aponta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e em documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2004a; 2004b), trechos que dão ênfase a ações que possibilitem a

passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de forma tranquila e segura.

Martinati e Rocha (2015) apoiam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, para salientar que o professor da Educação Infantil pode promover o diálogo com as crianças sobre a passagem para o Ensino Fundamental. Ainda, as instituições, tanto de Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental podem promover eventos que auxiliem as crianças a se adaptarem com mais facilidade a essa mudança, tais como visitas à escola e até a turmas do 1º ano, entrevistas com os pais e alunos, entre outras.

Os documentos do Ministério da Educação enfatizam a adequação dos processos educativos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, possibilitando assim uma transição natural, evitando rupturas e impactos que sejam prejudiciais ao processo de escolarização das crianças (BRASIL, 2004a; 2004b).

Nas discussões apresentadas por Ribeiro (2014), Martinati e Rocha (2015) e Nascimento (2018) sobre os documentos oficiais orientadores da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental, fica evidente a importância de que as orientações preconizadas por tais documentos, sejam realmente materializadas por meio de ações que criem condições favoráveis ao processo de transição e de ensino da criança, contribuindo assim para a continuidade do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, possibilitando o avanço em seu desenvolvimento.

Outra categoria que emergiu das pesquisas analisadas refere-se à **atividade-guia**, como aquela que vai orientar e contribuir para o maior desenvolvimento da criança, seja na Educação Infantil por meio da brincadeira de papéis sociais ou no 1º ano do Ensino Fundamental, mediante a Atividade de Estudo (MARTINATI; ROCHA, 2015; ZANATTA, 2017; TARTARI, 2019; CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020).

Essas autoras destacam o papel que a atividade-guia exerce no desenvolvimento infantil, bem como a importância de uma prática docente, que a considere e seja intencionalmente planejada, no sentido de levar as crianças a se apropriarem de forma mais efetiva dos conhecimentos sistematizados.

[...] em cada atividade principal a criança se relaciona com o mundo e, em cada estágio, ela forma necessidades específicas. Ao desenvolver essas atividades, mudanças são geradas em sua personalidade e nos processos psíquicos. Isso posto, exige do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais planejamento e atenção adequada às especificidades da infância (ZANATTA, 2017, p. 25).

Tartari (2019, p. 102), além da equivalente relevância ao papel da atividade-guia no desenvolvimento humano, destaca as relações sociais como fundamentais nesse processo; “[...] a atividade prática da criança, que ocorre em seu meio e relações sociais, é fonte inicial do desenvolvimento psíquico.”

A perspectiva de Martinati e Rocha (2015) coaduna-se com as expostas anteriormente ao destacar os aspectos qualitativos da atividade-guia por ser aquela capaz de promover as mudanças mais significativas na constituição da personalidade e do desenvolvimento da criança.

Tal afirmação é sustentada por Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 3) que se apoiam em Leontiev (2016) e asseguram a atividade-guia “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”.

Sendo assim, reforça-se que a importância da atividade-guia, refere-se ao fato de que sua atuação, em determinado período, gesta a atividade-guia da próxima etapa do desenvolvimento infantil. Leontiev (2010) explica:

Alguns tipos de atividades são principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente [sic] do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário (LEONTIEV, 2010, p. 63).

No caso específico, na época da infância, o jogo de papéis gesta as condições necessárias para o desenvolvimento da Atividade de Estudo no psiquismo infantil.

Essa gestação também é destaque para Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 6) quando afirmam, apoiadas em Bodrova e Leong (2003), que “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”.

Torna-se inegável a relevância da compreensão da atividade-guia e a necessidade de planejar situações e ações em que os escolares, efetivamente se coloquem na realização ativa dessas ações, para que o seu aprendizado e desenvolvimento possam ser promovidos de forma mais eficaz nas instituições escolares, sejam elas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

O caráter de **continuidade no período de transição** foi a terceira categoria selecionada. Embora a idade cronológica avance em um processo contínuo, essa continuidade não significa ausência de crises, as quais serão mais agudas ou menos agudas, conforme o processo educativo seja mais ou menos condizente com as necessidades da criança em desenvolvimento.

Um aspecto de extrema relevância nesse processo, consiste na possibilidade de a criança atravessá-lo da forma mais natural e tranquila em decorrência da adequada organização do processo pedagógico.

Para isso a criança precisa perceber-se como sujeito inserido em novas relações sociais, o que demanda novas formas de interagir e intervir no mundo. Esse caráter tornou-se marcante nos trabalhos desenvolvidos por Martinati e Rocha (2015), Ribeiro (2017), Zanatta (2017), Nascimento (2018) e Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020).

A categoria da continuidade torna-se relevante, pois a periodização do desenvolvimento pode ser compreendida de forma equivocada, tomando-se esses períodos de forma isolada.

A dicotomia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ainda se faz presente como preocupação inerente ao período de transição, o qual por vezes gera uma ruptura que não é saudável ao desenvolvimento infantil. Sobre isso, Ribeiro (2014, p. 15) destaca “que tais propostas objetivam sujeitos distintos. Na E.I., é a criança com todas as suas especificidades e, no E.F., é o aluno.” Aponta, também, que tal concepção pode ser superada por meio da articulação das práticas desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Entendemos que a passagem da EI para o EF deve ser pautada por continuidades, para que o protagonismo da criança em ambas as etapas seja assegurado mas, na prática, essa transição tem sido marcada por dicotomias que podem ser sistematizadas, na EI, a criança brinca e, no EF, ela estuda (RIBEIRO, 2014, p. 112).

Nesse sentido, as discussões de Zanatta (2017) coincidem com as de Ribeiro (2014), ao afirmar que “[...] um bom tanto dos limites e desafios que se impõe [sic] na transição da Educação Infantil para os anos iniciais está no modo como se concebe e se organiza o processo pedagógico” (ZANATTA, 2017, p. 55).

O processo pedagógico na Educação Infantil não deve limitar-se ao brincar livremente proposto à criança apenas como forma de ocupar o seu tempo. Mas, é

importante pensar a brincadeira como a relação ativa por meio da qual a criança se apropria das significações dadas pelas relações sociais na constituição dos sujeitos. Logo, o brincar na Educação Infantil deve ser sinônimo de aprendizado e desenvolvimento.

Assim como o processo pedagógico ofertado na escola para a criança de 6 anos, não deve ser orientado apenas pela “imaturidade” que ela possa ainda apresentar. Convém, sem eliminar o aspecto lúdico na atividade de ensino, considerar quais tarefas provocarão na criança a necessidade e o motivo para realizar ações e operações necessárias para a resolução da tarefa, o que terá como produto a modificação do psiquismo infantil por meio da aprendizagem, processo que resultará no desenvolvimento da criança.

Nascimento (2018, p. 118) também demonstra preocupação com essa dicotomia, destacando que “A transição entre as duas etapas deve protagonizar as fases do desenvolvimento da criança segundo a Teoria Histórico-Cultural e, para isso, é importante que não seja antecipado o currículo do Ensino Fundamental na Educação Infantil.” A autora ainda assevera:

Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos, tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no Ensino Fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, Ensino Fundamental de oito anos, tenham elas alguma deficiência ou não (NASCIMENTO, 2018, p. 120).

Martinati e Rocha (2015, p. 311) também sustentam que uma boa possibilidade de superação dessa dicotomia é voltar a atenção, no Ensino Fundamental, para a atividade lúdica, muito presente na vida infantil, possibilitando uma passagem menos descontínua, ao “[...] oferecer-lhe atividades mais estruturadas de estudo e atividades lúdicas, tanto no ano final da Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 311).

Desse modo, estar-se-ia possibilitando uma travessia mais cuidadosa e gradual na transição entre as atividades principais – das brincadeiras para o estudo.

Toda essa preocupação com esse período justifica-se pois, uma adequada orientação da ação pedagógica favorecerá o enfrentamento dos períodos críticos, comuns na transição de uma atividade-guia a outra.

O **papel docente**, quarta categoria elencada, é explicitamente destacado por Tartari (2019) e Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020).

Tartari (2019, p. 109-110) evidencia a relevância da atividade de ensino desempenhada pelo professor, levando em consideração a importância do planejamento de suas intervenções. “Reiteramos que a atividade de ensino, desempenhada pelo educador, possui evidente relevância, já que o docente organiza intervenções didático-pedagógicas fundamentais para a aprendizagem, promotora do desenvolvimento infantil.”

Também Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 5) consideram a importância do papel docente na brincadeira de papéis sociais já que, por meio dessa atividade a criança “[...] aproxima-se e apropria-se da realidade na qual está inserida”. Destacam, também, que a diretividade da ação docente é imprescindível na criança escolar, pois a atividade de estudo possibilita a apropriação dos conhecimentos teóricos (ciência, arte, filosofia).

Pasqualini e Abrantes (2016), com fundamento em Davidov (2008), salientam a relevância da participação ativa da criança nas atividades de estudo oportunizadas pelo professor, aspecto também destacado por Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020):

[...] 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 (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p. 3).

Tartari (2019), ao refletir sobre questões importantes para uma adequada organização da atividade pedagógica, propõe que as condições objetivas que envolvem os docentes, sejam observadas no processo de escolarização e humanização da criança escolar, pois impõem e restringem a disposição e a qualidade de trabalho docente. As limitações ou mesmo as ampliações proporcionadas por essas condições ao trabalho docente, refletem-se na constituição da ação pedagógica, mesmo que de forma involuntária.

[...] na realidade em que se desenvolve a atividade de ensino, entendemos que existem condições sociais, políticas, econômicas que muitas vezes não são controladas pelo educador e interferem no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que as condições encontradas em grande parte das instituições de ensino do país são precárias em muitos aspectos. Questões como o espaço físico,

materiais didáticos e número de crianças por sala de aula precisam ser adequadas para uma apropriada organização da atividade pedagógica. São aspectos que exercem grande influência na qualidade do processo educativo e na formação dos conceitos (TARTARI, 2019, p. 109-110).

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) revelam que o processo educativo deve produzir na criança a necessidade da apropriação da cultura humana expressa nos conhecimentos que devem ser apreendidos por ela na escola, pois “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” (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p. 3).

Destaca-se aqui que o responsável direto pelo processo de escolarização da criança, é o professor, mesmo inserindo-se em condições subjetivas e objetivas da realidade concreta da sociedade, que por vezes são estranhas à sua vontade. Sem sombra de dúvidas, a conjuntura em que se encontra o professor vai se refletir de forma explícita ou implícita em sua prática pedagógica. Assim, a tomada de consciência pelo professor dos reflexos dessa conjuntura no ato pedagógico pode resultar em escolhas por ações que sejam mais decisivas para o desenvolvimento psíquico infantil.

É possível afirmar que a prática docente intencionalmente planejada, levando em consideração os aspectos já mencionados, pode se materializar no trabalho pedagógico que caminha para a emancipação humana neste sentido é importante a apropriação de conhecimentos que possibilitem uma educação omnilateral. Isso torna-se evidente na discussão de Tartari (2019) ao destacar:

Para um trabalho apropriado, na direção de uma educação omnilateral, consideramos que o educador precisa compreender os aspectos fundamentais que se referem ao desenvolvimento infantil. Para isso, é necessário ter compreensão dos pressupostos psicológicos e pedagógicos que norteiam sua atividade docente (TARTARI, 2019, p. 110).

A esses dois conjuntos de pressupostos, pode-se acrescentar a dimensão política, de forma a possibilitar uma inserção na realidade, como sujeito que contribua para um processo de transformação na direção da democratização do acesso aos bens culturalmente produzidos pela humanidade.

O papel docente torna-se uma consequência da **formação inicial e continuada**, quinta categoria destacada. Como já enfatizado nesta pesquisa, a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quando bem compreendida pelo professor, pode evitar que as crises se tornem agudas e se constituam em um obstáculo para o melhor desenvolvimento da criança.

Leontiev (2010) indica que a crise não é um fato inevitável no desenvolvimento infantil. Quando ela ocorre, denuncia que mudanças internas na criança e externas relativas à sua vivência, não ocorrem adequadamente. Ou seja, a crise mais aguda manifesta-se na ruptura entre as capacidades sob o domínio da criança e as condições externas oportunizadas ao seu desenvolvimento.

A ação docente bem fundamentada auxilia a criança nessa passagem de forma contínua, amenizando rupturas que podem ser frutos do direcionamento do processo pedagógico e não uma manifestação que indique a discrepância entre a organização do processo pedagógico e a potencialidade infantil (NASCIMENTO, 2018). Disso decorre a importância de o professor conhecer os aspectos teóricos que fundamentem esse processo.

Nesse sentido, Tartari (2019, p. 110) defende que “[...] não só a formação acadêmica, mas também a formação continuada, são subsídios fundamentais ao docente, como forma de apropriação de conhecimento para o constante repensar da atividade pedagógica.”

Nascimento (2018) já anunciava isso ao destacar o papel docente, mas também enfatiza o empenho dos órgãos públicos no sentido de propiciar formação continuada que possa instrumentalizar o professor na viabilização de ações mais efetivas no processo educativo

A busca por constante formação cabe ao professor e, ao município, cabe proporcionar formação continuada aos professores, gestores e demais envolvidos na equipe escolar. O compartilhamento destes saberes entre eles é também ferramenta importante (NASCIMENTO, 2018, p. 122).

Sobre essa formação, inicial e continuada Nascimento (2018) ainda ressalta que deva ocorrer de forma a efetivar a articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica, demonstrando, tanto aos professores da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, a relação articulada que deve ser observada no processo de transição.

Esta formação vai além do formar para a diversidade da criança em sala de aula, é preciso compreender questões que envolvem a entrada mais cedo da criança no Ensino Fundamental, a formação tanto da equipe da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental; [...] (NASCIMENTO, 2018, p. 122).

Enfim, é necessário refletir sobre a intrínseca relação entre a ação docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Altera-se a lei, ampliando o Ensino Fundamental, mas é preciso considerar que há um tempo para que os professores se apropriem dessas alterações legais passando a incorporá-las na prática pedagógica.

Finalmente, como última categoria, destacou-se a **criança como protagonista e sujeito com especificidades**.

Zanatta (2017) salienta o conceito de criança como sujeito histórico. Reconhecida assim, ela se constitui na complexa tessitura do convívio humano, na qual se estabelecem as condições para que ela se aproprie das produções humanas. Essa tessitura é elaborada historicamente por meio de movimentos coletivos que resultam em políticas públicas resultantes de lutas de classe as quais, em conjunto com outros fatores sociais, envolvem a criança.

Por isso, Zanatta (2017, p. 16) empreendeu sua pesquisa buscando “[...] ver esse processo pelo olhar da criança”. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e ator no processo de transição, considerou necessário verificar qual a percepção da própria criança sobre sua passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim, procurou caracterizar a criança do período de transição, compreendendo seu desenvolvimento com base em um aporte teórico que a colocasse como sujeito histórico e ativo no processo de escolarização.

O olhar do professor nessa perspectiva vai se refletir na correta organização do trabalho pedagógico, ampliando suas possibilidades de sucesso, pois

[...] conceber a infância a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano implica reconhecer em Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros, os principais aportes que, com base no materialismo histórico-dialético, oferecem o suporte necessário para afirmar a infância como um tempo sócio-histórico, e a criança como um ser humano concreto, isto é, como sujeito ativo que se constitui humano pela mediação dos artefatos materiais e simbólicos disponíveis na cultura (ZANATTA, 2017, p. 21).

Ribeiro (2014, p. 111) também já asseverava que, em documentos legais, “[...] a criança ganhou protagonismo, sendo percebida como sujeito ativo, participativo e que produz cultura”. Somam-se a essa perspectiva Martinati e Rocha (2015) e Zanatta (2017), que levaram em consideração o papel da criança enquanto sujeito histórico, e se preocuparam em dar-lhe voz em suas pesquisas.

Os documentos oficiais reconhecem a necessidade do respeito às características das crianças, pois alertam “sobre a importância de se conhecer a criança de 6 anos e suas especificidades, no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicológico, para atendê-las; [...]” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 311).

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p. 2) conciliam sua discussão com as de Martinati e Rocha (2015) e Zanatta (2017), evidenciando o papel assumido pela criança na sociedade: “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”.

Enfim, neste capítulo buscou-se evidenciar algumas categorias que aproximam cada uma das pesquisas e artigos selecionados. Destaca-se que todas as referências analisadas, fundamentam-se na Teoria Histórico-Cultural. Assim, mesmo que uma determinada categoria não tenha sido explicitamente discutida em algum dos trabalhos elencados, entendeu-se que ela não foi desconsiderada na análise conjuntural do contexto em que os trabalhos foram produzidos, visto que, todas as categorias apresentadas estão interligadas.

Estando essas categorias articuladas, revelam a busca pela totalidade dos fenômenos nas análises realizadas. Essa busca é fundamental para que a práxis seja realizada de forma a superar a dicotomia entre a teoria e a prática, tornando-as base para uma reflexão, revelando essa articulação por meio da própria ação pedagógica.

As pesquisas demonstram vários aspectos que podem ocorrer, interferindo na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. A análise dessas pesquisas revela que a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural tem sido tomada como base para o estudo dessa transição, e mais pesquisas têm ocorrido aproximando esse referencial teórico da prática docente.

Mas, ainda que transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tenha se constituído em objeto de estudo cada vez mais frequente, ainda as

conclusões dessas pesquisas são insuficientes diante da complexidade que essa teoria e a transição no desenvolvimento infantil exigem.

Compreendendo a investigação que envolve esse tema como uma alternativa bastante pertinente e necessária, expõe-se a seguir uma pesquisa de campo, objetivando investigar, na perspectiva dos professores que atuam no 1º ano, suas contribuições para a análise das múltiplas determinações que envolvem a passagem da Educação infantil para o Ensino Fundamental.

4. MÉTODO

4.1. MÉTODO, COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. A aprovação foi validada com o parecer 4.479.125, CAAE nº 39097420.4.0000.0107 (ANEXO I).

Apresentar-se-á, neste capítulo, o percurso efetuado para buscar os dados da pesquisa, e os procedimentos para analisá-los. Considerou-se importante, antes de abordar esse percurso, explicitar a escolha do Materialismo Histórico-Dialético para direcionar as análises realizadas.

O Materialismo Histórico Dialético (Karl Marx, 1818-1883) propõe o estudo da realidade, levando em consideração as relações que produzem e são reproduzidas na sociedade e, por isso, toda análise leva em consideração as condições históricas, econômicas, sociais e culturais de um determinado contexto (MARX, 2008).

Galvão, Lavoura e Martins (2020) manifestam-se sobre esse método:

O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2020, p. 63).

De acordo com o método de análise proposto por Marx, o ser humano se constitui na medida em que transforma a natureza por meio do trabalho. Reciprocamente o homem é transformado nesse processo. Pois, o trabalho promove as condições para a apropriação da realidade objetivada e conseqüentemente produz necessidades sociais que engendram novas atividades a fim de satisfazê-las.

Esse método explica os processos de vida real do homem rompendo com a visão harmoniosa da sociedade, posto que busca revelar as contradições que permeiam o trabalho e se manifestam na vida real de cada sujeito.

Nesse sentido, é necessário superar a observação imediata da realidade, que permanece em si mesma. É preciso ir à realidade com a intenção de captar o que está

implícito, o que não está aparente para que a análise seja aprofundada e resulte na compreensão das relações de força que estão presentes na sociedade, mas nem sempre são desveladas.

Por isso, Marx afirma que “o concreto é concreto por que é a síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2008, p. 260). E uma análise mais rica da realidade só pode ser alcançada a partir da reflexão sobre as “múltiplas determinações e relações” que constituem essa realidade (MARX, 2008, p. 260). Esse concreto é aquele que se elabora gradativamente no pensamento e se torna capaz de desvelar o que está aparente, pois o concreto aparente não revela a realidade, a qual precisa ser superada pela incorporação de sua compreensão às condições e mudanças impostas pelas relações de produção que são reproduzidas em todos os segmentos da sociedade.

É necessário explicitar que

O método, para Marx, é expressão do movimento lógico do pensamento em diferentes graus de determinações e de desenvolvimento, [...] o método é de grande importância, pois só por meio dele é que conseguimos ir além das aparências das coisas, e somente por meio da lógica dialética torna-se possível desnudar as formas fenomênicas da empiria imediata e penetrar concretamente nas suas relações internas essenciais (e essa compreensão do real em sua complexidade é necessária à ação revolucionária) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2020, p. 65).

Na busca de analisar as múltiplas determinações presentes no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, inicialmente desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica referente às contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a análise do objeto proposto na pesquisa.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é definida como

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Entre as múltiplas determinações presentes no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destaca-se a apropriação docente

sobre os principais conceitos teóricos envolvidos nesta passagem, bem como as dificuldades e possibilidades de superação apontadas pelos professores, a partir de sua vivência no 1º ano do Ensino Fundamental. Desenvolveu-se assim, uma pesquisa de campo qualitativa, com o cuidado de evitar a análise isolada de dados teóricos.

Nesse sentido, como já afirmado anteriormente, esta pesquisa fundamentou-se nos teóricos que ricamente contribuíram para a constituição da Teoria Histórico-Cultural: Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin e Davidov.

A compreensão do período de transição e suas especificidades para o desenvolvimento infantil justifica a preocupação com a apropriação docente dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, pois ela lhes possibilita executar uma prática pedagógica que se traduza em ações eficazes, as quais promoverão transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico do aluno.

Assim, buscou-se aqui investigar os fundamentos teóricos que explicam e orientam a alternância entre as atividades-guias no desenvolvimento infantil, ou seja, como ocorre essa transição e também, não apenas a apropriação teórica dos conceitos apresentados pelos professores, mas também evidenciando as múltiplas determinações que permeiam essa passagem e sua relação com a prática pedagógica revelada em seu discurso.

A pesquisa de campo ocorreu no município de Cascavel, localizado na região Oeste do Paraná. O município tem 129 (centro e vinte e nove) instituições de ensino, sendo 55 (cinquenta e cinco) Centros Municipais de Educação Infantil e 64 escolas que atendem a Educação Infantil (Infantil IV e V) e os anos iniciais do Ensino Fundamental.³²

Considerou-se que tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa de campo foram necessárias para a consecução desta pesquisa, pois de acordo com Frigotto (1994):

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, juntamente, a unidade indissociável de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

³² Fonte: Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume II: ensino fundamental - anos iniciais. / Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação; [coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Marta Sueli de Faria Sforzi] – Cascavel: SEMED, 2020.

Marconi e Lakatos apontam para a pesquisa de campo como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, [...], ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

O instrumento eleito para a pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada, considerando que este instrumento seria o mais adequado para a pretensão da pesquisa, uma vez que “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Foi realizado um teste piloto da entrevista objetivando a identificação de possíveis limitações e a necessidade de adequação das questões propostas. O teste foi aplicado a seis professoras da rede municipal, porém não aquelas que seriam o público alvo da pesquisa, conforme orienta Marconi e Lakatos (2003).

Em pesquisa realizada no *site* da SEMED, foi realizado um levantamento que apontava o número de professores regentes de turmas do 1º ano que poderiam fazer parte dessa pesquisa, totalizando 62 (sessenta e dois) professores³³.

Após a aprovação do projeto para a realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi necessário protocolar junto a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, SEMED, o pedido de autorização para procurar a direção das escolas selecionadas para obter o contato das professoras regente do 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Com a autorização da SEMED, foi realizado o contato com as diretoras, obteve-se o número de telefone de 52 (cinquenta e dois) professores.

Esse contato inicial com os professores foi realizado por meio do aplicativo WhatsApp, identificando a pesquisadora, explicando os motivos da pesquisa e convidando a participarem da entrevista *on line*, cujas questões apresentam-se nos Apêndices 1 e 2.

A entrevista ocorreu de forma remota devido ao período de pandemia, na Plataforma *Google Meet*, com 26 (vinte e seis) professoras, do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que aceitaram o convite, o que corresponde a cinquenta

³³ **Fonte:** Quadro funcional das escolas no mês de setembro de 2020 – consulta 21/09/2020 semed.cascavel.pr.gov.br/quadros/pesquisa

por cento do total consultados, representando 15 (quinze) escolas do município de Cascavel que totalizam 64.

No início de cada entrevista, as professoras foram novamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, a aprovação da pesquisa, pelo Comitê de Ética da Unioeste e da autorização da SEMED para realização da pesquisa, sobre o sigilo quanto à identidade dos participantes e sobre a possibilidade, de a qualquer momento interromperem a entrevista, caso se sentissem constrangidas, bem como lhes foi solicitada a autorização para gravá-las. Todas as professoras autorizaram que fosse feita a gravação.

As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição. Para preservar a identidade das professoras entrevistadas, elas foram identificadas com a letra P seguido da sequência numérica.

4.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.2.1. Professoras

A pesquisa envolveu a participação de 26 (vinte e seis) professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental, o que corresponde a 16,25% do total de docentes que atendem o 1º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais da rede pública municipal de ensino de Cascavel. Apresentam-se a seguir as características desse grupo: idade, tempo de docência, turmas em que atuou, vínculo com o município, carga horária de trabalho, sintetizados na Tabela 1 e formação, sintetizados na Tabela 2, possibilitando uma visão de conjunto. Os elementos apresentados nessas tabelas serão posteriormente discriminados possibilitando uma discussão mais detalhada. Cem por cento das entrevistadas eram do gênero feminino o que evidencia a predominância de mulheres no magistério.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Tempo de docência	Turmas que atuou	Enquadramento	Carga horária
P1	55	23 anos	2º e 1º ano, (4ª série)	Concurso	40 horas
P2	32	6 anos	HA, PAP, 1º, 3º ano	Concurso	40 horas
P3	47	26 anos	EI, HA, 1º ao 5º ano	Concurso	40 horas
P4	29	10 anos	EI, 1º, 2º e 5º ano	Concurso/Temporário	40 horas
P5	27	4 anos	EI, 1º ano	Concurso/Temporário	40 horas
P6	30	6 anos	EI, HA, 1º ano	Concurso	20 horas
P7	35	15 anos	EI, 1º ao 5º ano	Temporário	20 horas
P8	42	3 anos	EI, HA, 1º e 3º ano	Concurso/Temporário	40 horas
P9	38	14 anos	6º ao 9º ano, EJA, EI, 1º ano	Concurso	20 horas
P10	33	3 anos	HA, EI, 1º ano	Concurso	20 horas
P11	32	8 anos	EI, 1º, 2º, 4º e 5º ano	Concurso	20 horas
P12	40	14 anos	EI, 1º ao 4º ano	Concurso	40 horas
P13	40	15 anos	HA, Auxiliar, RE, 1º ao 5º ano	Concurso	40 horas
P14	37	15 anos	EI, 1º e 2º (3ª série)	Concurso	20 horas
P15	25	6 anos	EI, 1º ano	Concurso	20 horas
P16	48	10 anos	EI, 1º ano	Concurso	40 horas
P17	46	13 anos	HA, 1º ao 4º ano	Concurso	40 horas
P18	42	24 anos	Ensino Médio, 6º ao 9º ano, EJA, PAP, 1º ano	Concurso	20 horas
P19	37	16 anos	EI, 1º ao 3º ano	Concurso	20 horas
P20	40	17 anos	EI, HA, 1º ao 5º ano	Concurso	40 horas
P21	50	23 anos	EI, 1º e 2º ano	Concurso	40 horas
P22	49	9 anos	EI, 1º e 3º ano	Concurso/Temporário	40 horas
P23	36	11 anos	EI, HA, CPE, PAP, 1º ano	Concurso	40 horas
P24	50	31 anos	1º ao 5º ano	Concurso	40 horas
P25	27	9 anos	EI, 1º, 2º e 4º ano	Concurso	20 horas
P26	43	12 anos	EI, 1º, 2º e 5º ano	Concurso	40 horas

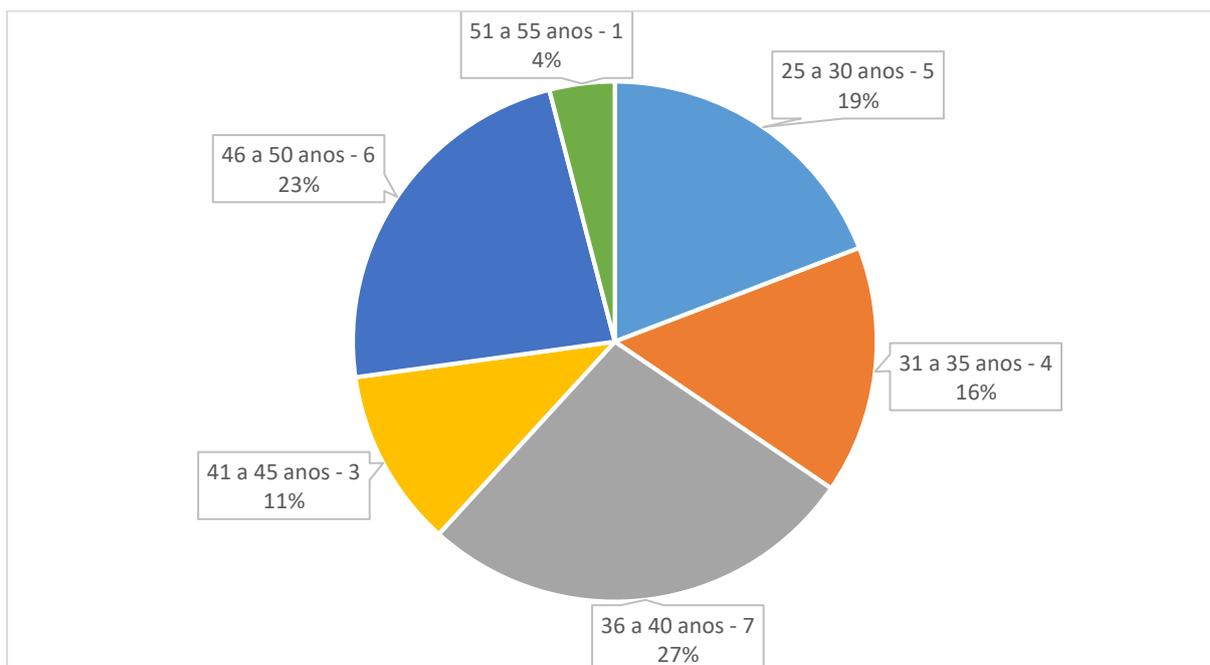
Fonte: Dados coletados pela autora.

Tabela 2 – Nível de formação acadêmica das professoras entrevistadas

Sujeito	Nível de formação
P1	Pedagogia, Especialização (Educação Especial e Psicopedagogia)
P2	Pedagogia, Especialização (Alfabetização e letramento)
P3	Magistério
P4	Pedagogia, Mestrado em Educação
P5	Pedagogia, Mestrado em Educação
P6	Letras, Especialização (Estudos Linguísticos e Literários) Pedagogia, Mestrado em Educação.
P7	Pedagogia.
P8	Pedagogia.
P9	Biologia, Pedagogia, Especialização (Meio Ambiente, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial)
P10	Pedagogia, Especialização (Educação Especial)
P11	Pedagogia, Especialização (Neuro Pedagogia)
P12	Pedagogia, Especialização (Fundamentos da Educação)
P13	Pedagogia, Letras, Especialização (Educação Especial, História da Educação Brasileira)
P14	P14 – Pedagogia, Especialização (Educação Especial)
P15	P15 – Letras (Português e Inglês)
P16	P16 – Pedagogia, Especialização (Educação Especial e Artes Visuais)
P17	Pedagogia, Especialização (Educação Infantil)
P18	Pedagogia, Especialização (Séries Iniciais e Educação Especial)
P19	Pedagogia, Especialização (Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão escolar)
P20	Pedagogia, Especialização (Gestão Escolar)
P21	Letras (Português e Inglês), Pós-Graduação (Psicopedagogia Institucional)
P22	Pedagogia, Pós-Graduação (Educação Especial)
P23	Pedagogia, Pós-Graduação (Educação Especial)
P24	Pedagogia, Pós-Graduação (Psicopedagogia)
P25	Letras (Português e Inglês), Pedagogia, Pós-Graduação (Neuro Pedagogia)
P26	Pedagogia, Pós-Graduação (Educação Infantil e Educação Especial)

Fonte: Dados coletados pela autora.

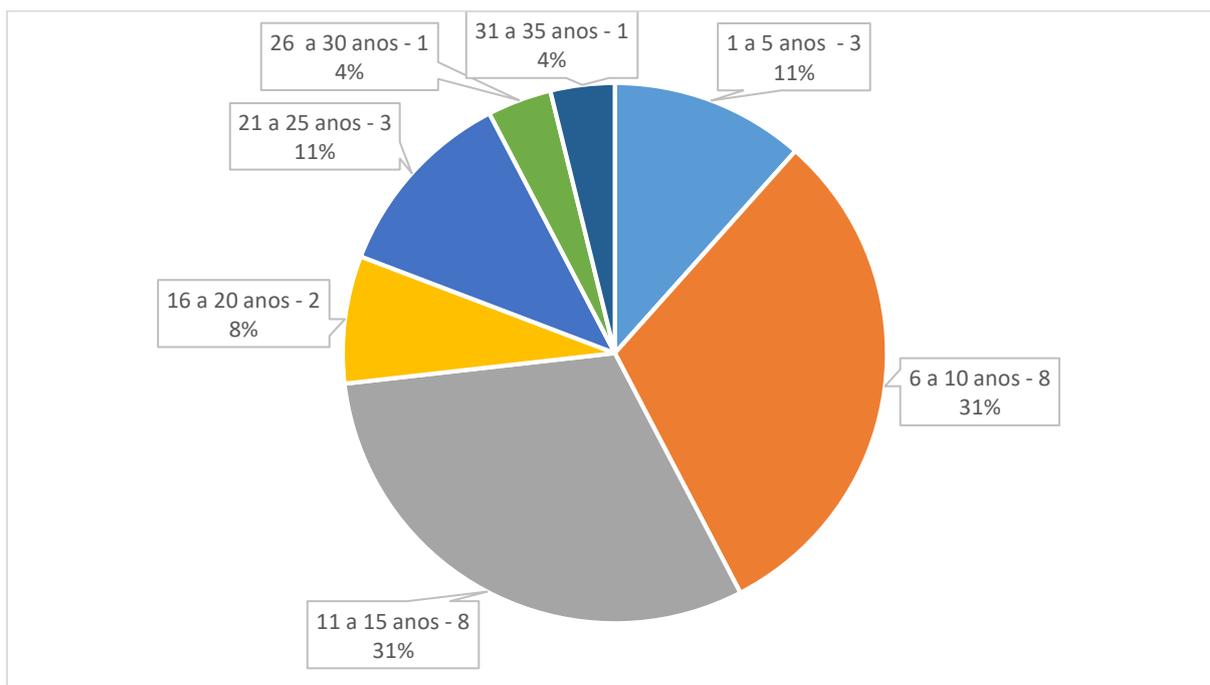
A **faixa etária** das professoras varia de 25 a 55 anos ($M_e = 38,8$), sendo que **Gráfico 1** apresenta os percentuais discriminados em grupos distribuídos de cinco em cinco anos de idade.

Gráfico 1 – Faixa etária das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Dados coletados pela autora.

Ainda que o fato de ter maior idade não signifique que as professoras tenham mais tempo de serviço, constatou-se que cerca de $\frac{1}{4}$ das professoras (27%) tem mais de 45 anos, o que pode repercutir em um número expressivo de aposentados nos próximos anos.

A análise do **Gráfico 1** complementa-se com a análise do **Gráfico 2** a seguir.

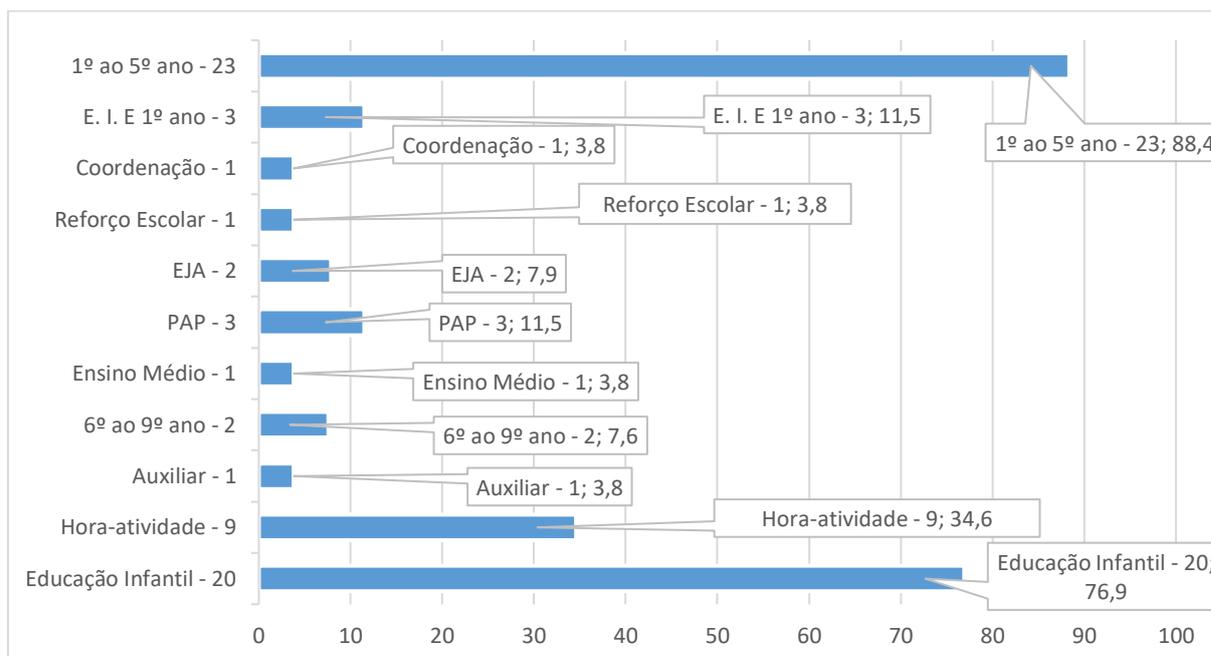
Gráfico 2 – Tempo de docência das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Dados coletados pela autora.

O **tempo de docência** das professoras varia de três a trinta e um anos de trabalho, sendo que 62% das professoras têm entre seis e quinze anos de docência, e não há professores com menos de três anos de experiência. Considerando esse tempo de serviço, pode-se supor que, 89% das professoras já participaram de diversas formações ofertadas pela SEMED, bem como de discussões promovidas nas escolas nas reuniões de Conselhos de Classe e Atividade Pedagógica previstos no calendário escolar do município. Conclui-se, portanto, que se trata de um grupo experiente e que tem recebido formação continuada, ofertada pela SEMED.

Constata-se que embora 62% tenha entre 6 e 15 anos de tempo de docência as professoras não são tão jovens, pois 50% (13) estão entre 36 a 50 anos e quase um quarto do total (23%) está entre 46 a 50 anos.

Em síntese, 19% das professoras têm entre 21 e 35 anos de serviço, portanto estão mais próximas de se aposentar (1/5 do quadro docente). Ou seja, é importante uma política contínua de formação de professores e de reposição do quadro docente.

Gráfico 3 – Funções de atuação das docentes da pesquisa

Fonte: Dados coletados pela autora

As professoras entrevistadas atuaram em diferentes funções como: regente de turmas da Educação Infantil (EI), regentes nas disciplinas da hora-atividade (HA), auxiliar de regência de classe, regente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental/anos finais, docente no Ensino Médio, professora de apoio pedagógico (PAP), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Reforço Escolar, coordenação pedagógica escolar. Dentre elas, três atuaram apenas na Educação Infantil e com o 1º ano, as demais relataram ter sido docentes em diferentes anos do Ensino Fundamental /anos iniciais.

Cabe esclarecer que, nesse município, o professor regente das disciplinas da hora-atividade (HA) ministra aula nas disciplinas de Espanhol, Arte, Educação Física e Ciências nas diferentes turmas para que o professor regente possa ter garantido o direito “à hora-atividade na proporção de 1/3 (um terço) do total da carga horária de trabalho” (CASCAVEL, 2014). Esse atendimento é realizado de acordo com a realidade específica de cada escola. Sua especificidade está amparada na Portaria 358/2020 da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Ou seja, essas disciplinas não são trabalhadas por professores com formação específica na área.

A Deliberação CME Nº 01/2018 (CASCAVEL, 2018) assegura o atendimento educacional especializado pelo professor de apoio pedagógico (PAP) aos alunos matriculados na rede municipal de ensino. Prause (2020) destaca que os PAP,

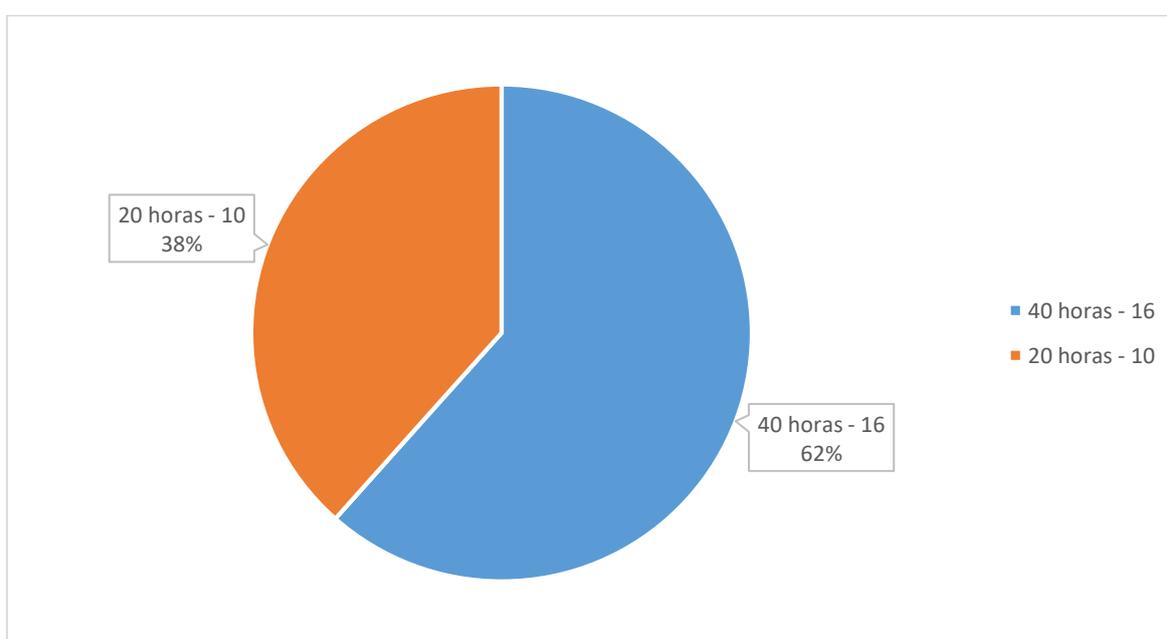
juntamente com o professor regente da turma, são responsáveis pelo planejamento pedagógico que contemple “[...] metodologias e instrumentos mediadores, direcionando a criança para a apropriação do legado cultural produzido historicamente pelo homem” (PRAUSE, 2020, p. 75).

O professor da Educação de Jovens e Adultos atende alunos a partir de 15 anos completos de acordo com o artigo 39 da Portaria 358/2020 da Secretaria Municipal de Educação (CASCAVEL, 2020b).

Como se pode observar, o Gráfico 3 demonstra que 80% das professoras tem experiência na Educação Infantil, o que é um dado importante para esta pesquisa, pois elas conhecem também o trabalho pedagógico realizado nessa etapa da formação das crianças e terão melhores condições de avaliar as necessidades e problemas envolvidos no processo de transição de uma etapa a outra.

Em relação ao **vínculo** de cada professora com o município, vinte e cinco delas são do quadro próprio do magistério, ou seja, prestaram concurso público para assumirem o cargo de professora. Dentre essas, quatro dobram padrão como professoras temporárias. Apenas uma professora tem somente o vínculo de professora temporária com o município. Considera-se a efetividade na docência como um aspecto muito bom, uma vez que permite ao professor a segurança para dedicar-se à carreira docente.

Gráfico 4 – Carga horária semanal de trabalho das docentes da pesquisa



Fonte: Dados coletados pela autora

O **Gráfico 4** demonstra que mais de cinquenta por cento das professoras tem a carga horária de 40 horas semanais.

Tabela 3 – Formação docente

Ensino Médio		Graduação								Pós-Graduação			
Nº	%	Pedagogia e Biologia		Pedagogia e Letras		Pedagogia		Letras		Especialização		Mestrado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	4%	1	4%	3	11%	19	73%	2	8%	20	77%	3	11%

Fonte: Dados coletados pela autora.

A **Tabela 3** refere-se à formação das professoras. A partir dele conclui-se que apenas uma professora permanece sem a graduação, pois à época de sua efetivação exigia-se a formação a nível médio – Magistério.

Atualmente, exige-se a graduação em Pedagogia para a atuação na rede pública de ensino de Cascavel. Sendo assim 96% das professoras entrevistadas têm formação no Ensino Superior. Oitenta e oito por cento destas professoras, possuem duas graduações, sendo uma delas Pedagogia. Infere-se, assim, que as professoras já se apropriaram de algum conhecimento sobre o desenvolvimento infantil o que representa um fator positivo.

Oitenta e oito por cento das docentes demonstra preocupação com a busca de uma formação além daquelas ofertadas pela SEMED, objetivando a melhoria da sua prática pedagógica, de forma a se refletir na melhor apropriação dos conteúdos escolares trabalhados com os alunos. Doze por cento não apresentam em seus currículos cursos de Especialização.

É necessário refletir acerca dos cursos de especialização, os quais podem ocorrer em uma perspectiva teórica completamente diferente da apresentada pela Teoria Histórico-Cultural. Conclui-se que, no caso de Cascavel, fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação desenvolver uma política contínua de formação docente, possibilitando aos professores apropriarem-se dos fundamentos teóricos do currículo. Dessa maneira, poderão orientar sua prática pedagógica por meio de ações enriquecidas pela reflexão acerca desses fundamentos.

4.3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.3.1. As Categorias Utilizadas para Análise dos Conceitos Docentes

Essa pesquisa teve como objetivo investigar as multideterminações relativas à transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para compreensão dos fatores que determinam essa passagem.

Entre esses fatores determinantes, destaca-se o professor. Assim, investigou-se qual a concepção docente acerca das atividades-guia que determinam o desenvolvimento psíquico infantil nessa passagem, tendo em vista a importância desses conceitos no processo pedagógico. Pesquisou-se também, quais as dificuldades e sugestões docentes para trabalhar essa passagem, ao lecionar para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Para analisar os conceitos relativos às atividades-guia envolvidas nessa transição, no sentido de ampliar o entendimento a respeito dessa categoria, apresentam-se, a seguir, os escritos de Vygotski (2001), retomados por Davidov (1992). Para Vygotski (2001), a apropriação de um conceito não se encerra em si mesmo. Torna-se apenas parte de um processo que está em constante movimento e pode ser modificado por meio das apropriações feitas pelos seres humanos.

Sabe-se que os conceitos desenvolvem-se ao longo da vida, mesmo aqueles que se considera aprendidos. O professor é um ser em formação, sendo assim ele também está desenvolvendo conceitos ao se apropriar dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, entre outros que lhe são necessários por serem inerentes ao processo pedagógico.

Vygotski (2001), pesquisando experimentalmente o processo de formação de conceitos em crianças, estabeleceu diferentes níveis. Compreende-se que, pelo fato da presente pesquisa voltar-se à formação de conceitos, mesmo se tratando de conceitos teóricos em nível profissional, é possível observar um processo semelhante. Tais níveis partem do mais elementar, encaminhando-se para o mais complexo, na medida em que o conhecimento vai adquirindo novos elementos e se complexifica por meio da apropriação de novas relações. São eles: amontoado sincrético, complexo, pseudoconceito (última etapa do pensamento em complexos) e conceito.

O pensamento, no nível do **amontoado sincrético**, é marcado por um ajuntamento de informações difusas, desconexas e inconstantes, que não guardam

relação entre si, pois não existe ainda uma organização que possibilita a categorização no pensamento infantil. Tal condição contribui para que o raciocínio se realize de forma muito precária e desorganizada. Esta etapa da formação de conceitos é subdividida em fases, as quais serão a seguir explicitadas, para esclarecimento ao leitor. Entretanto, para análise dos resultados utilizar-se-á uma única categoria nesse nível, sem classificá-la em subdivisões.

Resumidamente, a primeira fase da categoria **amontado sincrético** corresponde à formação da imagem sincrética, a criança realiza o agrupamento de objetos ou ideias visualmente, de maneira totalmente aleatória. É a fase de tentativas e erros.

A segunda, caracteriza-se por um agrupamento sincrético resultante da percepção visual, também influenciada pela percepção espacial e temporal da criança. Esse agrupamento toma como base a percepção infantil dos objetos e não suas características particulares.

A última fase, corresponde à imagem sincrética, equivalente ao conceito que se forma sobre a base de relações e significados estabelecidos nas etapas anteriores. Esta etapa se mostra a mais complexa desse nível do pensamento, mas novas conexões estabelecidas pela criança ainda carecem de maior coerência (VYGOTSKI, 2001). Pode dizer que esta etapa, a última do nível do amontado sincrético “[...] significa sua acumulação e a transição à segunda fase da formação de conceitos. Nesta etapa, a imagem sincrética equivalente ao conceito se forma sobre uma base mais complexa [...]”³⁴ (VYGOTSKI, 2001, p. 137, tradução nossa).

Nesse segundo nível, denominado **pensamento em complexos**, uma característica muito frequente, é a formação de acúmulos desorganizados de informações, pois a criança ainda não compreende bem o significado das palavras. Isso tem relação direta com a percepção imediata dos fenômenos e objetos que a rodeiam. Ela ainda não é capaz de fazer generalizações pois, ainda é conduzida não por “[...] relações objetivas implícitas nas coisas, mas por conexões subjetivas criadas [...]” por suas próprias percepções³⁵ (VYGOTSKI, 2001, p. 137, tradução nossa).

³⁴ “significa su culminación y la transición a la segunda fase de la formación de conceptos. En esta etapa la imagen sincrética equivalente al concepto se forma sobre una base más complexas, [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 137).

³⁵ “[...] el niño se sigue rigiendo no por las relaciones objetivas implícitas en las cosas, sino por conexiones subjetivas creada por su propia percepción.” (VYGOTSKI, 2001, p. 137).

Gradativamente, a criança se apropria do significado dos objetos e fenômenos na medida em que desenvolve a linguagem e internaliza os significados implícitos nas palavras. Nesse processo, complexifica-se sua relação com os outros e com o mundo o que a leva à esta segunda grande categoria na formação de conceitos: o **pensamento em complexos**.

Ao chegar a esta segunda etapa, a criança

[...] compreende muitas variações funcionais, estruturais e genéticas de uma mesma forma de pensamento. Esta forma de pensar, como todas as outras tende à formação de conexões, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à união e generalização dos objetos distintos, ao ordenamento e à sistematização da experiência da criança³⁶ (VYGOTSKI, 2001, p. 137, 138, tradução nossa).

O **pensamento em complexos** demonstra que a criança não está mais presa apenas as relações subjetivas com os objetos, mas que também já está se apropriando de relações que ela pode observar neles.

Isso significa que as generalizações criadas por essa forma de pensar são, em termos de sua estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não a partir de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas também a partir de relações objetivas que realmente existem entre eles.³⁷ (VYGOTSKI, 2001, p. 138, tradução nossa).

O pensamento em complexos eleva a criança a um novo patamar na sua compreensão pois, “[...] já é pensamento coerente e objetivo; [...]”³⁸ (VYGOTSKI, 2001, p. 138, tradução nossa) sendo que a relação com os adultos lhe possibilita a apropriação dos múltiplos significado das palavras, fazendo-a avançar no seu desenvolvimento.

³⁶ “[...] comprende muchas variaciones funcionales, estructurales y genéticas de una misma forma de pensamiento. Esta forma de pensamiento, igual que todas las demás tiende a la formación de conexiones, al establecimiento de relaciones entre diferentes impresiones concretas, a la unión y generalización de objetos distintos, al ordenamiento y la sistematización de la experiencia del niño.” (VYGOTSKI, 2001, p. 137, 138).

³⁷ “Eso significa que las generalizaciones creadas por esta forma de pensamiento son, en cuanto a su estructura, complejos de objetos o elementos agrupados no sólo sobre la base de conexiones subjetivas establecidas en la percepción del niño, sino fundadas en relaciones objetivas realmente existentes entre estos objetos.” (VYGOTSKI, 2001, p. 138).

³⁸ “El pensamiento en complejos es ya pensamiento coherente Y objetivo; [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 138).

O nível do pensamento em complexos se subdivide em cinco tipos principais: associativo, coleção, em cadeia, difuso e pseudoconceito. Na análise dos resultados obtidos na presente pesquisa, não se dará destaque a cada uma dessas subdivisões dentro dessa categoria, utilizando-se apenas “complexo inicial” para indicar as três primeiras, complexo difuso e “pseudoconceito”.

Inicialmente entendeu-se que as duas categorias “complexo inicial” e “pseudoconceito”, no nível do pensamento em complexos, seriam suficientes para compreensão do movimento que antecede o nível mais avançado da formação de conceitos. Davidov (1992), ao retomar o processo de formação de conceitos em Vigotski, também utiliza apenas essas duas subdivisões, nesse nível.

Porém, a análise dos dados revelou a necessidade de acrescentar mais uma subcategoria no nível de pensamento em complexos, denominada “complexo difuso”, por haver respostas que se situavam além do complexo inicial, mas aquém do pseudoconceito.

Embora não sejam utilizadas todas as subdivisões na apresentação e análise dos resultados, elas serão descritas a seguir, de acordo com as investigações de Vygotski (2001), apenas a fim de possibilitar a compreensão do leitor.

O subnível denominado complexo associativo é assim definido porque “[...] é baseado em qualquer conexão associativa que a criança estabelece com alguma característica do objeto que serve como núcleo do complexo futuro [...]”³⁹ (VYGOTSKI, 2001, p. 140, tradução nossa). Assim “[...] palavras não designam mais objetos isolados [...]”⁴⁰ (VYGOTSKI, 2001, p. 140, tradução nossa) pois começam a manter relações com a situação em que estão inseridas.

O segundo subnível do pensamento em complexos é caracterizada pelo ordenamento por agrupamentos ou coleções. “Este estágio duradouro e estável no desenvolvimento do pensamento da criança está profundamente enraizado em sua experiência visual e prática concreta”⁴¹ (VYGOTSKI, 2001, p. 141, tradução nossa).

O complexo em cadeia é o passo seguinte no desenvolvimento do pensamento por complexos, o qual se caracteriza pela “[...] união dinâmica e sequencial dos elos individuais em uma única cadeia e a transferência de significados por elos sucessivos

³⁹ “[...] se basa en cualquier conexión asociativa que el niño establece con algún rasgo del objeto de núcleo del futuro complejo [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 140).

⁴⁰ “[...] las palabras dejan ya de designar objetos aislados [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 140).

⁴¹ “Esta etapa, duradera y estable en el desarrollo del pensamiento del niño, está hondamente enraizada en su experiencia concreta visual y práctica.” (VYGOTSKI, 2001, p. 141).

da cadeia.”⁴² (VYGOTSKI, 2001, p. 142, tradução nossa). Uma característica marcante dessa fase é a ampliação do significado das palavras que vão se modificando conforme as relações em que a criança está inserida e o contexto em que a palavra é utilizada.

O quarto subnível é denominado **complexo difuso**, pois as conexões entre os atributos que permeiam o pensamento apresentam-se de modo “[...] difuso, indeterminado, vago; como resultado dessas ligações difusas e indeterminadas, forma-se um complexo que reúne um conjunto de imagens e objetos reais e concretos”⁴³ (VYGOTSKI, 2001, p. 144, tradução nossa).

Vygotski (2001) também destaca que esta forma de pensamento é de caráter ilimitado, pois incorpora novos elementos a sua classificação inicial, porém de forma indeterminada.

Avançando nesses subníveis, em um processo de incorporação e superação, a criança alcança então o último subnível do pensamento em complexos, o **pseudoconceito**, o qual é em grande parte determinado pela qualidade da apropriação da linguagem que a criança já alcançou, bem como pela sua capacidade de realizar generalizações. A exemplo de Davidov (1992), esse subnível da categoria pensamento em complexos será utilizado como categoria nesta pesquisa, para análise dos resultados.

O pensamento por pseudoconceitos tornou-se possível porque a “[...] linguagem das pessoas ao redor da criança, com seus significados estáveis e constantes, predetermina os canais de desenvolvimento de suas generalizações”⁴⁴ (VYGOTSKI, 2001, p. 148, tradução nossa).

O pseudoconceito é caracterizado pela generalização, muito relacionada ainda com a aparência externa dos objetos e fenômenos. Na sua essência, ainda não se tornou o verdadeiro conceito.

Chamamos esse tipo de complexo de pseudoconceito porque, embora a generalização formada no pensamento da criança, lembre os conceitos usados em sua aparência externa pelo adulto em sua

⁴² “[...] unión dinámica y secuencial de eslabones individuales en una única cadena y el traslado de los significados a través de los sucesivos eslabones de la cadena.” (VYGOTSKI, 2001, p. 142).

⁴³ “Difuso, indeterminado, vago; como resultado de esos vínculos difusos e indeterminados, se forma un complejo que reúne un grupo de imágenes e de objetos reales y concretos.” (VYGOTSKI, 2001, p. 144).

⁴⁴ “El lenguaje de quienes rodean al niño, con sus significados estables y constantes, predetermina los cauces des desarrollo de sus generalizaciones.” (VYGOTSKI, 2001, p. 148).

atividade intelectual, na essência de sua natureza psicológica é muito diferente do verdadeiro conceito⁴⁵ (VYGOTSKI, 2001, p. 146, tradução nossa).

Davidov (1992, p. 31) esclarece quais são as condições psicológicas para a formação do pseudoconceito, ressaltando ainda que ele constitui “muito frequentemente o pensamento em nossa vida cotidiana.” Pois, a partir da “[...] infância o homem assimila a linguagem “viva” comum dos outros que o cercam e as denominações que ela contém.”

Tal assimilação ocorre por meio de relações que se estabelecem na vida diária, por isso não se elevam ainda, ao nível de conceito. Como afirma Davidov (1992, p. 31), apoiando-se em Vygotski (2001), a análise da lei “[...] mediante a qual se unificam as famílias de palavras” revela que

[...] eventos e objetos novos são denominados costumeiramente segundo um traço que não é essencial do ponto de vista da lógica e não expressa a essência daquele dado fenômeno em termos lógicos. A denominação não se verifica nunca como conceito em seu primeiro apresentar-se.

Ou seja, a própria criação das palavras e seus conceitos é um processo. Apoiando-se nessa ideia, Davidov (1992, p. 31, grifo nosso) complementa: “Deriva naturalmente disso que a assimilação da **linguagem viva** direciona o homem através do pseudo-conceito [sic] e através de uma ampla orientação disso na prática”.

Portanto, Vigotski e Davidov ressaltam que, muitas vezes pela própria origem, a palavra que denomina o conceito é inadequada e pode dificultar sua apropriação.

O último nível no processo de formação de conceitos, é o do **conceito** propriamente dito, no qual o desenvolvimento da linguagem e do pensamento chega a um determinado patamar em que o pensamento conceitual se apresenta de forma clara, concisa e constante. Isso facilita a assimilação de conceitos novos e quanto mais conceitos o sujeito tiver se apropriado, mais facilidade ele terá para se expressar e compreender o que o outro expressa.

No nível conceitual mais avançado, o sujeito apresenta as condições necessárias para compreender o conceito em questão em diferentes contextos e

⁴⁵ “A este tipo de complejo lo denominamos pseudoconcepto porque, si bien la generalización formada en el pensamiento del niño recuerda en su apariencia externa a los conceptos utilizados. por el adulto en su actividad intelectual, en la esencia de su naturaleza psicológica es muy diferente del verdadero concepto.” (VYGOTSKI, 2001, p. 146).

situações. Por ser um processo contínuo, a formação do conceito poderá continuar ao longo da vida, à medida que o sujeito vá assimilando novos significados e conexões incorporando-os aos conceitos já estabelecidos em seu pensamento e apropriando-se de outros com os quais estará estabelecendo novas relações.

Novamente Davidov (1992) cita Vigotski (1992, p. 176) para explicar que

O conceito surge quando uma série de características abstratas vem mais uma vez sintetizadas “a síntese abstrata – escreve Vygotsky – torna-se a forma fundamental do pensamento pelo qual a criança obtém e conceitualiza a realidade” (DAVIDOV, 1992, p. 32, grifos do autor).

Para Vygotski (2001), o desenvolvimento da capacidade de abstração e generalização torna possível a apropriação do conceito propriamente dito. Isso ainda não é possível no pensamento por complexo, mesmo no pseudoconceito, pois ainda não se desenvolveram plenamente estas capacidades, mas as internalizações decorrentes desse processo tornam essa possibilidade real no nível do conceito.

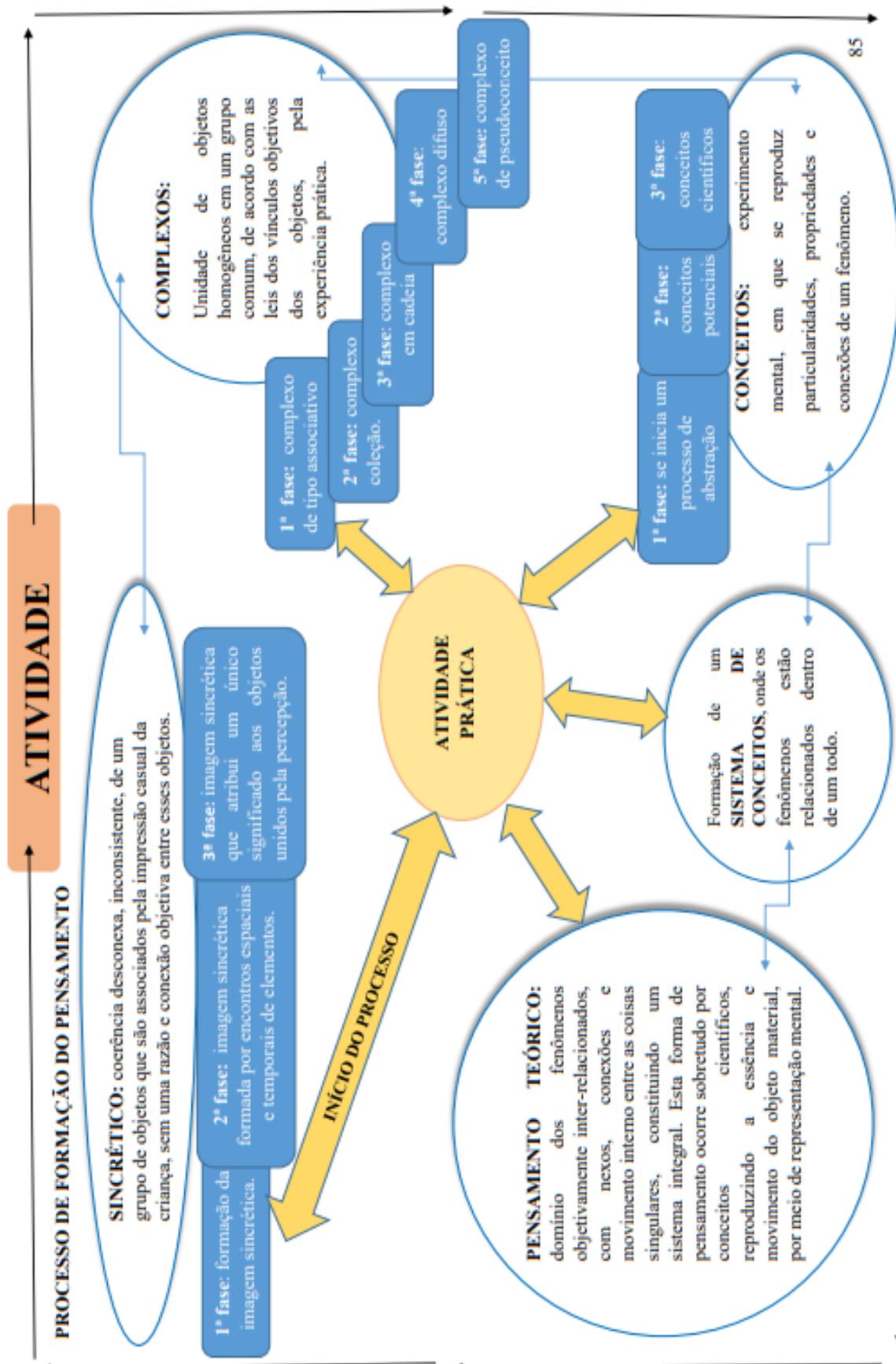
O conceito, na sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a união e generalização de elementos isolados, mas também a capacidade de abstrair, de considerar esses elementos separadamente, fora das conexões reais e concretas. O pensamento em complexos é incapaz disso ⁴⁶ (VYGOTSKI, 2001, p. 165, tradução nossa).

Destaca-se aqui que a superação almejada no processo de formação de conceitos, não ocorre de forma natural e progressiva a cada avanço, e sim por meio da incorporação dos significados que a criança vai se apropriando em sua vivência. Também se destaca que, ao afirmar que a criança alcançou o último nível de pensamento conceitual, isso não identifica o final do processo de formação de conceitos, pois de acordo com as interações sociais, um conceito pode-se ampliar ao longo da vida. Pelo mesmo motivo, outro destaque refere-se ao fato de que o nível de generalização conceitual de um sujeito pode ou não alcançar o estágio mais avançado.

⁴⁶ “El concepto, en su forma natural y desarrollada, presupone no sólo la unión y la generalización de elementos aislados, sino también la capacidad de abstraer, de considerar por separado esos elementos, fuera de las conexiones reales y concretas dadas. El pensamiento en complejos es incapaz de esto” (VYGOTSKI, 2001, p. 165).

Tartari (2019), com base em Vygotski (2001) e Davidov (1992) apresentou um quadro sobre o processo de formação de conceitos, no sentido de ilustrar pictoricamente essas ideias, relacionando-o à teoria da atividade. Complementando a discussão apresentada no capítulo referente à teoria da atividade, apresenta-se a seguir sua proposta.

Figura 1 – Processo de formação de conceitos



Fonte: Tartari (2019, p. 85).

Em resumo, na presente pesquisa, para avaliação da apropriação docente acerca dos conceitos da THC envolvidos no período de transição serão utilizadas as seguintes categorias: amontoado sincrético, complexo inicial, complexo difuso, pseudoconceito e conceito. Essas categorias foram utilizadas para análise das questões referentes a: conceito de “Atividade-guia”, conceito de “Brincadeira” ou “Jogos de papéis” e conceito de “Atividade de Estudo”.

Porém, cumpre esclarecer que, na presente pesquisa, ao classificarmos os níveis de elaboração conceitual apresentados pelas docentes, não se está classificando o nível de pensamento teórico do professor, em relação ao conjunto dos conceitos por ele apropriados, e sim apenas o nível de apropriação dos conceitos ora analisados. Na apresentação dos resultados, buscou-se avaliar o discurso docente com base nos conceitos teóricos apresentados na Teoria Histórico-Cultural.

As demais categorias, assim como as anteriores, emergiram em consonância com as elencadas na revisão de literatura e as respostas docentes, levando em conta os objetivos da pesquisa. Esses objetivos remetem à compreensão do desenvolvimento infantil no período de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, bem como à investigação da concepção docente sobre essa transição, ou seja, como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental compreendem essa passagem à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Para a apresentação desses resultados estabeleceram-se três categorias que orientaram o processo de análise buscando abarcar os objetivos propostos. Essas categorias tomam como base a concepção das professoras quanto a: Concepção sobre o período de transição; Dificuldades observadas no período de transição; Possibilidades apontadas para superação das dificuldades que ainda permeiam o período de transição.

Os resultados da análise dos dados coletados com relação a essas categorias, assim como as anteriores, foram expressos em porcentagem e representados em gráficos.

Passa-se a seguir, à apresentação e análise dos resultados desta pesquisa.

5. RESULTADOS E ANÁLISE

5.1. O DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E OS DADOS COLETADOS

Neste capítulo objetivou-se apresentar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, por meio das entrevistas realizadas com vinte e seis professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Cascavel (PR), que atuam em 15 escolas.

Essa análise revelou-se uma importante ação para desvelar como ocorre a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, a partir da percepção docente sobre essa passagem, bem como quais conceitos da Teoria Histórico-Cultural orientam a prática, de acordo com a concepção dessas docentes.

A discussão dos resultados apresentados apoia-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e toma como base as categorias já elencadas, levando em conta os objetivos da pesquisa. Ao longo dessa reflexão procurou-se destacar as contradições, considerando a totalidade, a mediação, como categorias que permeiam o movimento histórico que envolve e determina os aspectos que constituem esta transição. Assim, a seguir apresentam-se os resultados de cada uma das seis categorias estabelecidas para a análise dos dados.

5.2. A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O CONCEITO DE ATIVIDADE-GUIA

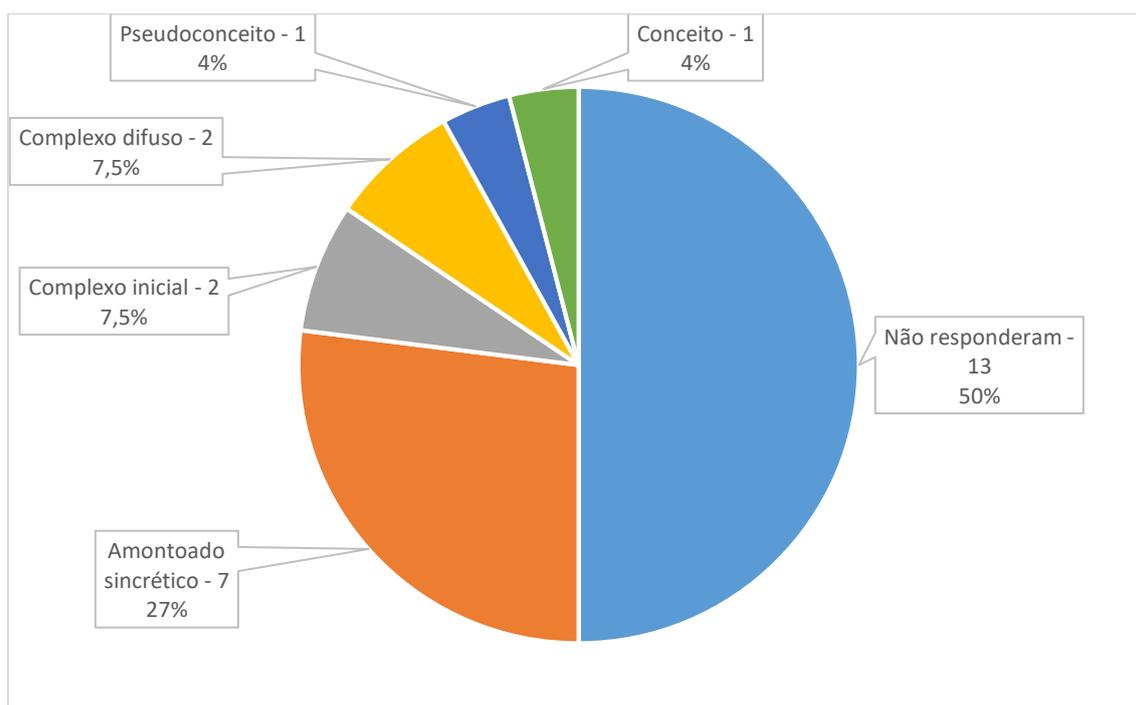
Para a análise da concepção docente sobre os conceitos de atividade-guia, brincadeira de papéis e atividade de estudo tomou-se como base os níveis de pensamento apresentados por Vygotski (2001) e retomados por Davidov (1992) expostos no capítulo quatro. É preciso esclarecer que as falas podem não apresentar um domínio teórico conceitual ou por vezes serem até genéricas, mas considerou-se a menção de palavras, entendendo-as como elementos referentes aos conceitos em questão, quando elas expressavam traços que constituíam o conceito analisado.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que, ao se expor um conceito oralmente, trata-se de um improvisado, diferentemente da linguagem escrita, a qual permite revisar e aperfeiçoar sua redação. Ainda assim, entende-se que a

linguagem oral permite captar elementos verbalizados espontaneamente, isto é, sem consulta, dando indícios da apropriação docente sobre os conceitos analisados.

Para verificar qual o conceito de atividade-guia ou atividade dominante apresentado pelas docentes entrevistadas, a questão formulada foi a seguinte: *De acordo com o seu conhecimento da Teoria Histórico-Cultural, defina o conceito de atividade-guia ou atividade dominante.* O Gráfico 5 apresenta a classificação das respostas obtidas com base nos critérios estabelecidos por Vigotski (2001) e Davidov (1992)

Gráfico 5 – Conceito de Atividade-guia expresso pelas docentes



Fonte: Dados coletados pela autora.

O conceito de atividade-guia é fundamental na Teoria Histórico-Cultural, pois levando-a em consideração o professor planejará suas aulas, de modo a melhor dirigir o processo pedagógico. Assim, torna-se fundamental a compreensão docente sobre a atividade-guia para promover nos alunos apropriações que vão gradativamente sustentar e possibilitar maior desenvolvimento na criança.

Conforme exposto nesta pesquisa, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, considera-se como atividade-guia aquela que 1) **direciona** e 2) **amplia** consideravelmente as 3) **possibilidades do desenvolvimento infantil** em

determinado período. Dessa forma, analisou-se o discurso docente, buscando esses elementos, e/ou 4) **apresentação de exemplos**.

A análise dos dados apresentados revelou que cinquenta por cento, ou seja, treze das professoras entrevistadas não responderam à questão sobre atividade-guia, demonstrando o desconhecimento desse conceito ou, que não conseguem articulá-lo nem a nível do amontoado sincrético, mesmo que já tenham tido alguma aproximação com ele.

Não vou conseguir responder essa pergunta para você, eu já li, já estudei sobre, mas agora eu não vou conseguir definir para você (P2).

Atividade-guia ou dominante com as minhas palavras...hum... podemos deixar essa mais para frente (P10).

Seria do próprio currículo? [...] Atividade dominante? Ixi!!! Acho que vou ter que estudar o currículo heim. Estou por fora, tanto que a gente estuda. Mas a gente não domina ele (P17).

Vinte e sete por cento das professoras entrevistadas revelam um pensamento em nível de **amontoado sincrético**. O amontoado sincrético revela-se como o ponto inicial da compreensão do conceito, quando não existe ainda a articulação entre os elementos que o compõem, os quais ainda se apresentam de forma fragmentada e isolada. Como se pode verificar nas afirmações abaixo:

Eu penso muito mais ali no preparo do planejamento na atividade guia, por que assim, que serve mais para o professor estar se situando no seu planejamento diário. Vejo o quanto é importante o planejamento das aulas por que, assim, o professor não pode chegar sem nada, as aulas têm que ser baseadas já no currículo e no planejamento [...] do município ... [...]. A atividade[...] favorece o bom desenvolvimento da aula e a atividade dominante o objetivo que a gente quer alcançar com esse planejamento para estar tendo de onde partir, para onde avançar. Como que vai fazer esse trabalho, que metodologia é possível usar, que encaminhamentos podem ser realizados em cada momento para estar desenvolvendo um bom plano de aula, um bom diário para aquele dia ou para aquele conteúdo, sem que se perca na mesmice ou acaso não atinja o objetivo planejado (P3).

Olha, sinceramente eu não tenho muito ouvido falar nessa palavra, atividade-guia, o que seria? A atividade que vai nortear o meu trabalho, a minha aula (P21).

O conceito de atividade-guia, eu acho... nunca tinha ouvido essa expressão, atividade-guia, mas eu acho que seria planejar uma atividade para atingir um determinado objetivo e deixar com que o aluno percorra esse caminho, fazendo apenas as intervenções necessárias para levar ele a atingir o objetivo (P25).

*Atividade-guia, é aquela atividade que proporciona ao aluno ele poder questionar, falar, abrir aquilo que ele já sabe e a partir disso a professora pode então ir orientando ele, na questão científica no caso, **ele vai vir com o senso comum, nós entramos com o embasamento científico** (P20).*

Embora P20 coloque com clareza o papel do professor, como mediador na perspectiva de Saviani, sua resposta não apresenta elementos referentes ao conceito de atividade-guia.

No nível correspondente ao **complexo inicial**, ainda que também se apresentem os elementos já agrupados a partir de algum critério, há pouca articulação e não se observa a amplitude que se faz necessária para sua compreensão.

*A atividade-guia seria a atividade ... o que na **pré-escola seria as brincadeiras** e na... no 1º ano ela já vai estar **no letramento, na alfabetização** ... na parte de **atividade de estudo** (P24).*

*Na verdade, a gente teria que considerar nesse caso **em relação as idades**. Qual é a idade em que predomina a faixa etária deles e eu vejo que ali, a questão da **pré-escola**, quando você parte do que é do interesse deles, entre aspas. Mas quando **você parte da brincadeira**, do que eles estão mais pré-dispostos a realizar você consegue aproveitar muito mais do que [...] um exemplo: Você querer ensinar a letra pela letra, então eu vejo que isso é você considerar exatamente a faixa etária, qual é o desenvolvimento deles. A gente pode começar lá no **berçário**, qual é o desenvolvimento em questão? Da fala. Que a criança vai **desenvolver a fala conforme ocorrer a interação com ela**. Acho que é mais ou menos isso (P11).*

Há também professoras que estão se aproximando da compreensão que articula aspectos referentes a esse conceito, situando-se ao nível denominado por Vigotski como **complexo difuso**, cujas apresentação dos elementos que caracterizam o conceito estão presentes, mas ainda são incompletos, conforme se verifica nas seguintes falas:

*[...] o que eu entendo pela questão da **brincadeira de papéis sociais**, pode ser? Então por exemplo, **a atividade guia dos alunos**... se a gente fala das crianças em idade pré-escolar, é a brincadeira de papéis sociais. A daí se a gente fala em ... pode ser o que a criança está fazendo naquele período que é considerado... vamos colocar assim, não sei se pode ser colocado assim, mas é **o que está predominando naquele momento**, naquele estágio do desenvolvimento dela (P6).*

P6 não deixa claro se considera que a atividade-guia predomina por aparecer mais vezes, ou por ser a que mais impulsiona o desenvolvimento. Já a resposta de P23 explicita equívoco.

*Atividade guia, para mim eu acho que é a **atividade que a criança mais desenvolve naquele momento**. Que nem os bebezinhos tem a questão do **objeto manipulatório**. Depois a **atividade de papéis sociais** e depois a **atividade de estudo**, então é no meu entender é o que a criança mais realiza, é a atividade que a criança mais realiza naquele momento que ela está vivendo (P23).*

Embora P23 coloque corretamente o nome e a sequência das atividades-guias, cumpre, esclarecer mais uma vez que a atividade-guia não é a mais frequente, e sim a que melhor promove o desenvolvimento psíquico em dado período.

Sobre essa característica da atividade-guia, Tartari (2019) afirma:

Para Vigotski (2008), a atividade principal é responsável por governar as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos em determinada fase. Sendo assim, é imprescindível ter clareza sobre qual é a atividade principal de cada idade, para entender o desenvolvimento da criança (TARTARI, 2019, p. 103).

Essa clareza pode traduzir-se em práticas pedagógicas fundamentais, capazes de possibilitar uma aprendizagem que seja promotora do desenvolvimento infantil.

Duas professoras, que correspondem a 8% das entrevistadas, explicitaram em suas falas a importância da atividade-guia, demonstrando coerência teórica em seus discursos. Uma se apropriou desse **conceito**, e a apropriação da outra está no nível de **pseudoconceito**.

*Assim, é aquela atividade que a **criança consegue aprender mais**. Por exemplo eu vou trabalhar ali com as fases do desenvolvimento [...] é **objetal manipulatória** em que a criança aprende [...] aprende mais, não é que ela não aprende de outras formas, mas ela **aprende mais por meio da manipulação de objetos**, tem a etapa da [...] corresponde a **brincadeira de papéis sociais** que é o período, a fase que ela **aprende mais por meio de dramatizações, na brincadeira ali na interação** [...] nas dramatizações que correspondem às atividades do dia-a-dia e seria a atividade. Assim, **dependem da faixa etária da criança a atividade que ela aprende mais**, no nível que ela está, no nível de desenvolvimento que ela está. (P26)*

*A atividade-guia ou atividade dominante é importante para criança, é como você pode [...] como a criança vai **a partir daquela atividade como ela vai se desenvolvendo**, essa atividade-guia dá para ser usada pelos professores para ajudar a criança a se desenvolver durante essa etapa que ela está passando, então a **criança precisa se desenvolver** conforme as **atividades que o professor propõe**, ela consegue fazer algumas coisas e não consegue fazer outras, mas fica muito próximo de conseguir e com a orientação do professor vai auxiliar essa passagem dele (P4).*

A formação do conceito teórico demanda muito estudo e reflexão, bem como sua vivência pedagógica, de forma a possibilitar sua generalização para diferentes

situações, além de articulação com outros elementos da teoria. Assim, parece que, por se perceber movimento em sua resposta, a ideia da atividade como guia do desenvolvimento e exemplos, P26 aproxima-se mais do conceito do que P4. A resposta de P4 não articula outros elementos da Teoria Histórico-Cultural, e carece de generalização, sendo por isso considerada como pseudoconceito.

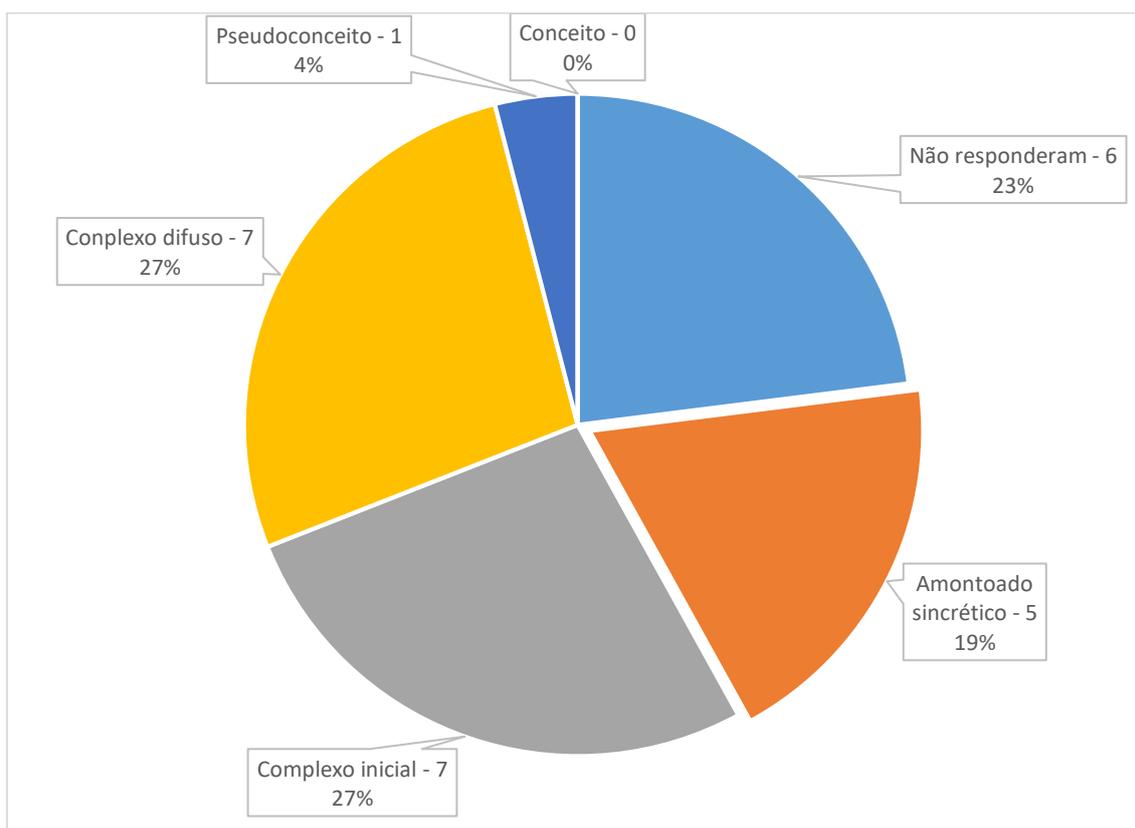
De modo geral, evidenciou-se que é fundamental desenvolver ações que possibilitem a ampliação da compreensão de atividade-guia entre os docentes, pois só assim, a devida articulação teórica refletir-se-á efetivamente em práticas pedagógicas promotoras de mais desenvolvimento entre as crianças.

Ao compreender como ocorre o desenvolvimento infantil, considerando o conceito de atividade-guia, o docente pode planejar a sua prática de forma intencional e sistematizada na busca de contribuir com mais eficácia para esse desenvolvimento, propondo tarefas que ampliarão essa possibilidade.

5.3.A COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

O gráfico a seguir apresenta o resultado formulado a partir das respostas à questão: *Como você define a brincadeira de papéis sociais?*

A análise das respostas levou em conta os seguintes elementos conceituais: 1) possibilidade de realizar e se apropriar do significado das tarefas sociais e dos procedimentos sociais historicamente encarnados nos objetos que permeiam o seu contexto. 2) interação social que promove a regulação do comportamento. 3) desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 4) imitação do que fazem os adultos (faz-de-conta, imaginação). 5) desenvolvimento da autonomia, personalidade e consciência.

Gráfico 6 – Concepção docente sobre a brincadeira de papéis sociais

Fonte: Dados coletados pela autora.

Dezenove por cento das professoras não responderam a essa questão. Conforme foi possível verificar nos discursos abaixo.

Acho muito importante essa brincadeira social, inclusive com o meu primeiro ano eu tiro uma vez na semana para fazer essa brincadeira social, você começa a conhecer muito o aluno, a partir dali você fala assim, gente vou ter que trabalhar diferente com esse aluno só através da brincadeira social, brincadeira social acho tudo de bom, acho maravilhoso e acho que a professora tem que se dedicar a brincadeira social com o aluno sim (P1).

Eu penso assim, como qualquer coisa que a gente vai fazer tem que ser intencional, então tudo tem um objetivo de a gente fazer algo, quando você fala em brincadeira de papéis você pensa naquele serzinho lá da Educação Infantil quase, mesmo já não sendo ...não parte muito do fundamental não, eles não têm essa ideia, lógico eles trazem isso com eles você pensa mais lá no serzinho da Educação Infantil que é bastante importante para eles, para o desenvolvimento dele (P8).

Percebeu-se que P1 e P8 consideram a brincadeira de papéis sociais importante, mas não articulam essa atividade com o desenvolvimento proporcionado por ela à criança nem a nível do amontoadado sincrético.

Na categoria seguinte, **amontoado sincrético**, evidenciou-se 19% das respostas docentes. Nesse caso, as professoras não conseguiram definir o conceito, trazendo apenas elementos fragmentados sobre ele.

Como eu defino? [...] ela é muito importante, muito importante por que é através das brincadeiras sociais que eles conseguem ir desenvolvendo seu aprendizado e se envolvendo com as próprias brincadeiras e tem os avanços bem gradativos. Com certeza com a mediação do professor, com a observação. Mas eu acho os papéis sociais bastante importantes (P17).

[...] é difícil definir. As brincadeiras, na verdade, eu acho que seria até uma forma deles verem o mundo. De como eles veem, eles participam até da sociedade, e é isso que eles acabam transpondo para gente através das brincadeiras (P24).

*[...] definir é muito difícil. Olha na atividade de brincadeiras e **troca de papéis sociais**. Trabalho os conteúdos em forma de brincadeira. É o **aprendizado dos conteúdos pela brincadeira**, quando **eu utilizando desse conteúdo desse meio para propor situações aonde** as crianças consigam aprender e brincar assim de uma forma lúdica (P5).*

Ainda se faz necessário apropriarem-se dos aspectos fundamentais que definem o conceito de brincadeira de papéis, apontando para um modelo de formação que possibilite aos docentes a apropriação desses elementos teóricos, ampliando as condições para tal entendimento.

Observou-se que 27% das professoras entrevistadas consideram a brincadeira de papéis sociais importante para o desenvolvimento da criança, e apresentaram em seus discursos alguns aspectos relativos à essa atividade. Mas, ainda precisam ampliar seu entendimento sobre esse conceito. O conceito apresentado por essas docentes, ainda se encontra no nível de pensamento chamado de **complexo inicial**.

*Definiria assim, **no desenvolvimento da criança** ela tem a **fase de brincadeiras de papéis** que elas **imitam os adultos**, brincam, tem a **parte do faz de conta**, brincam [...] as vezes **o trabalho que ela vê algum adulto fazendo**, em sala tem essa coisa: Ah eu sou tal coisa, eu sou o tal, eu vou ser isso. Eu levo em conta por que faz parte do desenvolvimento da criança acho que a gente tem que levar em consideração sempre as brincadeiras de papéis, é importante (P2).*

*Olha de suma importância a brincadeira de papéis sociais, eu acho que é ali que é **a base para eles**. Eles **brincando de papel social** eles estão assim [...] crescendo de uma maneira que os pais não têm nem noção. Às vezes o pai fala, é só uma brincadeira. Mas é muito **importante para o desenvolvimento dele**, principalmente em oralidade [...] (P16).*

P16 destaca a relação da brincadeira com o desenvolvimento da oralidade, mas parece se limitar a isso. É preciso perceber que a brincadeira promove o progresso de funções psicológicas específicas essenciais para o desenvolvimento infantil.

A resposta de P2 destaca um aspecto importante da brincadeira de papéis sociais, a imitação, mas ainda não articula essa ação a outros aspectos importantes como por exemplo à regulação do comportamento. Assim como P16, P2 considera a brincadeira importante para o desenvolvimento infantil, mas não aponta a simultaneidade dessa atividade à assimilação de aspectos relativos à relação entre as pessoas, à função social dos objetos etc. Percebe-se no discurso das professoras elementos pouco articulados sobre a brincadeira de papéis.

Enfatiza-se que, a brincadeira de papéis sociais amplia as possibilidades de desenvolvimento das crianças, a clareza desse conceito pelo docente favorece uma ação pedagógica bem direcionada, o que pode promover no psiquismo infantil as neoformações necessárias para a Atividade de Estudo.

O nível de pensamento denominado **complexo difuso** quanto ao conceito de brincadeira de papéis sociais, foi apresentado por vinte e sete por cento das professoras entrevistadas.

*Então, eu acho que é **a criança vivenciar aquilo que permeia**, o dia-a-dia dela, a rotina dela, como mãe, pai, irmãos algumas profissões. A gente vê muito as crianças brincando de determinadas profissões, como médico, professor, quando a criança tenta **imitar aquilo que ela vivencia** no próprio dia-a-dia dela, aquilo que **permeia a cultura** dela, social dela (P13).*

*Na verdade, a brincadeira que vai ter **interação** com elas, entre as crianças e muitas vezes com o professor também, por exemplo quando ela pega **uma pecinha, ela passa no cabelo e diz que é um pente**, a **professora pergunta para que serve o pente**, vai interagindo com ela e ela vai **aprendendo com essa interação** com o professor. E as dramatizações, as brincadeiras como teatro por exemplo quando o professor brinca de teatro, ele está trabalhando as brincadeiras de papéis sociais. Deixa eu me lembrar o que mais ..., jogos que tragam **situações da vida da criança** ... e vai estar trabalhando (P26).*

P13 destaca a apropriação da cultura, por meio dos jogos de papéis. Esse aspecto é enfatizado por Elkonin, ao propor que o professor planeje atividades que possibilitem ampliar o repertório emocional da criança. E, na fala de P26, ressalta-se o papel do professor, que não se limita apenas a observar a criança. É decisivo que ele planeje intervenções posteriores, no sentido de mobilizar na criança o desenvolvimento de funções psíquicas que pouco se desenvolveriam

espontaneamente, pois a brincadeira de papéis sociais é um recurso fundamental para que a criança desenvolva capacidades tais como: regular o próprio comportamento, criatividade, a linguagem e o pensamento.

Ressalta-se que a intervenção do professor não precisa ocorrer de forma imediata, interrompendo a brincadeira das crianças. Mas, pode ocorrer posteriormente, de forma planejada, organizando um momento no qual, intencionalmente, as crianças possam refletir sobre suas atitudes.

O professor pode introduzir novos temas na brincadeira infantil. Esses temas, possibilitam que a criança vivencie as formas mais variadas e representativas da realidade concreta, tendo como base a atividade humana e as relações estabelecidas socialmente. Tal proposição é importante para que a criança possa ampliar suas possibilidades de aprendizado. Ao propor novos temas a serem vivenciados na brincadeira, o professor promove o enriquecimento do repertório cultural a ser imitado e internalizado pela criança.

Quatro por cento das professoras apresentaram uma definição que pode ser classificada no nível de pensamento denominado **pseudoconceito**.

*A brincadeira de papéis sociais [...] é quando a criança começa [...] a **imitar na brincadeira o que ela vê socialmente**, com quem ela convive, a família, seja a escola e [...] em todos os lugares que ela tem convivência. E a **partir das brincadeiras** ela vai [...] **aprender a se relacionar com o mundo** (P15).*

*Não só como a liberdade do aluno estar se envolvendo, colocando o que ele vê, o que ele interage, o que ele tem disponível ali na caixa dele de conceitos de personalidade, da vivência dele no dia-a-dia. Como uma maneira da gente estar se valendo do que ele já sabe e **interagindo com ele nos momentos desses papéis sociais**, por que **não é só uma brincadeira por brincadeira**. Ele age com o colega e tem outra vivência [...] vai **criando alternativas e está se socializando**, por que as famílias o meio que cada um vive é diferente. Então ele pode estar além de só brincando, ele pode estar **interagindo e desenvolvendo, criando outros conceitos naquelas relações** que ele está no momento do seu brincar. Quando a gente está perto a gente ainda percebe quais os pontos que a gente pode estar atingindo depois, em outras atividades, em outras coisas que desenvolve isso. Então além da **professora poder observar** bem o que está acontecendo nas atividades lúdicas com eles a professora pode **planejar em cima** disso um desenvolvimento melhor dessas atividades de papéis sociais e outras brincadeira que eles vão criando no decorrer das atividades nos conteúdos, [...] (P3).*

As respostas apresentadas por P15 e P3 demonstram uma visão mais ampla em relação às possibilidades de desenvolvimento favorecidas pela brincadeira de papéis. Ao considerarem a interação vivenciada pela criança como o que vai possibilitar a assimilação das novas formas de se relacionar com o mundo, trazem

uma contribuição essencial dessa atividade. P3 ainda destaca que a brincadeira vai além do espontaneísmo infantil, pois ela vai promover a apropriação de conceitos, ao passo que P15 destaca o papel da imitação nessa apropriação.

Com base nos critérios estabelecidos, considerou-se que a definição da brincadeira de papéis sociais não foi expressada a nível de **conceito**.

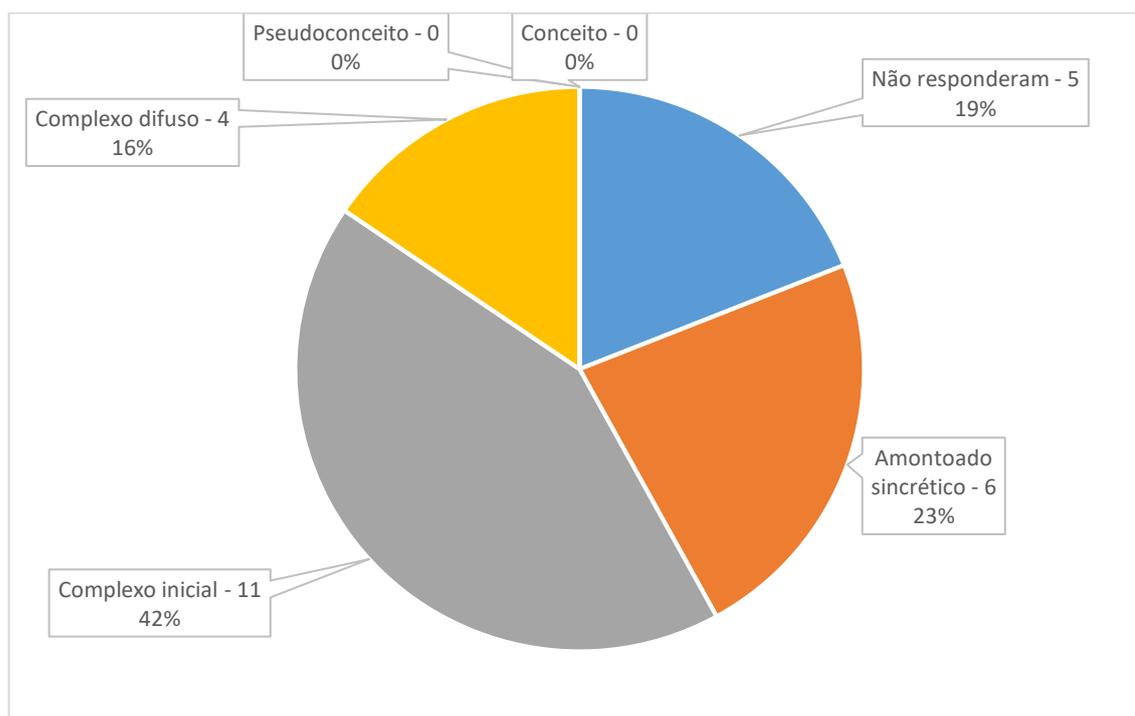
Ainda se faz necessário que os professores compreendam a brincadeira de papéis como decisiva na constituição da criança. Sendo a atividade dominante na idade pré-escolar, por meio dela promover-se-ão transformações qualitativas importantes no psiquismo infantil.

A análise dos resultados dessa questão revela que, de maneira geral, não foi possível observar no discurso docente a relação entre a brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no psiquismo infantil. O trabalhar com o “faz de conta” amplia a percepção do mundo, a imaginação e a criatividade, amplia a linguagem e o pensamento bem como a compreensão das relações humanas, permitindo a elaboração pela criança de suas vivências sociais.

Essas conquistas infantis justificam todo o cuidado necessário não apenas com a prática docente que deve ser sempre planejada de forma intencional e sistematizada, mas com tudo mais que envolve o trabalho com a Educação Infantil, seja a organização do espaço, do tempo, da rotina, dos conteúdos, bem como o trabalho coletivo voltado para o amplo desenvolvimento das capacidades da criança.

5.4. A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE ATIVIDADE DE ESTUDO

Os dados apresentados no Gráfico 7 partiram das respostas docentes à seguinte questão: *Como você define a Atividade de Estudo?*

Gráfico 7 – Concepção docente sobre Atividade de Estudo

Fonte: Dados coletados pela autora.

Tomou-se como base, para a análise das respostas docente sobre a Atividade de Estudo, os seguintes elementos conceituais: 1) **processo psicológico** que promove o desenvolvimento no escolar. 2) **transformações intrapsíquicas** resultantes de ações intersíquicas. 3) **saltos qualitativos** na relação do sujeito com o mundo. 4) decorre da apropriação dos **conteúdos científicos**. 5) “[...] formação de forças intelectuais e cognitivas na criança”⁴⁷ (ELKONIN, 1987a, p. 119, tradução nossa). 6) desenvolvimento do **pensamento teórico** e 7) **generalização**.

Dezenove por cento das professoras ou não responderam à questão ou não apresentaram elemento algum referente à Atividade de Estudo como se pode observar nas falas de P6 e P8. Esse dado releva a necessidade de compreender teoricamente essa concepção para que ela possa permear a prática pedagógica. Os discursos abaixo explicitam essa necessidade.

[...] Essa pergunta é baseada nas crianças? Então eu defino no momento em que eles começam o processo de aprendizagem onde eles estão por meio da mediação do professor participando ali, fazendo, realizando alguma atividade, algum encaminhamento metodológico direcionado pelo professor que é o momento em que está ocorrendo a atividade de estudo (P6).

⁴⁷ “[...] formación de las fuerzas intelectuales y cognoscitivas del niño” (ELKONIN, 1987a, 119).

Atividade de estudo, igual eu falei todas tem objetivo. Eu acho que a parte da brincadeira de papel ela tem mais da própria criança se conhecer no momento que ela está vivendo junto com a família, junto com o professor, a criança gosta muito disso. Quando eu penso mais na parte de estudo, não que essa não deixa ... não é uma brincadeira que deixa desenvolver a criança, mas quando você pensa mais na parte de estudo, você pensa mais na parte de conteúdo, que você consegue ter na brincadeira social e você consegue trabalhar essa brincadeira junto com o conteúdo que você está dando naquele momento. Eu vejo dessa forma (P8).

Vinte e três por cento das docentes apresentaram em seu discurso um ou outro elemento referente ao conceito de Atividade de Estudo. Mas, pode-se constatar que ainda de forma desconexa, possibilitando classificar suas respostas no nível do **amontoado sincrético**, como foi possível verificar nas respostas apresentadas por P4 e P16.

*É quando a criança já está ... o psiquismo dela já está assim praticamente formado, **várias funções superiores já foram desenvolvidas**, então ela já consegue **internalizar outros conceitos**, outros conteúdos. Ela passa por essa nova fase em que o professor passa a mediar as coisas e ela consegue mais facilmente abstrair, ela consegue entender por que ela consegue abstrair, ela não precisa vivenciar aquilo. É claro que a gente faz ela vivenciar, mas ela não precisa ficar imitando ou vivenciando determinada situação, ela consegue imaginar. Ela consegue **abstrair**, então por isso a atividade de estudo, ela não precisa mais de ver aquilo 100% na prática, pegar aquele objeto para saber que aquele objeto existe, ela não precisa mais brincar de uma determinada maneira para saber que aquela brincadeira existe, ela já internalizou isso, ela consegue aprender a partir da abstração mesmo (P4).*

Em seu discurso, P4 faz referência à capacidade de abstração infantil. Ressalta-se que essa capacidade ainda não está desenvolvida, na criança oriunda da Educação Infantil. A abstração, assim como as funções psicológicas superiores estão em desenvolvimento. A Atividade de Estudo ao promover a assimilação do conhecimento sistematizado conseqüentemente possibilitará, ao psiquismo infantil, o desenvolvimento de funções como a abstração, a atenção, o pensamento e a linguagem.

Atividade de estudo no caso atividade de estudo deles, como eu defino, [...]quando eu estou planejando no caso, eu já estou planejando e já estou imaginando assim em cada uma dos meus aluninhos, cada carinha deles já está na cabeça da gente e a gente fica imaginando. Às vezes você imagina aquela aula maravilhosa e quando vai na prática desanda tudo e no fim acaba tendo que improvisar em cima daquele conteúdo que não funcionou aquilo que você já planejou. [...] acaba tendo que replanejar de novo, aquilo que você já planejou. Então sempre procuro quando eu estou planejando, eu procuro imaginar como que vai ser cada um deles. A dificuldade daqueles que têm mais dificuldade, como que eu posso intervir naquele que tem mais

dificuldade na hora do planejamento mesmo. Às vezes ampliando uma atividade com uma letra maior, uma folha maior, com um espaçamento maior, já pensando naquele que tenha mais dificuldade (P16).

O discurso de P16 revela um olhar mais voltado para a ação do professor do que para o desenvolvimento da criança. A ação docente tem reflexo direto nas apropriações infantis, por isso torna-se essencial compreender como ocorre o desenvolvimento infantil para orientar esse processo de forma mais assertiva.

Nessa direção, no momento do planejamento, é importante levar em consideração para quem são direcionadas as ações previstas, para que o fazer pedagógico seja mais eficaz para o avanço do desenvolvimento infantil.

Das professoras entrevistadas, quarenta e dois por cento apresentaram elementos em seus discursos que se situam no nível do **complexo inicial**, escapando-lhes ainda que, a Atividade de Estudo é um processo que ocorre no psiquismo infantil levando às transformações que se materializam por meio da realização das referidas tarefas e ações de estudo, oportunizadas aos alunos por meio das situações planejadas intencionalmente. Apresentam-se alguns exemplos da fala das docentes:

*Atividade de estudo do aluno? Assim a atividade de estudo dele, como eu vou estar trabalhando isso? Então assim, vamos supor, tem lá **o conteúdo** e a partir daquele conteúdo eu vou **desenvolver assim meios para trabalhar** aquela aula. Por exemplo vai trabalhar o nome da criança, pode trabalhar uma música (P12).*

*Na atividade de estudo, digamos assim que a gente teria mais conteúdos. Não seriam assim mais conteúdos, por que na Educação Infantil também tem conteúdos, mas digamos que no primeiro ano os conteúdos, as atividades são um **pouco mais centradas na alfabetização, a leitura, a apropriação do sistema de escrita, a questão da matemática, embora ela seja feita de uma forma lúdica** ela também, tem as **especificidades da apreensão do conteúdo** de escrita (P5).*

P12 e P5 ressaltam a importância do conteúdo e sua articulação com a metodologia docente, aspectos importantes para o desenvolvimento do pensamento teórico, embora não explicitem claramente essa relação. Assim como P20:

*Então a atividade de estudo ela pode **partir de uma conversa de roda com eles, discutindo falando** sobre algum texto, sobre aquela matéria, então uma introdução primeiramente oral, naquela conversa, depois nós vamos **introduzindo** textos, que nós vamos colocando com eles e enquanto eles não estão alfabetizados é aquela leitura coletiva, daquele texto nós vamos extraindo as palavras-chaves. Dessas palavras vamos para as sílabas e assim vamos trabalhando para que eles*

compreendam a questão do texto, palavras, sílabas e como se forma isso, na alfabetização. (P20)

*Atividade de estudo seria **ensinar eles a ler e escrever, compreender e assimilar** o que a base. Na verdade, seria a base de tudo, eu vou estar passando, é repetição todo dia, então a rotina, principalmente com os menores todo dia cabeçário, essas coisas, para eles estarem assimilando mesmo o que a gente está tentando colocar. Ah eu trabalho o B, então eu vou várias vezes em cima do B para eles memorizarem, memorizar não sei se é a palavra certa, mas eles vão estar aprendendo, assimilando o que eu estou ensinando para eles, eu vou estar **instigando** eles ... muito, **em vários aspectos** (P22).*

Embora não tenham articulado aspectos relevantes da Atividade de Estudo P20 e P22 descrevem a sistematização de ações que podem ser realizadas com os alunos do 1º ano. Essas ações podem parecer simples, mas para a criança que está se apropriando de conceitos sistematizados historicamente, são essenciais, e demandam planejamento para que possam se tornar motivos que impulsionarão o seu desenvolvimento.

Pode ser também que não tenham consciência, mas apresentam em seu discurso aspectos do conceito de Atividade de Estudo, pois descrevem situações que se aproximam do que Davidov e Elkonin nomearam como tarefas e ações de estudo. Os discursos ressaltam a importância do papel do professor como aquele que planeja tarefas e ações de estudo que promoverão o desenvolvimento do psiquismo infantil por meio da atividade de estudo.

A realização destas tarefas e ações deve envolver a efetiva participação do aluno, para que, por meio da assimilação dos conteúdos trabalhados, forme uma base sólida de conhecimentos que possam ser acessados em outras situações na busca de soluções para resolvê-las.

Dezesseis por cento encontram-se no nível de pensamento denominado **complexo difuso**. Apresentam elementos da Atividade de Estudo em seu discurso, referindo-se a suas características, mas ainda de forma inconsistente, escapando-lhe as especificidades desta atividade. É o que revelam as afirmações abaixo:

*A atividade de estudo, então a atividade de brincadeiras de papéis sociais eu considero que seja mais para Educação Infantil, **quando a criança entra, ingressa no Ensino fundamental** então ela já começa na atividade de estudo, que é onde demanda uma maior **sistematização do conhecimento**, uma **maior concentração**, não que a brincadeira seja esquecida, existe todo um contexto, principalmente quem trabalha há muito tempo com a Educação Infantil, eu trabalhei doze anos, então a gente sabe que através da brincadeira a criança tem muito aprendizado, mas a partir do Ensino Fundamental ela já entra na Atividade de Estudo sistematizada mesmo (P14).*

*Atividade de estudo ela já está mais na faixa etária a partir dos seis, sete anos, seria o 1º e 2º ano é uma atividade que é mais, acredito assim, é **mais voltada para escrita, para leitura, para oralidade**, leitura e escrita. Usando o papel mesmo, a atividade impressa, o caderno da criança. Aquelas atividades que a gente traz o **conceito científico**, não que na Educação Infantil não traga, mas são formas diferentes de se trabalhar o conhecimento. A gente **traz o conceito**, a gente explica, a gente usa **imagens para exemplificar esse conteúdo, dialoga com a criança** e a gente dá **atividade de fixação** para criança, para **ver se a criança se apropriou ou não do conteúdo, se precisa voltar nesse conteúdo** (P26).*

O discurso das professoras revela aspectos importantes para o desenvolvimento da criança orientado pela atividade-guia entendida como a Atividade de Estudo. Destacam o momento da entrada da criança na escola e forma de trabalho a ser realizado com elas que pode envolver diversas ações para que ao aluno possa assimilar o conhecimento, conforme destacam P26 e P3, cuja fala apresenta-se a seguir.

*A atividade de estudo é uma **atividade que faz ele enriquecer, ele pensar**, mas **não que seja uma atividade maçante**, ou de **decoreba ou fixação ou repetição**, mas sim uma atividade que ele possa estar usando o conhecimento dele numa prática que fizesse com que ele fixasse o que ele já sabe. Não uma repetição, mas uma atividade de fixação, o estudo já mais direcionado, planejado, mas que não fosse assim é ... um simples tempo de estudo, mas que ele pudesse estar **adquirindo esse conhecimento para ele poder usar depois** assim. Porque ... eu penso que a gente tem que aproveitar os momentos deles, por que como eles são pequenos ainda se eu fizer uma atividade de estudo baseada só na leitura e na escrita, talvez eu não atinja tudo o que eu poderia usufruir deles na amplitude. Por exemplo, na coordenação motora, no **pensamento, da elaboração dele de conceitos**, então a atividade de estudo nem sempre vai estar ligada ao papel, o lápis, a caneta, mais vai ser um momento assim em que ele pega tudo o que ele sabe, mesmo abstraindo, ele possa usar nas atividades, nos exercícios (P3).*

P3 também se refere a um aspecto essencial da Atividade de Estudo, a generalização. A prática pedagógica que considera a Atividade de Estudo é orientada para o desenvolvimento da capacidade de generalização na criança, levando em conta que o aprendizado de um determinado conteúdo não se encerra em si mesmo, mas deve ampliar as possibilidades da relação da criança com ele, utilizando seus princípios em situações semelhantes para a resolução de problemas. Essa capacidade resulta de uma ação pedagógica intencional visando o desenvolvimento na criança do pensamento teórico que incorpora e supera os aspectos imediatos do pensamento empírico.

A importância da repetição no processo de desenvolvimento infantil é apresentada por P3: “[...] não uma repetição, mas uma atividade de fixação [...]”. Seu discurso deixa transparecer a repetição como uma ação necessária à Atividade de Estudo, mas não a repetição sem sentido, e sim a repetição carregada de significado, de conteúdo. Sua afirmação encontra fundamento em Ribeiro (2014, p. 116), que ressalta: “O trabalho sistemático não significa ser enfadonho ou mecânico. Essa sistematicidade tem a ver com o planejamento, organização do tempo e objetivos.”

P14 faz referência à entrada da criança na escola. Esse fato, isoladamente não garante que a criança compreenda a necessidade e o motivo de colocar-se em Atividade de Estudo. Conforme Elkonin (2020a; 2020b), a criança pode se recusar a fazer as tarefas ou ainda quando faz, realizá-las de qualquer modo, sem a atenção e a dedicação necessárias.

Isso ocorre porque, para a criança, a necessidade de estudo ainda não se tornou um motivo eficaz, capaz de fazê-la mobilizar-se para a busca do objeto que satisfará a necessidade de aprender o que está sendo ensinado. Ou, porque o significado socialmente encarnado na atividade de estudo não se tornou para ela necessário, pois ela ainda não o toma com um sentido pessoal.

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 (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020, p. 2).

Como afirmado no capítulo 2, a Atividade de Estudo não é decorrente de fatores biológicos e naturais ou mesmo cronológicos. Mas, é desenvolvida por meio das relações sociais estabelecidas que impulsionam em cada aluno a necessidade de buscar as condições que possibilitarão as transformações no seu psiquismo, promovendo o seu desenvolvimento.

A análise dos dados obtidos a partir das respostas docentes demonstra que não houve respostas situadas nos níveis de **pseudoconceito** e **conceito**, evidenciando a necessidade de ampliar a compreensão teórica do conceito de Atividade de Estudo.

Torna-se essencial que os professores compreendam o conceito de Atividade de Estudo, conforme afirmam Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p.2), pois “É por

meio dessa atividade que as crianças se aproximam das formas mais elaboradas de conhecimento da realidade criadas pelo gênero humano, expressas nas ciências e nas artes, possibilitando sair dos limites da vida cotidiana.”

O caminho proposto pela Teoria Histórico-Cultural preconiza que a ação docente objetive a superação do pensamento empírico, apoiando-se nos conceitos teóricos, que podem enriquecer e promover a transformação dessa ação na busca pela real efetivação do aprendizado das crianças.

Na falta da compreensão acerca do conceito da Atividade de Estudo, pode ocorrer que a prática esteja ainda muito distante dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e conseqüentemente a ação docente ainda promova um aprendizado amparado no pensamento empírico, voltado para aspectos utilitários, práticos e fragmentados do conhecimento.

Por meio da análise das categorias sobre a concepção docente de atividade-guia, brincadeira ou jogo de papéis sociais e Atividade de Estudo, constatou-se que a formação de conceitos é um processo lento e complexo. Isso demanda atenção ao processo de formação inicial e continuada dos próprios docentes, uma vez que novos professores estão constantemente iniciando. Porém, a formação dos conceitos relativos às atividades-guia de jogo de papéis e Atividade de Estudo, é um processo essencial tanto para os professores novos como para os mais antigos na rede. Portanto, a reflexão acerca dos conceitos teóricos sobre o desenvolvimento humano deve ser constante.

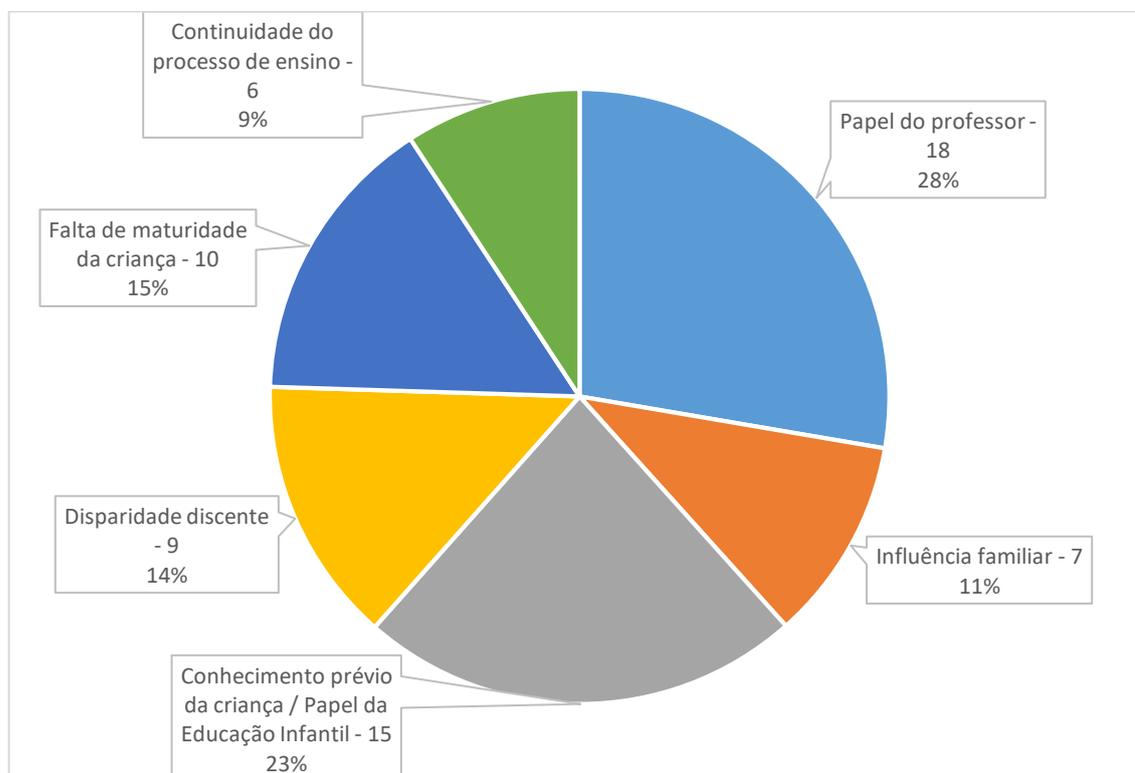
5.5. CONCEPÇÃO DAS DOCENTES DO 1º ANO SOBRE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO

O gráfico a seguir é resultante das respostas ao seguinte questionamento: *Como você observa a transição da criança que vem da Educação Infantil para o 1º ano do ensino fundamental no cotidiano escolar?* Destaca-se que para a análise dos dados revelados por esta questão considerou-se como 100% a totalidade dos aspectos apontados pelas docentes sobre como observam o período de transição.

Como método de análise, apresentam-se os principais elementos destacados pelas docentes, os quais foram organizados em seis subcategorias: Papel do professor, Influência familiar, Conhecimento prévio da criança/Papel da Educação

Infantil, Disparidade discente, Falta de maturidade da criança e Continuidade do processo de ensino, cuja distribuição apresenta-se no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Elementos importantes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na ótica docente



Fonte: Dados coletados pela autora.

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é crucial para o desenvolvimento infantil, pois neste período a criança está inserida em um processo de mudanças que possibilitarão um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Essas mudanças referem-se à passagem de uma atividade-guia a outra, ou seja, da brincadeira de papéis para a Atividade de Estudo.

Por ser um processo, também significa que pode ser permeado por dificuldades que se materializam em crises agudas dependendo de como se constituem as relações da criança com as pessoas e com o mundo (VYGOTSKI,1996). Assim, torna-se essencial investigar como ocorre o período de transição na ótica docente.

O **papel do professor** emergiu como uma das categorias fundamentais no processo de transição em 28% dos argumentos apresentados pelas professoras entrevistadas. Esse papel é fundamental no planejamento de tarefas e ações que

possibilitarão ao aluno a apropriação do conhecimento sistematizado e conseqüentemente sua humanização. Em seus discursos, P2, P20 e P21 destacam algumas ações a serem desenvolvidas pelo professor visando o desenvolvimento infantil.

[...] claro que a gente vai ter que começar tudo, a parte, digamos assim, do estudo mesmo. A gente tem que começar do zero com eles. Pintar uma margem do caderno para eles conhecerem o espaço, todo aquele trabalhinho do início do ano. Sentar com eles, no chão ainda, fazer até eles pegarem o ritmo, então por mais que a gente observa, por mais que eles não sabem ... alguns sabem. Por mais que não sabem escrever numa linha ainda, não consigam registrar uma letra um número ainda, mas na cabeça eles já trazem muita coisa, não vem raso (P2).

[...] a professora precisa ter uma sensibilidade muito grande da individualidade de cada aluno. E não é fácil, no primeiro bimestre do 1º ano, a professora precisa ter muita paciência e observar muito os seus alunos para não criar nenhum bloqueio neles em relação a essa vinda para o 1º ano, por que de repente o mundo mudou (P20).

[...] eu procuro retornar pelo menos por um mês assim no começo do ano, [...] então você já vai trabalhando assim retomando a Educação Infantil, para não ser aquele choque para eles. [...] É muito importante nessa transição que o professor tenha essa consciência, esse cuidado de valorizar para criança vinda da pré-escola os costumes, certas atitudes e é claro sabendo se impor assim para sistematizar para ela também se adaptar nessa nova fase aí, 1º ano, 2º ano, entender mais mesmo o processo do ler e escrever, ser um bom estudante (P21).

Em seu discurso, P2 considera que o professor organiza o tempo, o espaço e as tarefas que envolvem o trabalho pedagógico e tem por objetivo ampliar o conhecimento da criança. P20 e P21 além disso, destacam a sensibilidade e a consciência docente como relevantes em um processo de ensino promotor do desenvolvimento infantil.

Percebe-se que a preocupação docente volta-se para as questões práticas do cotidiano escolar, o que é compreensível. Porém, é necessário ressaltar que o conhecimento teórico acerca do desenvolvimento infantil e da organização do trabalho pedagógico resultará em um planejamento mais coerente, o qual trará melhores contribuições ao processo de ensino.

Considerando ainda a especificidade da ação docente, faz-se necessário que o professor tenha consciência de sua função, e também se aproprie de conhecimentos e instrumentos que lhe permitirão exercê-la. Neste sentido, é-lhe necessário apropriar-se dos conceitos que compõem o currículo, possibilitando-lhe melhor articulação entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares, pois uma queixa recorrente

das professoras, é quanto à quantidade dos conteúdos a serem trabalhados no 1º ano do Ensino Fundamental.

O discurso abaixo revela que o processo de ensino, ao ser organizado pelo docente, pode desenvolver no aluno o interesse pela assimilação de novos conhecimentos. Como Leontiev (2010) esclarece, trata-se da evolução de motivos compreensíveis para motivos eficazes.

A criança quando ela chega o interesse dela não é esse, o interesse é do professor, não é da criança. Então, assim, esse processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano ele tem de ser um processo bastante organizado pelo professor, bastante entendido pelo professor. [...] essa ansiedade do professor que a criança tem que ler, tem que escrever, tem que saber as letras, a gente acaba pulando etapas, queimando etapas. E a criança ela não chega no 1º ano já querendo eu quero escrever, eu vou escrever na linha, eu vou escrever no caderno, não. Esse não é o interesse deles (P14).

Considera-se que a formação de interesses cognitivos na criança é essencial para o seu pleno desenvolvimento a partir de sua entrada na escola por meio da Atividade de Estudo. Davidov (2020a, p. 179) destaca os efeitos negativos que a ausência desse interesse do aluno pode ter em seu processo de escolarização, afirmando que, nessa fase, inicia-se a “[...] formação dos interesses cognitivos dos escolares pela realização das atividades didáticas. A falta desses interesses refletir-se-á negativamente em toda sua vida escolar posterior.” Davidov ressalta, ainda, a importância da ação do professor no período de transição da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

[...] é preciso que o professor incorpore sistematicamente as crianças nas situações de estudo, que de maneira colaborativa, encontre e demonstre as ações de estudo correspondentes, assim como as ações de controle e avaliação. [...] inicia-se pela estruturação da apresentação detalhada para as crianças da base dos componentes fundamentais da Atividade de estudo e de fazê-las participar ativamente da sua realização (DAVIDOV, 2020a, p. 185-186).

É importante que a orientação da ação docente, nas tarefas propostas aos escolares, supere o detalhamento baseado na lógica formal. Torna-se imprescindível que essa orientação promova o “[...] descobrimento detalhado das informações essenciais da situação de estudo [...]” (DAVIDOV, 2020a, p. 186).

Nesta perspectiva, a ação docente constitui-se em “[...] uma das condições essenciais para que as crianças desenvolvam a atividade cognitiva e o interesse pelo estudo” (DAVIDOV, 2020a, p.186). Assim, compreende-se que a ação docente possibilitará ao aluno as condições necessárias para seu desenvolvimento por meio da Atividade de Estudo.

Onze por cento dos aspectos ressaltados analisam a **influência familiar** como um aspecto relevante, nessa passagem.

[...] quando a família faz em casa, estimula e acompanha também, mas nesse caso, agora se não tiver um estímulo em casa da família e tudo a criança acaba ficando no prejuízo [...] (P16).

[...] Têm algumas crianças que elas vão se enturmar bem no ambiente, outras não. Outras vão ter mais dificuldade, muitas vezes até mesmo por que eles percebem que os pais estão preocupados, tem pais que não passa essa confiança para criança. Por mais que é uma professora nova, é outro ambiente, tudo. O pai sofre junto e passa esse sofrimento para criança e a criança percebe e é onde ela não se socializa tão bem. Outras não, independente disso, elas têm o seu próprio desenvolvimento e conseguem acompanhar bem, socializar bem com a turma, com a professora tudo e já pega o jeito (P17).

P16 destaca o estímulo que a família pode oferecer a criança. Já P17 destaca que a própria família pode ser causa de sofrimento para a criança na transição. De fato, a família pode contribuir para que a criança passe por esse período sem apresentar grande sofrimento.

Mas, essa passagem não é apenas caracterizada pelo sofrimento desencadeado pelas contradições que se estabelecem nesse momento, entre suas aquisições já desenvolvidas e as novas solicitações demandadas pela atividade que vai se constituindo. Ressalta-se a possibilidade de satisfação pessoal principalmente pelas conquistas e avanços em seu desenvolvimento, inclusive permitindo que motivos apenas compreensíveis tornem-se eficazes.

Houve uma época em que os docentes colocavam grande expectativa na atuação da família no processo de aprendizagem da criança. As crianças que permaneciam na escola eram as de melhor poder aquisitivo, poucas mães trabalhavam fora, e podiam auxiliar nas tarefas escolares. Por uma necessidade histórica as mães tiveram que entrar no mercado de trabalho e, paralelamente, houve um processo de universalização do acesso e permanência na escola.

Gradativamente, parece que a expectativa da escola, principalmente da escola pública, teve que ir se ajustando à nova demanda, ou seja, à ausência do auxílio da família nas tarefas escolares, o que se revela na porcentagem relativamente baixa de referências à importância da família no período de transição. A porcentagem de 11% revela que os professores têm hoje maior consciência de que o processo de aprendizagem está em suas mãos, ainda que haja uma certa importância do papel da família.

O **conhecimento prévio da criança/papel da Educação Infantil** foi considerado como um aspecto relevante a ser observado no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em 23% dos argumentos expressos no discurso docente, conforme é possível perceber no discurso de P3, P18 e P19.

[...]. Eles vêm com uma bagagem muito boa para dar continuidade no 1º ano, não vejo mais essa ruptura tão grande, dá para dar continuidade e ganhar tempo que já vem com uma base melhor do infantil. [...] (P3).

Olha eu nunca penso por exemplo que o aluno vem pronto e acabado e eu vou sentar com ele e ele vai ler todo o alfabeto, vai ler os números e ele vai aprender a ler do dia para noite. [...] Claro que inicialmente a gente faz todo um diagnóstico para ver como ele está, o que ele sabe, o que ele conhece, da onde ele vem, buscar conhecer esse aluno, então eu gosto muito de estar fazendo um diagnóstico com a criança nesse início. Claro que volta e meia a gente tem que estar retomando algumas coisas por que são sempre 25 alunos que você tem, então você não vai conhecer tudo do aluno de uma vez só. [...] levando em consideração o que a criança já sabe, a realidade da criança e os conteúdos que eu tenho que estar trabalhando (P18).

[...] eu percebia e que as crianças chegavam com uma carga muito pequena, também, ainda, mas [...] era um avanço muito grande assim para um ano escolar na escola. Quando elas chegavam no 1º ano [...] essa mudança é em todos os sentidos, na forma de falar, na oralidade. [...] (P19).

P3 e P18 destacam o conhecimento prévio da criança ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo assim pode-se dizer que as docentes consideram que a Educação Infantil tem cumprido sua função no processo de ensino da criança. P18 destaca uma ação docente importante para o planejamento pedagógico, o diagnóstico do nível de aprendizado dos alunos, ação essa que deve ocorrer não apenas no início do ano, mas em diferentes momentos do ano letivo.

Essa ação é importante para determinar o nível de desenvolvimento iminente do aluno, conforme os estudos apresentados por Vygotski (1996), e orientar o trabalho pedagógico que lhe proporcionará novas apropriações.

A **disparidade no nível de desenvolvimento discente** foi apontada em 14% dos argumentos apresentados pelas professoras como um elemento que pode influenciar no processo de transição. Uma turma com níveis muito diferentes de desenvolvimento demanda o planejamento de ações diferenciadas que abarquem essas diferenças e possibilitem o desenvolvimento de todos. Essa não é uma tarefa fácil. Para que seja efetiva torna-se necessário que o docente articule o conhecimento teórico — sobre o desenvolvimento infantil —, ao prático, referente à organização do trabalho pedagógico.

Essa disparidade no nível de desenvolvimento discente é ressaltada nos discursos de P4 e P6.

Observo que eles vêm muito diferente uns dos outros, observo que eu já trabalhei com a Educação Infantil. E na Educação Infantil cada um tem as suas singularidades. Mas eles estão todos muito próximos, na forma como eles se comportam, como eles agem e tal, no 1º ano eu percebo que algumas crianças já chegam sabendo muita coisa. Elas já chegam com o comportamento [...] sabem que aquele é o momento de ficar sentados, sabem que aquele momento é de escutar. Outras crianças chegam ainda só querendo brincar, ficar com os pais, ainda não entendem que aquele é o momento de permanecer ouvindo, eles têm dificuldades para chegar na gente e falar alguma coisa, na parte de sair da sala, na parte de deixar o caderno na mão. As responsabilidades também variam demais [...] (P4).

[...] as crianças são muito heterogêneas e isso é normal, pois todos nós somos diferentes uns dos outros. Tem algumas crianças que chegam no 1º ano, com mais vontade. Não é vontade ... como eu posso dizer, tipo assim ... sabendo mais, maduras. Tipo assim agora eu estou numa turma diferente, eu vou aprender a ler, a escrever. Tem umas crianças que ainda chegam assim, bem com característica do pré, ainda querendo brincar bastante, que confunde um pouco a rotina como era no pré. Só que é importante o meu papel enquanto professora que a gente precisa saber ir adaptando cada ano, que é diferente, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Vai mudando a rotina, muda conteúdos então cabe a eu [sic] enquanto professora, nós professores vemos essa transição de [...] que não seja, para o aluno, traumática [...] (P6).

O discurso de P6 carrega um elemento imprescindível para a compreensão da disparidade discente, a heterogeneidade, inerente ao desenvolvimento humano, uma vez que este é resultante das relações sociais de ensino em que cada sujeito está inserido. Como já explicitado nesta pesquisa, as condições objetivas de vida do ser humano não são iguais, isso implica diretamente no desenvolvimento de cada um.

É claro que não se pode tomar unicamente a heterogeneidade como argumento para justificar os diferentes níveis de ensino, mas é necessário considerá-la no planejamento para promover o desenvolvimento de cada criança.

Quinze por cento dos aspectos destacados pelas docentes no período de transição, voltam-se para a **falta de maturidade** das crianças que chegam no 1º ano do Ensino Fundamental. Conforme explicitam os discursos abaixo.

[...] Muito conteúdo para o 1º ano que vem com pouca bagagem, eles não estão preparados para tanto na minha opinião, é muito conteúdo, é muita coisa cobrada de crianças que vem é [...] assim psicologicamente, maturamente [sic] muito novas, muito imaturos para tanta coisa que você tem que dar em tão pouco tempo, [...] (P10).

Eu penso que eles estão bastante imaturos [...] a criança está vindo cada vez mais cedo para a sala de aula [...] elas vêm para sala de aula muito imaturas, elas não estão na idade de ensino e aprendizagem do conteúdo[...] muita cobrança. [...] eles não estão preparados, eles não têm maturidade para isso, tanto que a gente tem dificuldade no início do ano justamente por que, o que a criança quer fazer, elas querem brincar. A criança ela brinca com o lápis, ela brinca com um apontador, ela brinca com a régua, com a cola, com o caderno, com o que ela tiver na mão, quando ela não traz o brinquedo de casa. [...] claro que o lúdico deve existir a gente sempre que possível colocar nas nossas aulas por que para eles é muito importante e a gente sabe que eles aprendem muito com isso, eles vem da pré-escola onde é mais lúdico, onde a professora auxilia. Eles têm as brincadeiras, [...] criança bastante infantilizada muitas vezes por que a família não dá esse apoio, esse respaldo para ela, não dá autonomia, aí chega no primeiro ano, eles sofrem, sofrem por que ainda não estão preparados pra tudo aquilo que vem pela frente [...] (P8).

As crianças chegam na escola ainda muito infantilizadas, [...] (P19).

Quando se pensa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a questão da imaturidade da criança deixa de ter relevância, porque o que se vai levar em conta é o ponto em que ela está, em seu processo de aprendizagem.

É preciso ressaltar que a maturidade infantil resulta do processo de interação da criança com o meio social em que está inserida, das situações que lhe foram oportunizadas. Tais condições poderão ser oportunizadas a partir da entrada da criança na escola. A “imaturidade” apontada nesses discursos pode ser um dos aspectos que influenciam na disparidade do desenvolvimento discente, mas também sugere que uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil amparada na Teoria Histórico-Cultural ainda pode ser desenvolvida pelos professores.

Nove por cento dos argumentos apontados pelas professoras apontaram a **continuidade do processo de ensino** no período transição como uma categoria que deve ser observada com cuidado, pois ela pode influenciar nas ações desenvolvidas e, conseqüentemente promover mais desenvolvimento. Os discursos a seguir demonstram isso.

Agora, hoje em dia assim eu observo mais tranquilo, uma vez tinha assim uma ruptura maior, [...] hoje não, eu penso que está bem mais tranquilo porque eu vejo uma caminhada do desenvolvimento mais contínuo, eu não enxergo tanto aquela ruptura que tinha (P3).

[...] Mas eu acho que ela precisa ser a mais tranquila possível, [...] Então eu acho que vai do professor sim ter esse jogo de cintura, pra poder [...] não, não é mais Educação Infantil, a base não é somente o brincar, mas a gente também precisa pensar que eles são pequenos, então precisa sim considerar o brincar, não tanto quanto no infantil, mas ele precisa acontecer sim pra que a criança possa se desenvolver melhor (P11).

[...] parece que há uma quebra de um ciclo assim, aqui no prezinho você podia brincar [...], agora aqui é o 1º ano, e agora você vai ler, vai escrever, vai fazer continha. Eu percebo que não há uma junção legal nesse sentido não. Eu vejo muito preocupado com leitura e escrita, leitura e escrita. Talvez a gente esteja ficando é realmente nisso, esquecendo que eles são infantis ainda (P13).

O início assim do 1º ano, ele é assim uma ... grande adaptação, principalmente os primeiros meses. [...] por exemplo, lá na pré-escola elas tinham muito mais o lúdico e quando chega no 1º ano muitas vezes eles acabam se assustando um pouco, então no meu dia-a-dia eu utilizo bastante o lúdico com o 1º ano, para atividade de escrita, para atividade de leitura, para atividade de matemática principalmente. Que eu percebo que isso ajuda eles muito na adaptação do 1º ano, eles perdem esse medo [...] eles estão vendo um mundo novo, [...] na brincadeira, eles vão se desenvolvendo e vão perdendo esse medo e depois ... pega o ritmo. (P15)

P11 e P13 ressaltam que deve haver uma continuidade no processo de ensino de crianças que passam pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Destacam que o brincar ainda é uma necessidade da criança no 1º ano. É fundamental desenvolver estratégias de ensino que o levem em consideração, mas que simultaneamente promovam a assimilação dos conteúdos previstos para o 1º ano. P15 explicita como isso ocorre em suas ações.

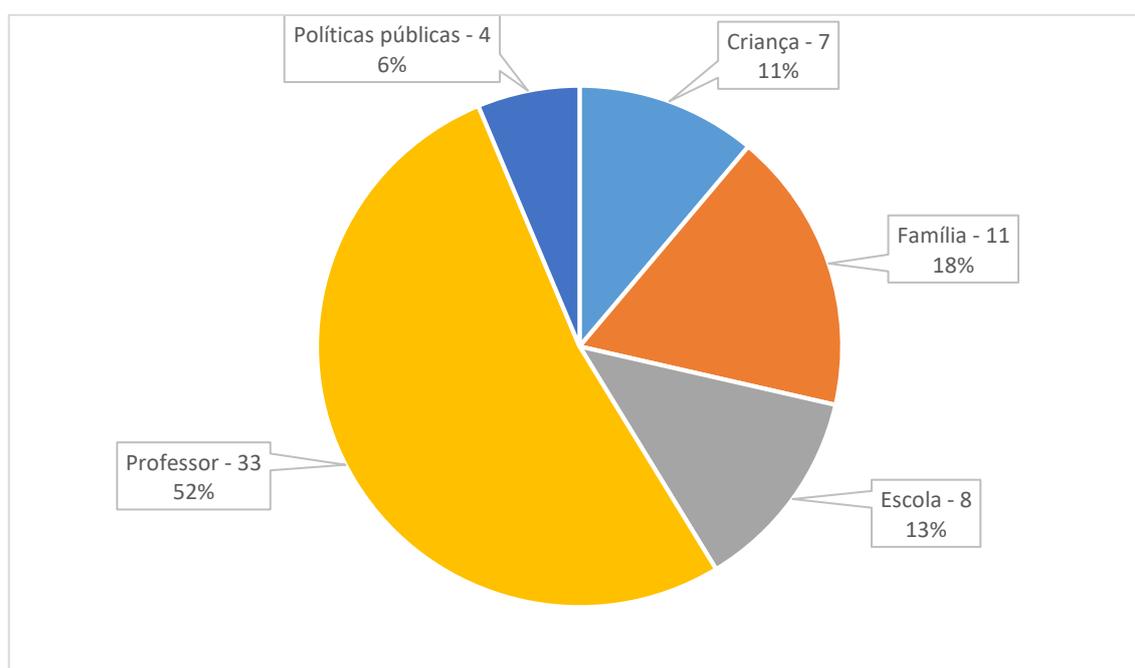
Foi possível perceber que a compreensão docente sobre o período de transição como um processo de continuidade na vida da criança, ainda é incipiente, pois apenas 9% dos argumentos apresentados pelas docentes referem-se a ela. Compreender esse período como uma transição contínua permite que o professor respeite a infantilidade que permeia o comportamento infantil e gradativamente desenvolva ações que possibilitem à criança superar essa condição e apropriar-se de novas ações e operações em um nível mais avançado de pensamento, sem rupturas bruscas, reconhecendo diferentes aspectos que influenciam no desenvolvimento infantil.

5.6. AS DIFICULDADES OBSERVADAS NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Com relação a esta categoria, foi proposta a seguinte questão: *Levando em consideração esse período de transição, quais as dificuldades, limites e desafios encontrados no cotidiano pedagógico?*

A partir de suas respostas, produziu-se o Gráfico 9, destacando as seguintes subcategorias: Criança, Família, Papel e Função da Escola, Papel do Professor e Políticas públicas.

Gráfico 9 – Dificuldades apontadas pelas docentes no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental



Fonte: Dados coletados pela autora.

Para avaliação desta questão, considerou-se como 100% o total de alternativas apontadas pelas professoras, mesmo critério aplicado em questões semelhantes.

Quanto à subcategoria **criança**:

Onze por cento dos argumentos apresentados pelas docentes apontaram a **falta de maturidade** como um dos aspectos a serem considerados na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa característica pode ser apresentada em um tom de crítica, como se revela nos discursos a seguir.

Essa transição do pré para o 1º ano. É isso mesmo que eu te falei, eu penso que eles são muito novos para estarem no 1º ano, não estão...não têm uma maturidade para isso ainda. Então assim é uma transição bastante difícil [...] a gente tem muito conteúdo, a gente tem muita coisa. [...]. Lá no pré claro eles aprenderam as vogais, aprenderam o alfabeto, muitos saíram de lá escrevendo os nomezinhos deles. Porém quando chegam no primeiro ano e se deparam, [...], agora eu tenho um quadro, tenho que copiar, tenho que aprender o que é margem, tenho que aprender o que é parágrafo, tenho que aprender o que é segmentação, a juntura, e aquilo deve virar uma bola de neve na cabecinha deles. Então eu penso que os primeiros meses é mais uma adaptação mesmo para justamente essa transição (P8).

[...] a maior dificuldade deles é essa, eu acho que a imaturidade, eu acho que é uma mudança muito grande, quando a criança sai lá do pré e vem para o 1º, por que no pré você tem toda aquele mundo mágico da sala de aula, da ludicidade e acho uma ruptura muito grande quando ela vai para o 1º ano, tem uma cobrança para o 1º ano muito grande [...]. (P10).

Porém, outros docentes consideram a falta de maturidade como uma característica a ser observado na criança, percebendo a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico em função dela.

[...] Então a gente tem que ir com cautela com eles, eles são muito pequenininhos ainda, eles são muito novinhos, tem criança que ainda vai fazer seis anos no final do ano. Eu acredito assim que eu tenha mudado o meio jeito de trabalhar, com muitas brincadeiras. Quem disse que brincando não se aprende? Brincando se aprende, as vezes melhor do que antes, do vamos estudar que agora acabou a brincadeira. Eu sempre procuro conversar bastante com eles, fazer trocas com eles, na hora de estudar, estudar, na hora de brincar, brincar ... eu levo para o parquinho e faço uma brincadeira, aproveito e dentro do planejado, dentro do conteúdo, brinca lá no parquinho, volta para sala e dá uma continuidade [...]. (P16).

É importante analisar a falta maturidade como uma característica do desenvolvimento infantil. Quando o trabalho pedagógico toma essa característica como ponto de partida, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento da criança. Isso demanda que se considere o nível de desenvolvimento iminente para a proposição de tarefas que auxiliem a criança no processo educativo.

Observada por esta perspectiva, a falta de maturidade será gradativamente superada, na medida em que o trabalho pedagógico proporcione à criança as condições necessárias para desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Ainda há uma expectativa da chegada ao 1º ano, de um aluno pronto. Mas é preciso ter clareza quanto ao fato de que a atenção e a concentração, assim como as demais funções psicológicas superiores, desenvolver-se-ão justamente no processo pedagógico, no decorrer do Ensino Fundamental.

Dezoito por cento dos aspectos evidenciados pelas docentes, consideram que a **influência familiar** tem forte interferência nesse período, pois a forma como os pais compreendem a entrada da criança na escola pode refletir-se na relação da criança com esse novo ambiente, com os professores e na interação com os colegas. Enfatiza-se que, quanto mais diálogo e empatia houver na relação que envolve esses dois pilares na vida da criança, maior a contribuição para que essa transição ocorra de forma mais tranquila.

Leontiev (2010) afirma que a própria família tem uma expectativa em relação a entrada da criança na escola, muitas vezes modificando até mesmo a organização familiar em função da nova condição do escolar.

Porém, o discurso docente revela que essa não é uma característica que pode ser aplicada de modo geral, pois um dos aspectos recorrentes apresentados no discurso docente, foi justamente a ausência da família que se revela em questões que envolvem o comprometimento com a assiduidade da criança na escola, com as novas obrigações escolares, valorização da escola e professores, conforme é explicitado nas exposições a seguir.

[...] aquela criança faltosa em sala de aula, gente não vai, se ela faltar dois dias na semana eu sinto que não rendeu [...] os responsáveis ainda as vezes não, estão cientes de que a criança precisa participar, precisa fazer as atividades em casa, as tarefinhas (P1).

[...] mais ainda o interesse da família eu penso, [...] [a gente] vê a dificuldade assim, que para começar lá com os pequenos a família está toda ali, vai na fila, cuida, observa as tarefas de casa, organiza, ajuda, trabalha com o aluno, [...] eles vão começando a entrar no 1º eles vão começando a se desligar e tal, essa é uma parte importante que eu penso (P3).

Outra coisa é a questão familiar que eu acho que influencia muito também. Quando tem uma família que é mais presente, que vê as necessidades do filho, que está buscando saber como que está a vida escolar da criança. [...] por que infelizmente ainda tem muitas famílias que [...] deixam a criança na escola e busca, mas “tipo assim não está aí” querendo saber como está o andamento do filho, não conversa com a criança sobre a escola, sobre a importância de estudar, [...] (P6).

[...] além disso sempre tem o desafio de, às vezes, a família que não colabora muito, deixa a criança faltar [...] (P21).

A gente observa a questão assim [...] tem aqueles alunos que em casa eles tem muito contato com a literatura, sabe, os pais incentivam bastante. E aqueles alunos que os pais é [...] como eu posso colocar [...] eles mimam mais os filhos, eles infantilizam, tem casos que eu converso com os pais, a criança ainda chupa a chupeta, ela mama mamadeira, ela tem uma fala infantilizada, não por que ela tem alguma dificuldade na dicção, mas por que os pais incentivam essa fala (P20).

No sentido contrário a esses discursos, há aqueles que indicam que a família ainda exerce uma pressão sobre o professor, demonstrando preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, mesmo que equivocadamente. É o que revela a queixa de P15:

[...] às vezes há pressão dos pais das crianças tanto sobre as crianças quanto sobre o professor. Esse negócio de alfabetização e ... da escrita (P15).

Este discurso revela que ainda é grande a expectativa de algumas famílias em relação a entrada da criança na escola, conforme afirmou Leontiev (2010). É também por meio da cobrança da família que o professor busca melhorar o seu próprio trabalho. Isso revela que o trabalho pedagógico não é avaliado apenas pela comunidade interna. Essa cobrança externa pode ser levada em consideração na reflexão sobre o processo pedagógico.

[...] A relação que a família faz com a escola, conforme a família valoriza e cobra também, por que eu acho que nós precisamos analisar que nós não somos perfeitos. E nunca seremos, mas nós estamos, sim, em busca de ser melhores, então a gente precisa, sim, estar aberto para conversar com os pais e analisar. O que foi proveitoso, o que não foi, como a gente pode desenvolver (P11).

A subcategoria **papel e a função da escola** emergiu em 13% dos argumentos revelados no discurso docente como um aspecto relevante a ser observado na transição. Saviani (1999; 2014) destaca a escola como o *locus* de transmissão e socialização do conhecimento produzido historicamente.

Existem muitos fatores a serem considerados para a efetivação desse papel. Dentre eles, está a compreensão do currículo como um documento que cumpre uma função não apenas burocrática, mas como o norteador de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Compreendido dessa forma, possibilita a articulação entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

Uma preocupação que emergiu nos discursos docentes volta-se para a quantidade do conteúdo a ser desenvolvido com os alunos do 1º ano. Como explicitado a seguir:

[...] por que a nossa preocupação é em relação ao número de conteúdos que é muito grande, mas que a gente precisa trabalhar. Em muitos momentos a gente não

consegue dar conta, por que a gente não consegue trabalhar eles sempre a partir de uma perspectiva lúdica, de uma brincadeira. Então tem coisas que a gente acaba trabalhando de forma um pouco mais rápida para atender aquilo que a gente tem na grade, [...] nesse sentido o que a gente consegue fazer que eu vejo que é um ponto positivo é a questão da interdisciplinaridade, relacionando os conteúdos de diferentes disciplinas quando é possível. Então o número de conteúdos eu vejo como uma limitação [...] (P5).

[...] Então assim é uma transição bastante difícil como eu te falei, tanto que, se possível nos primeiros meses... igual eu te falei a gente tem muito conteúdo, a gente tem muita coisa...eu particularmente acho que é muita coisa para o 1º ano [...] (P8).

Os discursos de P5 e P8 se referem à quantidade de conteúdo no 1º ano e destacam isso como um fator que dificulta o trabalho docente. P8 também aponta como uma possibilidade viável para superar essa limitação um trabalho pedagógico levando em consideração a interdisciplinaridade.

Mas é preciso que, ao promover a interdisciplinaridade entre os conteúdos, o professor fique atento às especificidades e ao objeto de cada conteúdo envolvido. Isso demanda estudo e conhecimento do currículo.

A preocupação com os conteúdos elencados para o 1º ano é legítima, pois o rol é extenso, mas traduz aquilo que é essencial para o aprendizado da criança no 1º ano. Apresentados neste ano, esses conteúdos poderão ser aprofundados pouco a pouco nos anos seguintes. Portanto, deixá-los de lado acarreta consequências no desenvolvimento infantil.

O exercício da função da escolar envolve também a relação com *recursos pedagógicos*, os quais ao serem disponibilizados e bem utilizados pelo docente, podem enriquecer a relação do aluno com o conhecimento sistematizado. Neste sentido os recursos pedagógicos, dentro da subcategoria relativa à função da escola, também ganham destaque no discurso docente conforme explicitam os discursos seguintes:

[...] Outra dificuldade é a questão dos materiais pedagógicos, os recursos. Na minha escola tem o pré também, geralmente os materiais pedagógicos são para o pré, os jogos, são todos montados só para o pré. Então sobra pouco material lúdico para o 1º ano por que tudo é para o pré, fantoches, livros de literatura diferentes, que soltam aquelas figuras, peças de montar, então isso ainda é uma dificuldade, por que as crianças chegam no 1º ano elas ainda querem brincar [...] fica difícil por que você não tem o espaço para explorar. A gente confecciona alguma coisa em casa, a nossa diretora compra massinha, as vezes a gente pega emprestado do pré, mas essa é uma das dificuldades com certeza (P4).

O discurso de P4 destaca a falta de materiais pedagógicos para as turmas de 1º ano, demonstrando que o uso de tais materiais com os alunos possibilita maior apropriação dos conteúdos trabalhados pois promove a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa para a criança. P5 concorda com a importância dos materiais pedagógicos no processo educativo, mas para ela o acesso a esses materiais parece ser mais facilitado.

[...] Na nossa escola tudo que a gente precisa em relação a materiais a gente consegue com a direção e a coordenação. Então sempre que a gente precisa fazer uma atividade diferentes as meninas, elas se organizam para que a gente tenha o material. Talvez em algumas escolas não seja dessa forma, então a questão dos materiais se torna uma limitação também [...] (P5).

Os discursos relevam uma condição diferenciada entre as escolas, mas é preciso ressaltar o perigo de que o professor se sinta limitado pela falta de materiais pedagógicos. Não se desconsidera a importância deles, mas é preciso destacar que o trabalho pedagógico não pode ficar preso apenas a esse acesso. Ainda que a escassez desses materiais possa ser suprida pela criatividade docente, quando lhe é clara sua função na materialização do conceito a ser explorado, é importante que o poder público se responsabilize no provimento, à escola, dos recursos necessários para o bom andamento do processo pedagógico.

Constatou-se que 52% dos argumentos elencados pelas professoras destacam o **papel do professor** como um fator inerente a esse período de transição. Esse papel envolve o conhecimento e a articulação de diferentes aspectos para que o trabalho pedagógico possa exercer a função de socializar o conhecimento. Isso exige preparo do professor para exercer a sua função. P6 reconhece isso em seu discurso.

[...] E também na questão de eu enquanto professora saber como meu aluno aprender, saber quais as fases de desenvolvimento para saber como que eu posso melhorar, para saber como que eu posso auxiliar ele e também levar em consideração que na sala de aula eles são heterogêneos e que não vai acontecer tudo igual, certinho, redondinho, então eu também preciso observar isso para saber direcionar os meus encaminhamentos (P6).

Em seus discursos P4, P5 e P13 destacam que, muitas vezes, a falta de preparo do professor expressa por P6 pode se tornar uma limitação ao trabalho decente no período de transição.

[...] muitas dificuldades acontecem muito ainda com colegas que pensam assim que o 1º ano, chega no 1º dia de aula e fala para as crianças, agora chega de brincar, agora é hora de estudar, sabe, que não respeita essa transição, que acha que essa transição, que pensa que a criança está no 1º ano e a criança já está pronta e tem que dizer adeus as brincadeiras (P4).

Da mesma forma que a gente fala das crianças, os professores também têm suas limitações [...] (P5).

Então, eu penso nesse sentido assim, eu tenho muitas dúvidas se eu consigo fazer um trabalho [...] eu sinto que eu peço nessa questão [...] deles serem infantis ainda. Parece que eu não tenho muita clareza dessa transição e realmente do que fazer e do que ensinar, por que eu vejo muito assim, por mais que a gente utilize texto e outras matérias então piorou ainda, eu vou te dizer uma coisa, para mim trabalhar geografia e história com a criança do 1º ano eu acho complicado, e até quando você vai para pesquisa bibliográfica a gente acha poucas coisas nesse sentido (P13).

Superar essas limitações é condição fundamental para que o docente possa desenvolver um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos do 1º ano, como expressam P9 e P16, por exemplo:

[...] então a gente tem que ter um pouquinho esse jogo de cintura [...] por que são crianças ainda e estão na fase de adequação, de adaptação então não dá para ser muito a ferro e fogo por que se não as coisas também não funcionam (P9).

[...] Eu acredito assim que eu tenha mudado o meio jeito de trabalhar, com muitas brincadeiras. Quem disse que brincando não se aprende, brincando se aprende, as vezes melhor do que antes, do “vamos estudar que agora acabou a brincadeira”. Eu sempre procuro conversar bastante com eles, fazer trocas, na hora de estudar, estudar, na hora de brincar, brincar. Eu levo para o parquinho e faço uma brincadeira, aproveito e dentro do planejado, dentro do conteúdo. Brinca lá no parquinho, volta para a sala e dá uma continuidade. Então esse jeito ficou bem mais fácil trabalhar e eu acredito [...] que deu bastante resultado, que dá resultado [...] (P16).

É claro que, ao referir-se ao preparo do professor, isso não lhe deve ser atribuído como uma busca isolada. O desenvolvimento humano, de acordo com Leontiev (2004; 2010), é engendrado na medida em que o ser humano se coloca em atividade na busca da satisfação de uma necessidade. Sendo assim, o processo de formação continuada tem importância crucial nesse processo, devendo ser articulado de modo a produzir nos docentes a necessidade pela apropriação teórica que fundamentará ações e operações mais assertivas na realização do trabalho pedagógico docente.

Nesta perspectiva, e conforme as pesquisas de Nascimento (2018) e Tartari (2019) é fundamental instrumentalizar o professor com conhecimento teórico, o qual

passará a ser a base da reflexão sobre sua prática, promovendo uma mudança qualitativa a ser observada em sua práxis pedagógica.

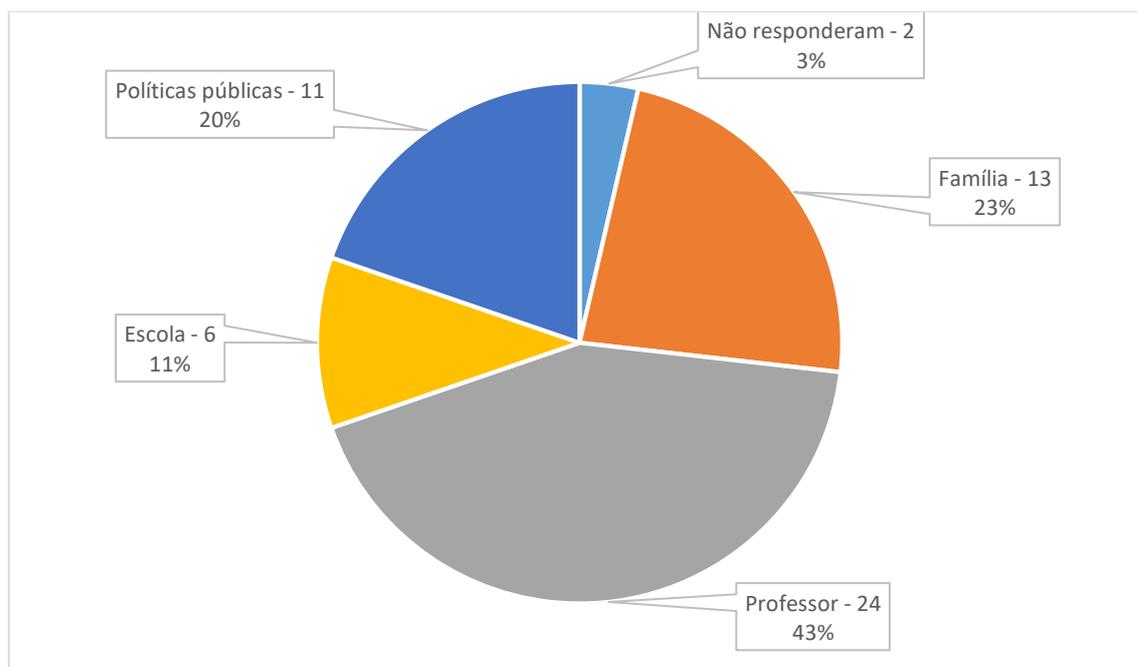
No processo de formação do professor é preciso considerar a fragilidade da formação inicial, apontadas por Saviani (2009) e Martins (2010). Esses autores refletem sobre as bases históricas nas quais está alicerçado o modelo de formação de professores voltado à satisfação de necessidades imediatas. Esse modelo de formação valoriza as questões práticas e utilitárias do conhecimento em detrimento da reflexão dialética que pode ser promovida por ele.

Seis por cento dos atributos revelados no discurso das professoras, destacam questões inerentes às **políticas públicas** que se refletem no âmbito escolar, sendo elas: recursos voltados para a educação, valorização do professor, adequação da hora-atividade às exigências do trabalho docente que extrapolam o dar aula especificamente, falta de serviços de apoio. Esses aspectos, apesar de pouco citados, têm impactos consideráveis no processo de transição, pois as condições objetivas externas ao ambiente escolar se materializam internamente no espaço das instituições escolares. Destaca-se, aqui, a importância da organização docente na luta coletiva pela manutenção dos direitos historicamente adquiridos e pela melhoria das condições de trabalho.

5.7. AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES QUE AINDA PERMEIAM O PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Na busca de alternativas para superar as dificuldades no trabalho com os alunos, apresentadas na categoria anterior, foi solicitado às docentes: *Aposte possíveis formas de superação dessas dificuldades*. Com base nas respostas, destacaram-se as subcategorias: Família, Professor, Escola, Políticas públicas, com as quais produziu-se o Gráfico 10 que apresenta a síntese das possibilidades elencadas pelas professoras.

Gráfico 10 – Possíveis forma de superação das dificuldades pedagógicas que permeiam o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental



Fonte: Dados coletados pela autora.

Para avaliação desta questão, considerou-se como 100% o total de alternativas apontadas pelos professores, a exemplo do critério estabelecido em questões anteriores.

De acordo com 23% dos argumentos apresentados pelas professoras, a **família** destaca-se como uma das formas de superação das dificuldades que ainda se fazem presentes no processo de transição. A expectativa docente em relação ao papel da família ainda é evidente, mas percebe-se que no discurso docente a família cumpre uma função distinta daquela que lhe era posta há décadas, quando se atribuía a ela dificuldades de aprendizagem, cuja solução estava nas mãos do professor. Os dados da presente pesquisa revelam que cabe à família garantir a presença de seus filhos na escola e respeitar o trabalho docente, pontos que de fato são da alçada da família.

Faz-se necessário que o diálogo entre estas instituições seja constante e se materialize por meio de um trabalho com os pais. Nesse sentido o objetivo volta-se para o fortalecimento da relação entre a família e a escola.

A assiduidade da criança na escola, ação fundamental a ser desenvolvida pela família para contribuir com o desenvolvimento infantil, fica evidente nos discursos de P1 e P10.

Eu acho assim que é legal fazer um trabalho com os pais, com os responsáveis, fazer um trabalho colocando a importância do ensino infantil, depois o primeiro ano a importância da alfabetização. [...] Sabe por quê [...], tem pai que mesmo levando no conselho tutelar, mesmo levando para evasão⁴⁸, não tem resultado. Eu acho que tem de ter uma lei mais rígida. Então assim cuida do teu filhinho, traz ele para escola[...] (P1).

[...] muitas vezes no primeiro ano você tem que correr atrás por que vai ser encaminhado para evasão por que o pai não está nem aí. Ele acha que aquela aula não vai fazer diferença e um conteúdo novo que ele perde toda a explicação. Quando o pai compreender que uma aula vai fazer toda diferença para vida dele, ele entender que essas quatro horas são fundamentais para vida dessa criança, tudo melhora [...] (P10).

Outro aspecto importante destacado pelas docentes, foi a necessidade de que, no diálogo com a família, a escola leve-a a perceber que o trabalho docente busca o melhor para o desenvolvimento infantil, respeitando as especificidades da criança. Conforme ressaltam os discursos a seguir:

Outra coisa que eu considero fundamental é no começo do ano fazer uma reunião com os pais explicando que as vezes o caderno das crianças vai ser pouco utilizado, por que ainda existe muito essa questão que se não usar o caderno é por que não trabalhou durante o ano. Mas na verdade no 1º ano tem muita atividade de registro, mas também precisa haver a atividade lúdica [...] (P4).

Um bom diálogo com a família. No início do ano eu sempre tento um bom diálogo com eles nas primeiras reuniões, nem todos participam a gente sabe, mas a gente tem que fazer o possível para ter um bom diálogo com eles desde o começo [...] (P15).

[...] nas reuniões em si incentivar os pais, tem pais que tem medo de deixar a criança pegar na tesoura, tem pai que não quer que estoure a cola dentro de casa, tem pai que faz a atividade. Por exemplo o ano passado você mandava uma atividade de recorte ou de alinhavo, [o pai dizia] às vezes: “meu filho não quis fazer, ele não fez!”. Meus Deus! Mas, é só quatro anos ele não tem que querer fazer, você tem que explicar, você mostra, você faz junto com ele, só que isso temos que superar ainda, esse entendimento da família também, por que lá na casa vai interferir muito na escola [...] (P19).

Olha o principal é o vínculo da família com a escola, se a família não tiver um vínculo com a escola, isso não acontece e a gente não consegue superar isso, por que a criança fica quatro horas do dia na escola, ela fica 20 com os pais, ela veio daquela família, eles têm toda uma rotina, as vezes que está desestruturada. Então é igualzinho estar remando contra a maré, eu fazer o meu trabalho sozinho. Eu preciso trazer os pais para junto de mim, conversar. Olha o que está acontecendo, a criança antes era assim agora ela está assim ou ela está vindo sem fazer as atividades, o reforço ela não está participando. Conversar com os pais e procurar mostrar para eles que a

⁴⁸ A professora refere-se ao Programa de Combate e Prevenção à Evasão Escolar que, no município de Cascavel, PR, tem a função de orientar as famílias quanto a importância da permanência da criança na escola.

criança está sim na fase de alfabetização e é essa fase que ela precisa, ela não é mais bebezinho, ela é uma criança, mas ela é uma criança em fase de alfabetização, ela precisa disso, é algo que é necessário fazer nesse momento. Quando os pais compreendem que ele tem uma criança em casa que não vai deixar de ser criança, mas que é uma criança que está em idade de aprender a ler e escrever, o incentivo começa a ser maior e a gente consegue ver melhores resultados na sala de aula (P20).

Os discursos ainda destacam que a função da família e escola são distintas e complementares. A família não substitui a escola, tampouco o professor substitui a família. Mas as ações desenvolvidas com a criança em casa refletem-se no seu desempenho no ambiente escolar.

Revela-se assim que, como ser integral, a criança demonstra a falta de orientação familiar na escola, por meio de seu comportamento. Esse aspecto pode influenciar nas questões pedagógicas, na medida em que muitos conflitos “tomam” tempo de efetivo trabalho realizado com os conceitos e conteúdos escolares, conforme explicita P26.

É que na verdade assim, esse tipo de dificuldade que eu relatei, é uma questão familiar, por que nós professores ficamos quatro horas com a criança e a nossa função não seria essa. A nossa função seria de transmitir o conhecimento, só que nessa transmissão não se consegue desvincular, por que aconteceu algum conflito você tem que intervir e buscar a solução. Tem que corrigir na verdade, dizer que isso não é certo, ensinar a pedir desculpas. Eu acho que corresponde mais aos pais essa questão, então eu vejo que essa saída da mulher para o mercado de trabalho acarreta também esse tipo de coisa por que assim a mãe fica menos tempo com a criança. A criança chega em casa e dorme, os pais acabam não presenciando essas situações, acabam não orientando, não dando educação (P26).

A educação infantil, na família, é responsabilidade de ambos os pais, e sua ausência no cotidiano, acarreta o não estabelecimento de uma rotina diária de estudo e lacunas na formação de hábitos de civilidade, que acabam sendo delegados quase que totalmente à escola.

No discurso docente foi possível elencar que 43% das alternativas apontadas consideram o **professor** como o agente principal nas formas de superação das dificuldades do período de transição. Destaca-se o professor como aquele capaz de desenvolver um bom trabalho, quando ele se autoavalia e, com base nesta avaliação, redimensiona sua metodologia, adaptando-a às necessidades dos alunos conforme a nova rotina. Tais aspectos inerentes ao trabalho docente são destacados nos discursos a seguir:

[...] tem alunos que são muito mais difíceis, você vai ter que acompanhar muito mais de pertinho, ter mais paciência, tem que estar mais juntos desses que mais precisam da gente. Não sei, tem alguns métodos que eu uso, eu sempre tenho deixado esses que tem mais dificuldade, tento trazer mais para perto, coloco a carteira ali mais perto, levo um material diferente do outro, para casa mando atividade diferente, mando uma atividade mais manipulável, um jogo diferente de alfabetização (P1).

[...] eu penso ali no envolvimento do professor e alunos, trabalhar com as atividades que a gente está querendo articular junto com os conteúdos precisa de um envolvimento deles. Conversar com eles sobre os objetivos, conversar sobre a hora de fazer as coisas, a escrita, tudo [...] entender o texto, o uso dele do caderno. O envolvimento do professor e aluno e o bom preparo da aula que possa articular tudo que ele vai aproveitar da aula, [...] essa diversidade de atividades de possibilidades que o professor pode estar articulando junto com os conteúdos para aula não ficar assim tão na mesmice da coisa. O objetivo do 1º ano sendo a leitura e a escrita a gente tem que ficar lá de várias formas articulando para ele ter um bom rendimento (P2).

Então a questão da disciplina, de ir no banheiro, na hora de que a professora mandar eu acho que tudo isso é uma questão de adaptação entre professora e aluno [...] é uma questão que você, que eles vão ter que se adaptar à nova forma de estarem ali. Não poder toda hora ir beber água e ir ao banheiro como antes como eles estavam acostumados, mais à vontade. E o professor, acho que é adaptação dos dois lados, a gente tem que colocar essas regras para eles e eles tem que entender que agora passa a ser um pouco diferente do que era antes no pré. Tem que ter um jogo de cintura (P9).

Formas de superação, eu acho que daí que entra a parte do professor. Na hora de planejar, sempre estar planejando, pensando nesse momento de transição, deixando um espaço livre já no próprio planejamento, o espaço da brincadeira, para eles irem se adaptando. Então o momento da contação de história, [...] para não ter aquela ruptura assim muito drástica, para eles irem se acostumando aos pouquinhos. [...] se não eles acabam perdendo o gosto pela escola [...] (P16).

[...] para superar é a avaliação. Você está sempre avaliando e através da avaliação do aluno você avalia o seu trabalho também. A avaliação constante, se o aluno está conseguindo ou não. [...] o planejamento está sempre em movimento, quando vê que uma coisa não está dando certo, você vai lá e muda. Muitas vezes o que você planejou não dá certo, volta, retoma, faz de novo, faz de outro jeito. Eu acho que o principal é isso. O professor tem um papel fundamental nessa superação. [...] eles passam muitas horas com a gente, e querendo ou não, nós somos uma referência para eles (P23).

Em seu discurso P23 evidencia que o planejamento em movimento deixa de cumprir uma função puramente burocrática e torna-se um norteador do trabalho docente, na medida em que é redimensionado a partir dos resultados obtidos nas tarefas práticas desenvolvidas com os alunos.

Também se evidenciou nos discursos, a importância do preparo do professor ao valorizar a ludicidade, visando promover tarefas que possibilitarão a continuidade do desenvolvimento psíquico infantil, levando em conta as especificidades da criança que ingressa no 1º ano.

Primeira coisa entre nós professores, é entender que essa transição entre a Educação Infantil e o 1º ano deve ter um olhar especial. Ela tem que ser muito bem cuidada. Então é preciso entender que os materiais lúdicos da escola não pertencem só a Educação Infantil. O 1º ano também precisa fazer uso desse material. [...] na verdade no 1º ano tem muita atividade de registro, mas também precisa haver a atividade lúdica. São quatro horas dentro da sala, não dá para ficar quatro horas registrando, eu conto uma história, levo os alunos para fora da sala, eu tenho que promover um jogo, muitas vezes isso vai ser mais significativo na aprendizagem do que propriamente a escrita. Mas ainda existe muito isso, que se o professor não está dando atividade, a criança não vai aprender. As atividades de registro são importantes, mas as atividades dinâmicas também contribuem muito para a aprendizagem da criança (P4).

[...] no primeiro ano e veja bem, por mais que tenha o conteúdo que você precisa trabalhar, você vai trabalhar de forma lúdica, você vai trabalhar de uma forma que as crianças gostem, que elas se interessem (P5).

Verifica-se que essa alternativa para favorecer a passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental está coerente com a dificuldade apresentada pelos professores relativa à importância de valorizar a ludicidade.

Outro aspecto destacado na função do professor, envolve o acolhimento das crianças e a afetividade que se estabelece na relação professor aluno. Estes aspectos embora pareçam irrelevantes, são inerentes ao trabalho pedagógico. Como afirma Vigotski (2003), o aspecto afetivo é inseparável do aspecto cognitivo.

Eu sempre acho que o acolhimento, o olhar [...] que aqueles alunos que vão, vão de qualquer forma. Tem aqueles alunos assim que [...] tudo que você propõe eles vão. Aí tem alunos que são muito mais difíceis, você vai ter que acompanhar muito mais de pertinho, ter mais paciência, tem que estar mais juntos desses que mais precisam da gente (P2).

Eu penso no envolvimento do professor e alunos, trabalhar com as atividades que a gente está querendo articular, ali, junto com os conteúdos precisa de um envolvimento deles [...] (P3).

Então eu penso assim... a questão da afetividade também, o aluno tem que confiar no professor, não é aquela afetividade de “mimimi” com o aluno, é aquela afetividade de confiança mesmo, que o aluno sabe que o que o professor falar para ele, vai se concretizar. Eu acho que trabalhar essa questão de afetividade, do aluno poder confiar no professor, de respeitar o professor [...] com certeza também faz diferença (P23).

Verificou-se que 11% dos aspectos evidenciados pelas professoras voltaram-se à **escola**, expressando fatores a serem observados como possibilidades de superação das dificuldades que permeiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental,

O discurso docente alinha-se ao que preconiza a Teoria Histórico-Cultural ao considerar a escola como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado. Entre esses fatores facilitadores destaca-se o trabalho colaborativo, como afirma P8, ao referir-se às dificuldades e deficiências apresentadas pelos alunos:

[...] mais a criança chegou lá no 3º, 4º ano e por que ela não foi alfabetizada? Já ouvi muito essa questão de colegas de trabalho, [...] Nossa, mais chegou no 3º ano para perceber que aquela criança tinha uma dificuldade. Eu estou numa sala de aula e eu não tenho uma pós, eu só tenho um embasamento da faculdade. Então agora eu tenho que olhar uma sala de aula e diagnosticar o que aquela criança tem [...] Eu não tenho essa capacidade, por que eu sou uma professora que vim dar aula, eu não vim diagnosticar uma criança se ela tem hiperatividade, se ela tem autismo Claro que a gente consegue observar. Tudo tem um outro processo também e vai fazer o quê? A gente não tem estrutura para isso. E deveria ter uma psicóloga na escola, em cada unidade escolar deveria ter uma psicóloga [...] (P8).

O discurso de P8 deixa transparecer sua angústia e exemplifica a dificuldade de aprendizagem que acompanha os alunos no decorrer do 1º, 2º e 3º ano. Infere-se, na ótica desse professor, que essa dificuldade poderia ter sido sanada se fosse percebida a tempo. Mas, ainda que ele não seja o único responsável pelo aluno, pois em muitos casos essa superação demanda um trabalho colaborativo, sua atuação pedagógica é na zona de desenvolvimento iminente, independentemente do que se apresenta em um diagnóstico clínico, que, em si, não resolverá o problema pedagógico.

Na perspectiva do trabalho colaborativo, SEMED e equipe da escolar, precisam constituir uma rede de apoio ao professor de modo a desenvolverem ações que resultarão na melhoria da aprendizagem desses alunos, como por exemplo, disponibilidade de reforço escolar e o diálogo entre os professores. O espaço escolar acolhe, além dos alunos com deficiência, crianças que não tem deficiência, mas que também não conseguem se apropriar dos conteúdos escolares no mesmo ritmo dos demais, ficando à margem do processo de escolarização. O olhar do professor e de todos os envolvidos no processo de ensino precisa incluir esses alunos, assim como a todos os que chegam à escola.

Já as exigências burocráticas que permeiam o trabalho pedagógico são consideradas como um fator que o dificulta, como destaca P8.

Por que você é uma professora, você tem 24 e você tem que dar conta do conteúdo, da demanda por que você não tem só o seu planejamento, você tem as questões burocráticas para resolver da sala de aula [...] (P8).

É evidente que muitas demandas burocráticas permeiam o trabalho docente, algumas são de origem externas, outras são demandas da própria escola. É preciso verificar em que medida estas questões são realmente necessárias e qual a sua relação com a melhoria do trabalho pedagógico, pois, se assim não for, essas demandas perdem o sentido.

Assim como os recursos pedagógicos destacados na categoria anterior, os recursos tecnológicos emergem como um instrumento de apoio que pode diversificar as aulas.

[...] sem contar que se você pensar em indisciplina também que existe em sala de aula [...] está cada dia mais difícil de você conseguir manter a atenção de um aluno, e tem as tecnologias. Que bom se a gente tivesse a tecnologia na nossa escola, por que hoje para eles, tudo é tecnologia, [...] [na] periferia [...] eles não têm contato, são poucos os que têm, então quando você tem uma tevê na sala de aula que você consegue passar um videozinho, fazer alguma coisinha diferente, para eles é encantador (P8).

Ao se constituírem em instrumentos que contribuem com o desenvolvimento das aulas, os recursos tecnológicos precisam ser disponibilizados aos professores, essa função cabe à escola. Ressalta-se que a aquisição desses recursos não depende apenas da escola, mas a organização para seu uso, sim.

Os recursos tecnológicos podem contribuir para o envolvimento dos alunos nas aulas e minimizar questões que envolvem a indisciplina. Porém isso só ocorrerá a partir de um planejamento que vise o enriquecimento da aula e, articulado a isso, haja um trabalho sistemático de orientação dos alunos sobre hábitos de civilidade, tais como o respeito ao professor e aos colegas. O recurso tecnológico por si só não resolverá o problema da indisciplina. Além disso, essa questão envolve também o trabalho colaborativo entre o corpo docente e o envolvimento da família.

Poder-se-ia, ainda, refletir sobre o papel da escola, frente às políticas públicas propostas pelas instâncias superiores. Ainda que venham de cima para baixo, o apoio ou a rejeição da escola interfere em sua implementação, facilitando-as ou dificultando-as, ao trazer para o coletivo escolar essas discussões.

Vinte por cento das alternativas de superação propostas são pertinentes à superação de dificuldades, neste período de transição, por meio de **políticas**

públicas. Essa necessidade envolve questões fundamentais que influenciam o trabalho pedagógico, uma vez muitas ações inerentes ao cotidiano escolar são definidas por elas, como por exemplo, a distribuição de aulas, o planejamento dos espaços nas instituições escolares, os recursos destinados à escola.

Eu vejo que um trabalho maior entre os que estão acima de nós, não digo em escola em si, mas por exemplo, o setor da prefeitura deveria sentar com os professores, com a comunidade e [dizer] “gente o espaço de vocês é esse, vamos ver...”. Por que os professores, os pais, quem está na equipe pedagógica, ninguém lida melhor com a realidade dos nossos alunos [...] então teria que sentar com toda a equipe, com os professores, com os pais e fazer uma reunião e falar: “gente nós queremos saber o que vocês pensam, o que vocês acham, o que vocês apontam!” [...] A questão do nosso espaço físico é bem complicada, as salas de 1º ano são amplas, muito boas, excelentes, só que para soltar uma criança sozinha para ir para o banheiro não dá, por que é longe o banheiro. E eles não pensaram em fazer um banheiro próximo para as crianças, um bebedouro, uma pia para lavar as mãos. Então as crianças têm que andar um bloco inteirinho para chegar no banheiro [...] (P18).

Maior investimento de recursos principalmente [...] (P21).

As professoras também destacaram a necessidade de que as políticas públicas voltem o olhar para o apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido no 1º ano, visando maior desenvolvimento dos alunos por meio de uma rede de apoio para o professor regente como por exemplo uma auxiliar ou um agente de apoio.

Eu acho assim que depende, isso não é algo muito individual, é [...] coletivo. [...] Nós professores do 1º ano, nós tentamos, [...] nos desdobramos e fazemos muita coisa, mas se tivesse realmente um agente de apoio, um auxiliar, eu acho que essas questões seriam sanadas. A questão da mediação que muitas vezes, você está tentando auxiliar um aluno e por que é bem um processo inicial, você tem que direcionar, onde que é início de escrita, onde que é final de escrita. Como que se utiliza um caderno, quando você está auxiliando, mediando um aluno, tem 23 que estão praticamente sozinhos. Então o professor está com um olho na frente e olhos ao redor da cabeça toda, que você tem que estar olhando um e observando os 23 que estão ao redor (P14).

A rede de apoio indicada por P14, encontra justificativa no discurso de P26 que aponta a influência dos conflitos que se materializam no espaço da sala de aula, por conta da impulsividade infantil que se amplia por falta de orientação familiar. Isso demanda um trabalho colaborativo articulado entre os docentes, como apontam Teixeira (2021) e Prauze (2020).

O discurso docente destaca que a mudança proposta pela SEMED, relativa à orientação metodológica para o trabalho docente na Educação Infantil, trouxe resultados significativos para a consecução do trabalho docente no 1º ano.

Eu acredito que é esse novo olhar para as turmas anteriores [...] as orientações que chegam para nós vão chegar de uma maneira mais concreta. [...] Então eu acho que agora eles vão entrar num consenso do que pode, que não pode, do que deve, que não deve. Por que a gente tinha aquela troca de professores que não entendiam o que era ludicidade. Com as formações começaram a entender que é bom, que é legal, que dá para encaixar. [...] então ano que vem todo mundo tem experiências a mais para juntar, para dividir, para colocar em prática. Para entender que a ludicidade está amarrada [...] ano que vem peguei um pré, já recebi novas orientações, [...] que é um novo olhar, novas práticas pedagógicas, isso tudo vai beneficiar para que o próximo primeiro ano, para que ele chegue mais preparado psicologicamente pedagogicamente [...] (P10).

A orientação a que se refere P10, envolve a valorização da ludicidade na Educação Infantil, de forma que o planejamento do trabalho pedagógico considere as atividades produtivas como uma possibilidade de desenvolvimento para a criança neste período. Tais tarefas envolvem desenho, colagem, construção e montagem, com diferentes materiais, além do lápis e caderno, proporcionando à criança as condições necessárias para que pouco a pouco torne-se capaz de realizar o registro como se espera que o faça no 1º ano. Esse registro é o ato de registrar. Refere-se a compreensão da criança de que é possível registrar a fala.

P10 considera que essa orientação é positiva e pode trazer benefícios para o desenvolvimento das crianças. Já o discurso de P12 carrega consigo uma crítica.

Eu penso assim lá na pré-escola, de dois anos para cá, eles pediram para ser retirado o registro, que tem que ser mais lúdico. [...] eu acho assim poderia ser trabalhado a brincadeira e fazer algum registro também. Eu penso dessa forma por que eles aprendem brincando (P12).

A colocação docente revela que alguns professores não compreenderam o que é registrar a atividade, não incluindo nesse registro diferentes formas de expressão. A nova orientação metodológica para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, endossada pela SEMED, não exclui o registro das tarefas a serem realizadas pela criança, mas ressalta que o uso do lápis e caderno **não é o único meio** para promover o esperado desenvolvimento nesta etapa do processo de educação, destacando as

diferentes formas de registro que podem ser exploradas com as crianças por meio das atividades produtivas (LAZARETTI, 2016; PASQUALINI; ABRANTES, 2016).

As políticas públicas abrangem também a formação docente que deve se constituir de forma sistemática e com o objetivo de amparar o professor na teoria e na prática para que tenha a possibilidade de vivenciar um processo pedagógico de, cada vez mais, contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da criança escolar no período de transição.

Acho que formação, sabe. [...] esse ano a gente teve as formações, mas a gente não teve aquela interação com os colegas. No início do ano (2020) eu estava achando as formações muito boas, muito positivas, por que diferente do que a gente tinha uma vez, dessa vez a gente estava vendo coisas mais práticas. Mas a fala dos colegas, as vezes é sempre essa “ah isso eu já sei”. Por mais que na teoria você pensa que sabe, aí você vai parar para analisar, [...] (P5).

Pensando na formação de professores está na base. Pensando na formação de professores para contribuir, [...] é uma formação mais prática, por que eu vou colocar a minha situação. Eu saio de uma faculdade, eu fiz faculdade na Unioeste também, porém a gente sabe que a gente tem pouco prática e muita teoria, não é só na Unioeste é em todas. [...] (P8).

[...] as formações do município até que tem sido de qualidade, sabe. Mas assim, eu vejo que talvez produzir materiais didáticos, não digo cartilhas. Que esse não é o objetivo de dar receita pronta para ninguém. [...] Está faltando formação em tudo isso daí. Então talvez se a gente pudesse sentar, [...] tem muita formação do que é o currículo, vai lá ouve aquelas palestras, o currículo é isso, o currículo é aquilo, currículo é o conhecimento acumulado historicamente, a avaliação ela tem que ser formativa, diagnóstica, processual. [...] mas e na prática, como é que eu faço com isso? [...] Nesse, sentido a produção de materiais, não de cartilhas, mas de produções assim (P13).

[...] eu acho que o município hoje ele está no caminho correto para reparar essas falhas, que é essas formações, no ano de 2019, a gente teve uma formação incrível da pré-escola que era uma vez no mês, você tinha que ir lá e estar no curso e o curso teve muita coisa bacana, muita atividade boa, então eu acho que está no caminho certo (P25).

Nota-se que os professores se preocupam com as questões práticas, como se lhes estivesse claro, as questões relativas à fundamentação teórica. Porém, teoria e prática são indissociáveis.

Tartari (2019) destacou em sua pesquisa a importância da formação inicial e continuada do docente como fundamental para promover melhor desenvolvimento na criança no período de transição.

Sob esse ponto de vista, defendemos que não só a formação acadêmica, mas também a formação continuada, são subsídios fundamentais ao docente, como forma de apropriação de conhecimento para o constante repensar da atividade pedagógica. Entretanto, o aporte teórico precisa estar articulado às ações de ensino, numa unidade entre a teoria e a prática, rompendo com a dicotomia entre esses dois sentidos da atividade docente (TARTARI, 2019, p. 110).

O professor precisa sim, ter condições e conhecimentos suficientes para diversificar a sua ação pedagógica, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, levando em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento em que os alunos se encontram, pois, a zona de desenvolvimento iminente dos alunos é diferente até em crianças de mesma idade.

Há, portanto, uma coerência entre os aspectos valorizados pelos professores ao observarem a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e ao apontarem as dificuldades, limites e desafios e as sugestões apresentadas para superação dessas dificuldades.

O professor se reconhece como agente principal no processo educativo, mas considera que outras instâncias também estão envolvidas no processo educativo — família, escola, políticas públicas — as quais interferem positiva ou negativamente nesse processo.

A análise os dados levantados nesta pesquisa permitiram constatar que gradativamente os professores estão se apropriando dos conceitos propostos pela Teoria Histórico-Cultural. O desafio é a articulação entre teoria e prática, pois ainda persiste em seus discursos uma grande preocupação com as questões práticas envolvida no processo pedagógico secundarizando a teoria, essa lacuna reflete-se na práxis pedagógica.

Mas é preciso compreender que o professor não se constitui sozinho, mas é resultado de relações que o formam enquanto ser humano e professor. Essa formação envolve o processo de desenvolvimento de conceitos, o qual é lento e complexo, por isso demanda tempo e estudo para que se aproprie dos conhecimentos e das condições necessárias ao desenvolvimento da ação docente à luz da Teoria Histórico-Cultural.

As respostas docentes revelam múltiplas determinações que serão sintetizadas nas considerações finais, a seguir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Neste intuito, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica que envolveu o estudo de obras de Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin, e o estado do conhecimento relativo às produções acadêmicas, tendo como referência esse período de transição, com base na Teoria Histórico-Cultural. Também foi realizada uma pesquisa de campo com professores do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual se buscou evidenciar a vivência docente sobre essa passagem, buscando suas contribuições para a compreensão dessa transição.

Embora a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental fosse o objeto de estudo desta pesquisa, não se pode refletir sobre ela isoladamente, apenas com base em uma concepção teórica do desenvolvimento infantil. Tampouco se pode analisá-la somente em relação aos aspectos práticos que a envolvem. Essa transição constitui-se em um período peculiar do desenvolvimento humano, o qual, como os demais, envolve um movimento, ou seja, um processo.

Esse período, não estanque na vida da criança, é marcado por modificações nas relações sociais as quais promovem mudanças qualitativas no psiquismo infantil. Essas transformações resultam do legado cultural que é disponibilizado à criança nas relações em que está inserida, as quais lhe possibilitam as apropriações decorrentes de sua vivência.

As transições apresentam-se como períodos complexos e fundamentais no desenvolvimento, por isso, além da compreensão teórica, é crucial articular a presente análise à diversidade dos aspectos que envolvem a realidade objetiva nessa passagem. Para isso foi preciso buscar suas múltiplas determinações, indo além da aparência que envolve esse fenômeno.

Essa inquietação leva à seguinte questão: Quais as múltiplas determinações envolvidas no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Para refletir sobre essa questão tomou-se como base as próprias categorias que se revelaram na concepção docente sobre o período de transição, as quais também emergiram na análise do Estado do Conhecimento e que podem ser caracterizadas como parte das múltiplas determinações que envolvem o objeto desta pesquisa.

As relações que permeiam a compreensão do professor sobre essa passagem, foram explicitadas em mais de uma questão na apresentação dos resultados e em

sua análise. Assim, foi interessante constatar uma coerência entre as respostas referentes às dificuldades e às possibilidades para superá-las, ambas apontando as mesmas subcategorias: Criança, Escola e Políticas públicas, Família, Professor.

Tratando-se de uma relação pedagógica, evidencia-se que um fator a ser considerado na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental refere-se à própria **criança**, em função de cujas especificidades articulam-se as tarefas a ela propostas. A criança que adentra o 1º ano do Ensino Fundamental carrega consigo elementos da ludicidade, mas não pode permanecer presa a eles. Há que se considerar que essa transição representa, na vida da criança, o movimento dialético entre o velho e o novo (VYGOTSKY, 1996), sendo necessário preservar a ludicidade característica marcante da criança pré-escolar, mas também inseri-la nas novas formas de apropriação possibilitadas pela Atividade de Estudo.

Gradativamente, a organização do trabalho pedagógico deve colocá-la em relação ativa com a nova forma de assimilação do conhecimento, proporcionando-lhe as condições necessárias para seu desenvolvimento, por meio da Atividade de Estudo.

Refletir sobre esse processo exige considerar a criança como um sujeito social, sendo assim seu desenvolvimento é resultante das apropriações a ela proporcionadas na complexidade em que se estabelecem suas relações sociais. Os resultados evidenciam que 38% das docentes ainda carregam, em seus discursos, resquícios de concepções que necessitam ser superadas.

Como por exemplo, a concepção de que é necessário respeitar o tempo da criança, como se o processo de desenvolvimento fosse maturacional, ou mesmo a pré-escola fosse um período preparatório para o 1º ano. Por isso é fundamental superar a visão de que a brincadeira na Educação Infantil não promove o desenvolvimento da criança, a qual ao adentrar no 1º ano deve estar “preparada” para ser alfabetizada.

Essa percepção pode gerar questionamentos: Como colocar em Atividade de Estudo os alunos que vivenciam o processo de transição? Como organizar o processo educativo de alunos oriundos da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural? As tarefas propostas a esses alunos, os envolvem na Atividade de Estudo?

Essas questões exigem novos projetos de pesquisa voltados ao conteúdo e à metodologia docente. Entretanto, neste momento é possível ressaltar a importância

de que as condições externas de aprendizagem, oportunizadas pela ação do professor, sejam condizentes com as capacidades já desenvolvidas pelas crianças.

Trata-se de considerar o conceito de zona de desenvolvimento iminente no planejamento, para que as aulas sejam mais significativas para os alunos tanto na Educação Infantil, quanto no 1º ano do Ensino Fundamental. Isso demanda conhecimento da turma, das condições materiais e do próprio conteúdo que se pretende trabalhar.

Porém, é crucial compreender o desenvolvimento infantil na Educação Infantil. A ação da criança envolve a relação com objetos, e gradativamente a assimilação das funções neles encarnadas e as relações sociais estabelecidas neste processo, por meio dos jogos protagonizados. E, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, essa ação volta-se para a assimilação, pela criança, de conceitos teóricos sistematizados e produzidos historicamente, tais como os processos de leitura e escrita.

No primeiro ano, ao utilizar muitas atividades que envolvem o jogo de papéis e a brincadeira, almeja-se desenvolver na criança o interesse pela assimilação dos conteúdos sistematizados, papel da Atividade de Estudo. Quando o conteúdo e a utilização de metodologias estão muito além do domínio da criança, o resultado pode ser “apatia e indiferença” pelo estudo (DAVIDOV, 2020^a, p. 178), o que se reflete na frustração do professor pelo resultado alcançado na sua prática.

A apatia e a indiferença pelo estudo podem ocorrer, no escolar, na medida em que o processo de ensino não lhe desperta o interesse, nem a necessidade de se apropriar dos conhecimentos sistematizados, redundando em um processo descolado da significação que o conteúdo deve ter para o aluno. Evitar essa fragmentação exige que o professor esteja devidamente instrumentalizado com conhecimentos inerentes ao desenvolvimento infantil e à correta organização do trabalho pedagógico.

Davidov (2020a) indica que o caminho para evitar a apatia e a indiferença — que muitas vezes se constata, gradativamente, no decorrer dos anos iniciais — é impulsionar o desenvolvimento infantil no período de transição, na medida em que o processo pedagógico possibilite a transformação dos significados sociais em sentidos pessoais, ampliando-os por meio de aprendizados que permitam a sua relação consciente com o conhecimento assimilado.

A produção desses sentidos pessoais, na passagem da Educação Infantil para o Ensino fundamental, pode ocorrer na medida em que a ação pedagógica desenvolva

no aluno um movimento psíquico que provoque a mudança na busca do objeto que satisfará a nova necessidade de apropriação do conhecimento.

Dessa apropriação decorrerá o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores possibilitando-lhe novas apropriações. Essa mudança está relacionada com o movimento na geração de motivos que façam o aluno perceber qual é o objeto que satisfará sua nova necessidade, provocada pelas tarefas docentes, qual seja, a apropriação do conhecimento teórico sobre os conceitos científicos expressos pelos conteúdos escolares.

Esse processo envolve a alternância de uma atividade-guia para outra: da brincadeira de papéis sociais para a Atividade de Estudo. A produção e as respectivas mudanças de interesse, necessidade, objeto, motivo e atividade não ocorrem naturalmente na criança. São decorrentes das condições externas objetivadas pelo processo pedagógico.

Desse processo resulta o movimento que promove o desenvolvimento infantil, proporcionando ao aluno as condições para que se desenvolvam suas funções psicológicas superiores, fortalecendo seu interesse e necessidade de buscar de novos conhecimentos.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil ao considerar as especificidades da criança, também orienta-se para a superação das apropriações que envolvem apenas conceitos do cotidiano. As intervenções pedagógicas ofertadas ao aluno, desde esta etapa do ensino, pouco a pouco possibilitam a apropriação do conhecimento sistematizado historicamente, que humaniza superando o senso comum e os conhecimentos práticos utilitários, destacando-se assim, mais uma vez, a importância da ação pedagógica neste processo.

Outro fator que interfere no período de transição refere-se à **escola**. Quando se fala em escola, remete-se à sua função social, ou seja, à socialização do conhecimento sistematizado historicamente. Essa função deve ser considerada desde a entrada da criança na escola.

Por isso a transição deve ser objeto de preocupação da equipe gestora e de todo o corpo docente das instituições de ensino. Tanto os Centros Municipais de Educação, quanto as escolas podem desenvolver ações que auxiliem as crianças a vivenciarem esse processo, muitas vezes marcado por sentimentos pouco compreendidos pelas próprias crianças, como o medo e a angústia que se revelam no choro quando adentram ao espaço escolar.

Ainda, a escola pode desenvolver ações que apoiem o professor, possibilitando momentos de discussão entre seus pares a partir do currículo, e dando condições para que o coordenador pedagógico escolar possa orientar e acompanhar o trabalho docente. Além de estreitar as relações com a família e promover o diálogo e o acolhimento das crianças nesta transição.

É preciso considerar que a transição não envolve apenas mudanças referentes ao espaço e à rotina. Diz respeito principalmente à adequação das ações metodológicas pelas quais o aluno se apropriará dos conteúdos. Mas também envolve a organização dos usos dos espaços, da disponibilidade de recurso pedagógicos e tecnológicos para o professor.

Assim, destaca-se a importância de que a função social da escola esteja, ao longo da escolaridade do aluno, comprometida com seu processo de humanização por meio de um ensino organizado já na Educação Infantil e desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Sempre, tendo como finalidade, promover aprendizagens significativas as quais sejam capazes de provocar mudanças qualitativas no desenvolvimento discente.

A **família** emergiu como uma categoria que influencia no período de transição. Entretanto, constatou-se, nesta pesquisa, um amadurecimento no corpo docente no sentido de superar a concepção antiga de atribuir à família as mazelas sobre a não aprendizagem infantil.

A função da família é distinta da função escolar, mas é importante para o avanço no desenvolvimento infantil. É de responsabilidade da família garantir a presença de seus filhos na escola, além de ser desejável que haja uma articulação de forma que a família possa trazer suas reivindicações, compreendendo e respeitando o trabalho docente. O fortalecimento da relação entre a família e a escola ocorrerá no sentido de buscar por meio do diálogo, levá-la a perceber que o trabalho docente busca o melhor para o desenvolvimento infantil, respeitando as especificidades da criança.

Ainda pode-se afirmar que as **políticas públicas** permeiam e normatizam o processo de transição. As orientações nelas preconizadas, precisam se materializar em ações efetivas que auxiliem professor e aluno neste processo, ultrapassando assim os aspectos teóricos que o envolvem.

Além de orientar, as políticas públicas precisam se constituir como ferramentas que permitem ao professor se apropriar de subsídios inerentes ao currículo, ampliando

suas possibilidades de compreender essa transição na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

É preciso considerar as políticas públicas como uma das mais importantes determinações que permeiam o processo de transição, na medida em que influenciam substancialmente na constituição das demais categorias elencadas nesta pesquisa.

Porém é necessário compreender que essas mesmas políticas públicas também são determinadas pelos interesses do capital. Neste sentido, nem sempre são orientadas pela finalidade de promover a humanização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Haja vista, que o próprio processo de formação de professores vem sendo historicamente fragmentado e empobrecido (SAVIANI, 2009; MARTINS, 2010).

Essa fragmentação acentua-se ainda mais na atual Resolução proposta pelo Conselho Nacional de Educação para implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e da Base Nacional Curricular- formação, a qual significa um retrocesso às habilitações vigentes no curso de Pedagogia (BRASIL, 2019)⁴⁹, anteriormente a 2006, fragmentando a formação docente.

A formação fragmentada do pedagogo/professor não leva em consideração o desenvolvimento humano de forma integral. Logo, sua prática também ocorrerá de forma empobrecida e esvaziada de significado, conseqüentemente limitando as possibilidades de apropriação dos alunos. Por exemplo: a falsa concepção de que para ser professor da Educação Infantil necessita-se apenas de conhecimentos referentes a esse período de desenvolvimento. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é importante a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade, uma vez que ele ocorre em processo e não de forma estanque e linear.

No processo da formação do professor, é preciso que lhe sejam propiciadas, as condições necessárias para a apropriação das questões históricas e dos fundamentos essenciais que permeiam o processo educativo. As demandas que envolvem a valorização do professor não podem perder de vista as questões salariais, mas também devem ter como meta condições de trabalho que favoreçam o estudo, conferindo ao professor a necessidade e as possibilidades de buscar o fundamento teórico da ação pedagógica.

⁴⁹ Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

De maneira geral, as formações buscam fundamentar o professor teoricamente, de modo a lhe possibilitar refletir sobre sua ação docente, iluminada pela teoria. Mas da forma como ocorrem, envolvendo simultaneamente um grande grupo, favorecem, em muitos casos, o envolvimento não ativo do professor, não o colocando em Atividade de Estudo.

Para ir além de assistir palestras e ouvir cursistas, há que se pensar em um modelo de formação na qual o professor sinta a necessidade que impulse motivos que o levem a participar ativamente de sua formação enquanto profissional.

Dessa inquietação, decorrente da presente pesquisa, surgem novas questões, a serem investigadas em futuras pesquisas: Como colocar os professores em Atividade de Estudo? Como planejar os processos de formação continuada nessa perspectiva? As tarefas que os professores desempenham nos processos de formação os envolvem na Atividade de Estudo?

Na verdade, um dos principais fatores determinantes na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é a concepção **do professor** com base em sua vivência, importância reconhecida, na presente pesquisa, pelos próprios professores.

Ao adentrar no magistério, o professor já carrega uma bagagem que foi estruturada ao longo de sua vida escolar enquanto aluno, e sistematizada no decorrer de sua formação inicial. Mas, no exercício de sua função, ele se constitui como docente, por meio de suas experiências com o fazer pedagógico, às quais acrescentam-se as reflexões possibilitadas no processo da formação continuada que lhe é ofertada, e na troca de experiência entre os professores.

Se em seu processo de formação o professor não compreender os fundamentos teóricos do fazer pedagógico, premido pelas necessidades do cotidiano escolar, pode ansiar por formas de procedimentos voltadas ao “como fazer”, perdendo de vista “o porquê” e “o para quê”.

Desse processo de formação decorrerá o conhecimento teórico docente sobre o desenvolvimento infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e suas possibilidades de atuar articulando os aspectos teóricos e a ação pedagógica, bem como a consideração docente sobre o próprio aluno como sujeito em desenvolvimento e com especificidades.

Os resultados apontam para o fato de que, gradativamente, os professores têm se apropriado de fundamentos pertinentes à Teoria Histórico-Cultural. Quando

questionados sobre os conceitos teóricos de atividade-guia, brincadeira de papéis sociais e Atividade de Estudo, observou-se que: em relação ao conceito de atividade-guia 23% apresentaram elementos que demonstram sua compreensão para além do nível do amontoado sincrético, enquanto sobre a brincadeira de papéis sociais e a Atividade de Estudo esse percentual alcança 58% das professoras entrevistadas.

Dessa forma, houve um avanço na apropriação dos principais conceitos que fundamentam o currículo da rede municipal de Educação. Entretanto, sabe-se que esse avanço é um processo longo e complexo. Portanto, esses conceitos necessitam ser retomados constantemente. Reafirma-se, assim, a necessidade de se refletir sobre o processo de formação inicial e continuada.

Na perspectiva da práxis pedagógica, tanto a prática quanto a teoria relacionam-se intrinsecamente — sem que uma se sobreponha à outra — de forma que se complementem e enriqueçam a ação docente, à medida que o professor reflete sobre sua prática e a transforma.

Essa reflexão, tendo como base não apenas os resultados imediatos e práticos de sua ação, mas também os conhecimentos teóricos, irá permear toda ação de planejamento, execução, avaliação e redimensionamento dessa prática.

Porém, quando se reflete sobre a postura docente frente às dificuldades e limites observados no período de transição, 35 % das professoras articulam a teoria à prática na transição da Educação Infantil, ao passo que 65% apresentaram apenas elementos referentes às questões práticas, tais como a organização da rotina pedagógica, a participação da família na escola, a importância de levar as crianças ao parquinho, enfim, questões envolvendo registros de atividades, dissociados da teoria.

Na reflexão sobre tudo o que foi exposto, destaca-se o **professor** como fator determinante no período de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, espera-se que, em seu processo de formação, lhe sejam possibilitadas as condições para que, internalizando o conhecimento teórico prático sobre o desenvolvimento infantil e sobre a sua função na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, possa desenvolver o processo pedagógico a partir dessa compreensão.

Trata-se de compreender o significado social, no qual está imbuída sua função, conferindo a ela o sentido pessoal que lhe possibilitará tornar-se cada vez mais consciente de que o resultado do seu trabalho, no 1º.ano do Ensino Fundamental,

materializa-se na humanização e desenvolvimento das crianças que vivenciam essa passagem.

Destaca-se a importância da compreensão docente sobre a função do planejamento na/da ação pedagógica para o desenvolvimento de seus alunos, colocando-os em uma relação consciente com o conhecimento, o que significa colocá-los em Atividade de Estudo. Portanto, é fundamental que o professor saiba propor desafios cognitivos à criança.

Torna-se essencial a habilidade de compreender como explorar os conceitos teóricos com os alunos, propondo tarefas que gerem novos interesses e novos motivos, transformando motivos compreensíveis em eficazes, de forma a que os alunos se envolvam no trabalho pedagógico. Isso demanda a proposição de tarefas que impulsionem o desenvolvimento de ações e operações não apenas motoras, mas, simultaneamente, a nível mental, promovendo o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Nesta perspectiva, espera-se que o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental possa ser compreendido como um momento peculiar no desenvolvimento da criança, que, quando bem organizado, possibilita o direcionamento de ações, promovendo seu desenvolvimento, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos expressos nos conteúdos escolares.

Compreende-se então que ação docente é um dos elementos fundamentais da atividade de ensino, e a consciência de seu exercício tem como base a premissa de que a atividade é propulsora do desenvolvimento humano, docente e discente. É por meio dessa atividade que o professor se desenvolve profissionalmente, e conseqüentemente, apresenta condições para o desenvolvimento de seus alunos.

Da mesma forma que o processo pedagógico objetiva desenvolver no aluno a necessidade e o interesse pela apropriação do conhecimento sistematizado, a atividade docente precisa ser movida pela inquietação que gera no professor a necessidade de apropriação do conhecimento teórico, o qual subsidiará sua prática com instrumentos cada vez mais elaborados.

Desse modo, gera-se um motivo que impulsionará a busca do professor pelo conhecimento, ou seja, o objeto para satisfazer essa necessidade. Nesse processo desencadeiam-se suas ações e operações orientadas pela busca do conhecimento a ser apropriado, satisfazendo assim a necessidade que coloca o docente em atividade.

É na e pela atividade que a possibilidade de apropriação do significado social se materializa, na medida em que, ao utilizar os instrumentos envolvidos na atividade, o sujeito os subjetiva e confere a eles um sentido pessoal. Portanto, o significado social é constituído historicamente, por meio da atividade do gênero humano, e os instrumentos materiais e psicológicos, nela envolvidos se desenvolvem e vão acumulando o conhecimento produzido pela humanidade – universal/universalidade. Quando esses instrumentos são apropriados pelos sujeitos, seu significado social torna-se subjetivo, conferindo-lhes um sentido pessoal, ou seja, torna-se particular.

Quando o significado não adquire um sentido pessoal para o docente, sua atividade não se articula à sua finalidade social, tornando-se assim uma atividade alienada, cujo produto final lhe é estranho. Eis que a apropriação do significado e sua transformação em sentido pessoal só se torna possível quando as ações docentes superam essa fragmentação. Para isso, é necessário que o motivo que impulsiona a busca do objeto que satisfaz a necessidade inicial seja um motivo eficaz.

Chegar a essas conclusões foi um processo árduo e enriquecedor, pelo fato desta própria pesquisa constituir-se como uma ação que integra a atividade de estudo e conseqüentemente, a atividade profissional da pesquisadora.

Sendo assim, a inquietação pessoal em compreender como contribuir mais para o processo de escolarização dos alunos, gerou nesta pesquisadora a necessidade que foi objetivada pelo motivo não apenas de ampliar as possibilidades dadas pelo conhecimento prático, mas pela busca de uma compreensão teórica que fundamentasse melhor sua prática.

Pode-se dizer que houve, nesta pesquisadora, uma modificação significativa na relação com o conhecimento e na forma de compartilhá-lo com os alunos, em decorrência das apropriações possibilitadas pelo processo de pesquisa.

Neste sentido, considera-se que a presente pesquisa cumpriu seu objetivo, não apenas pelos esclarecimentos de diversas relações que determinam o processo de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, mas pela transformação decorrente das subjetivações possibilitadas no processo de estudo.

Chegar a essas conclusões não significa que sejam permanentes ou tenham esgotado o rol das múltiplas determinações dessa passagem. Elas são frutos de muito estudo sobre uma teoria ricamente fundamentada, investigada e instituída, mas também da subjetivação que faço de tudo que apreendi. Pode ser que num outro momento chegasse a conclusões complementares. Essa constatação revela a

necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas tomando como objeto de estudo essa transição. Na verdade, nem o conhecimento nem o ser humano são imutáveis. Como afirma Heráclito: “Nenhum homem se banha duas vezes no mesmo rio”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Plano. **Nota técnica de esclarecimento sobre a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 6 jul. 2022.
- CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020.
- CASCAVEL. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel-Paraná**: Volume II ensino fundamental anos iniciais. Vários colaboradores. Cascavel: Progressiva, 2008.
- CASCAVEL. **Deliberação CME nº 003: NORMAS COMPLEMENTARES PARA E O ENSINO FUNDAMENTAL - Anos iniciais e suas Modalidades no Sistema Municipal de Ensino**. Cascavel, 2013.
- CASCAVEL. **Lei nº 6.445, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe Sobre A Reestruturação e Gestão do Plano de Cargos, Carreiras, Remuneração e Valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel. Cascavel, 2014.
- CASCAVEL. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 01/2018**. Cascavel, 2018. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09082018_deliberacao_n01_2018___normas_complementares_para_a_modalidade_da_educacao_especial_e_da_organizacao_do_atendimento_educacional_especializado___aee.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.
- CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental – anos iniciais [coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Marta Sueli de Faria Sforzi]. Cascavel: SEMED, 2020a.
- CASCAVEL. **Portaria nº 358, de 02 de dezembro de 2020**. Secretaria Municipal de Educação De Cascavel, 2020b.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. 2. ed. São Paulo: Viena Gráfica & Editora, 2015.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Ligia Marcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.
- DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. ITr. It. *In*: VEGETTI, Maria Serena (a cura di). La zona di sviluppo prossimale. Problemi e prospettive. Studi I problema dela generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotskij. **Studi di psicologia dell'educazione**, número monográfico, 3, p. 29-37, 1992.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020a. p. 173-188.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020b. p. 169-171.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. A concepção da atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 191-212.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil. Sobre el Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Infancia. *In*: **La Psicología Evolutiva y Pedagogía en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987a. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil. Problemas Psicologicos del Juego en la Edad Preescolar. *In*: **La Psicología Evolutiva y Pedagogía en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987b. p. 83-102.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia).

ELKONIN, Daniil B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020a. p. 139-141.

ELKONIN, Daniil B. Estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020b. p. 147-156.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Metodologia de pesquisa educacional**: enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coletânea de texto de Vários autores).

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

ITURBE, Antonio G. **A bibliotecária de Auschwitz**. Tradução de Dênia Sad. 1. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semenovich. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum**, v. 42, e45463, 2020.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, maio/ago. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Cap. 6. p. 13-31. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: Contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2016.

MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da economia política**: O método da economia política. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Primeiro Capítulo. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook eBooksBrasil.com Fonte Digital RocketEdition, 1999. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 17 jun. 2020.

MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim. **Atividade de estudo**: uma síntese à luz da Psicologia histórico-cultural. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MILLER, Stela. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia-Mg: Edufu, 2019. p. 73-95.

NASCIMENTO, Sandra Regina. **Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, Betty. **A dialética do singular-particular-universal**: subsídios para a atuação do psicólogo como terapeuta e como pesquisador. *In*: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA SOBRE O TEMA O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO, 5., Bauru, 2001. **Exposição apresentada na abertura [...]**. Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, 16 a 18 ago. 2001.

PASQUALINI, Juliana C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. *In*: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (Orgs.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico]. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 362-371, 2015.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do Espectro Autista**: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental. 2020. 188 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SANTOS, Maria Alves dos; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A teoria da Atividade de A. N. Leontiev: Uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; MAREGA, Ágatha Marine Pontes. Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 406-422, out./dez. 2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselma Cecília; LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 611-629s, set./dez. 2021.

SOUSA, Valdirene Gomes de; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davivov. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 237-258, jul./dez. 2014.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6anos. **Revista Brasileira**

de Educação, v. 5, e250019, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250019>. Acesso em: 29 mar. 2021.

TARTARI, Fernanda Maeli. **O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

TEIXEIRA, Andrise. **O Trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento do psiquismo: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV**. Psicología infantil. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas I**. Psicología infantil. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista com os professores do 1º ano

Questões – entrevista.

Público-alvo: Professores do 1º ano do Ensino Fundamental.

1. Tempo de magistério.
2. Vínculo com o município: Concursado(a)/Professor(a) temporário(a)
3. Em que turmas/anos já atuou?
4. Nível de formação: Magistério.
Graduação. (Qual?) Pós-graduação. (Qual?) Mestrado.
Doutorado.
5. Cite autores da THC.
6. Quais são os princípios da THC que você considera ao planejar a sua prática pedagógica?
7. De acordo com o seu conhecimento da THC, defina o conceito de atividade guia ou atividade dominante?
8. Ao planejar suas aulas, como leva em consideração o conceito de atividade guia ou atividade dominante?
9. Como você define a brincadeira de papéis sociais.
10. Como você define a atividade de estudo.
11. Como você observa a transição da criança que vem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental no cotidiano escolar?
12. Explique de que forma a sua prática pedagógica articula as atividades guias visando o melhor desenvolvimento do aluno.
13. Levando em consideração esse período de transição quais as dificuldades, limites e desafios encontrados, no cotidiano pedagógico?
14. Como essas dificuldades se materializam no cotidiano escolar? Exemplifique.
15. Aponte possíveis formas de superação dessas dificuldades.
16. Como você pensa que a THC pode contribuir no trabalho como alfabetizadora?
17. Você considera que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel contribuem para a melhor compreensão da THC?
18. Em que medida o currículo para a rede pública de ensino de Cascavel, contribui para a compreensão dos princípios da THC?

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCL

1



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

04/08/2000 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: As Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Docência no Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N° 39037420.4.0000.0107

Pesquisador para contato: Rosa Cleide Marques Machado

Telefone: (45) 99828-7015 – 3040-2669

Endereço de contato (Institucional): Rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR.

Convidamos você a participar de uma pesquisa cujo objetivo é analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para que isso ocorra, você responderá, de forma remota na plataforma do google meet, a algumas perguntas que fazem parte de uma entrevista semi-estruturada. Assim, se você permanecer na reunião após a explicação do nosso objetivo, estamos entendendo que nos está dando consentimento para que a entrevista seja realizada. Os riscos envolvidos na entrevista são mínimos, no entanto, se lhe causar ansiedade ou mesmo algum mal-estar, ela poderá ser interrompida por você, e serão tomadas as medidas cabíveis por meio de contatos com seus familiares, e se for necessário, solicitando atendimento médico. Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo. Nós,

pesquisadoras, garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e na futura publicação dos resultados.

2

O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa. Caso você precise informar algum fato relacionado ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar as pesquisadoras, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido(a) sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: _____

Assinatura: _____

Nós, *Rosa Cleide Marques Machado e Prof. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski*, declaramos que fornecemos todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador: _____

Cascavel, _____ de _____ de 2020.

ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A DOCÊNCIA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador: ROSA CLEIDE MARQUES

MACHADO Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39097420.4.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.479.125

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anterior

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anterior

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE e o instrumento de medida foram ajustados conforma solicitação do Colegiado do CEP Unioeste **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638464.pdf	21/12/2020 10:52:23		Aceito
Outros	entrevista.pdf	17/11/2020 15:19:04	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	17/11/2020 15:15:04	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito
Outros	entrevista_professores.pdf	17/11/2020 15:10:27	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_cep.pdf	17/11/2020 15:08:58	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito
Outros	Termo_resp_est_campo.pdf	09/10/2020 11:21:18	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesq_ao_iniciada.pdf	09/10/2020 11:16:46	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito
Outros	Dados_arquivo.pdf	09/10/2020 11:14:48	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/10/2020 11:12:24	ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.479.125

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Dartel Ferrari de Lima

(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br