

Caminhos da Educação: A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Belém, Michele Cristina¹
Coluci, Ana Cláudia Zambon²
Pereira, Dayanne Teixeira da Silva³
Ribeiro, Caroline Rafaela⁴

Resumo

Este estudo, de caráter teórico-conceitual, fundamenta-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e busca compreender como a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas contribuem para a formação das capacidades psíquicas necessárias ao desenvolvimento da atividade de estudo — considerada a atividade guia da idade escolar. É por meio dessa atividade que a criança se apropria das formas mais elaboradas de conhecimento produzidas pela humanidade, expressas nas ciências, na filosofia e nas artes. Esse processo possibilita o desenvolvimento de uma importante formação: o pensamento teórico. Os resultados indicam que, na brincadeira de papéis sociais, a criança recria e vivencia as relações sociais presentes na sociedade, desenvolvendo, nesse contexto, o autodomínio da conduta e da imaginação. Já nas atividades produtivas, orientadas para a obtenção de um resultado específico, são mobilizadas e desenvolvidas capacidades psíquicas essenciais, como a análise e o planejamento.

Conclui-se que tais capacidades são fundamentais para a constituição do pensamento teórico e para a consolidação da atividade de estudo no início da escolarização.

Palavras-chave: brincadeira de papéis sociais; atividade de estudo; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

This theoretical-conceptual study is grounded in the Historical-Cultural Psychology perspective and aims to understand how social role play and productive activities contribute to the formation of psychological capacities necessary for the development of study activity — considered the leading activity of school age. It is through this activity that children appropriate the most elaborated forms of knowledge produced by humanity, expressed in science, philosophy, and the arts. This process enables the development of an important new formation: theoretical thinking. The results indicate

¹ Professor de Educação Básica I - Substituta - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: michelebelem6@gmail.com

² Professor de Educação Básica I - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: anaclaudiazcoluci@gmail.com

³ Professor de Educação Básica I - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: dayanne.pereira@professor.educacaoararas.sp.gov.br

⁴ Professor de Educação Básica I - Substituta - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: carolineribeiro35@gmail.com

that, in social role play, children recreate and experience the social relations present in society, developing, within this context, self-regulation of behavior and imagination. In productive activities, oriented toward achieving a specific outcome, essential psychological capacities such as analysis and planning are mobilized and developed. It is concluded that these capacities are fundamental for the constitution of theoretical thinking and for the consolidation of study activity at the beginning of schooling.

Keywords: social role play; study activity; Historical-Cultural Psychology.

Introdução

As concepções de infância, os direitos das crianças e o lugar da Educação Infantil na sociedade não foram sempre os mesmos. Ao longo da história, tais concepções foram sendo transformadas em decorrência das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais vividas em cada período histórico. Se, em determinados momentos, a infância esteve associada sobretudo à assistência, hoje a criança é reconhecida como sujeito social e histórico, portadora de direitos e participante ativa da cultura. Nesse cenário, a Educação Infantil deixa de ocupar um espaço secundário e passa a assumir um papel fundamental no contexto da educação brasileira.

Compreender essa etapa como decisiva para o desenvolvimento psíquico infantil torna-se, portanto, uma exigência teórica e prática. É na infância que se estabelecem as bases para formas mais complexas de pensamento e de relação com o conhecimento. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, representada por autores como Vigotski, Leontiev, Elkonin e Davydov, entre outros, entende-se que o desenvolvimento da criança não ocorre de maneira natural e espontânea, mas está profundamente vinculado às atividades que ela realiza e às relações sociais nas quais está inserida.

Nesse sentido, o presente artigo, de natureza teórico-conceitual, busca compreender o lugar da brincadeira de papéis sociais na gestação de novas atividades e na promoção do desenvolvimento psíquico infantil, tendo em vista a transição para o período escolar, marcado pela atividade de estudo como atividade guia. É por meio dessa atividade que a criança se apropria das formas mais elaboradas de conhecimento produzidas historicamente pela humanidade, expressas nas ciências e nas artes, ampliando sua compreensão da realidade para além dos limites da vida cotidiana.

A passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo implica transformações profundas nas exigências dirigidas à criança. As novas regras de conduta, próprias do Ensino Fundamental, nem sempre correspondem às motivações e necessidades construídas no período anterior. Essa tensão pode dificultar a apropriação dos conteúdos escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico. Embora muitas crianças demonstrem desejo de ingressar na escola, nem todas se encontram igualmente preparadas para assumir as demandas próprias da atividade de estudo. Em alguns casos, o interesse pela escola está associado a seus aspectos externos — o espaço físico, os objetos, a convivência com outras crianças — e não necessariamente à atividade de aprender propriamente dita.

Diante dessas questões, torna-se fundamental investigar, em termos teóricos, como se dá o processo de transição da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo, bem como quais capacidades psíquicas são gestadas nesse percurso e de que maneira contribuem para a formação do pensamento teórico.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido a partir de estágios universais e naturais, válidos para todos os indivíduos independentemente de seu contexto histórico. Ao contrário, os períodos

do desenvolvimento humano são condicionados pela forma de organização social e pelas condições concretas de vida em cada época. A idade cronológica, nesse sentido, constitui apenas um parâmetro relativo, historicamente determinado.

A periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin contribui de modo significativo para essa compreensão ao evidenciar que a infância é marcada por transformações qualitativas, acompanhadas por crises e saltos no desenvolvimento. Tais mudanças estão diretamente relacionadas às atividades que orientam a relação da criança com a realidade. A introdução do conceito de atividade na Psicologia Soviética foi decisiva para explicar as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico, uma vez que é na atividade que se mobilizam e se reorganizam as funções psicológicas.

A chamada atividade dominante — ou atividade guia — é aquela que, em determinado período, promove as mudanças psicológicas mais significativas e prepara as condições para o surgimento de novas formas de atividade. Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais ocupa esse lugar, pois é nela que a criança se apropria das relações sociais e desenvolve capacidades fundamentais, como o autodomínio da conduta, a imaginação e a internalização de regras. Já na idade escolar, é a atividade de estudo que passa a orientar o desenvolvimento, exigindo novas formas de organização do comportamento, planejamento, análise e reflexão.

Assim, compreender a articulação entre essas duas atividades — brincadeira e estudo — é essencial para pensar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não como uma ruptura abrupta, mas como um processo de continuidade e transformação no desenvolvimento psíquico da criança.

A atividade de estudo

O ingresso da criança no Ensino Fundamental marca o início de um novo período do desenvolvimento psíquico. Conforme explica Leontiev (2016), ao entrar na escola a criança modifica sua posição social, passando a desempenhar uma atividade socialmente reconhecida como fundamental: a atividade de estudo.

Márkova e Abramova (1986, p. 105) afirmam que a particularidade dessa atividade reside no fato de que seu resultado é a transformação do próprio aluno, uma vez que seu conteúdo consiste na apropriação dos modos generalizados de ação próprios dos conceitos científicos. Assim, diferentemente da brincadeira de papéis

sociais, cujo sentido está na própria realização da ação, a atividade de estudo orienta-se por um resultado que implica o domínio do conhecimento sistematizado.

Pasqualini (2013) destaca que, nesse período, passa a importar à criança “saber o que o adulto sabe”, ou seja, apropriar-se dos conhecimentos teóricos historicamente produzidos. Contudo, como explicam Pasqualini e Abrantes (2016), apoiando-se em Davydov (2008), a necessidade consciente de aprender não antecede o processo de escolarização; ela se constitui no interior das próprias ações de estudo, realizadas sob a mediação do professor. Desse modo, a motivação para aprender é produzida pedagogicamente.

À medida que a criança se apropria dos conhecimentos teóricos, emerge uma neoformação psíquica fundamental: o pensamento teórico (Davydov, 2008). Conforme esclarece Medeiros (2014), pensamento teórico não se confunde com pensamento meramente abstrato; trata-se da capacidade de compreender os fenômenos a partir de sua gênese, de suas relações internas e de seu desenvolvimento histórico.

Hedegaard (1996, apud Medeiros, 2014) ressalta que o conhecimento teórico se estrutura como um sistema integrado de relações, emergindo da resolução de problemas e sendo comunicado por meio de modelos. Portanto, sua apropriação exige uma organização específica do ensino, capaz de possibilitar à criança reconstruir mentalmente o movimento de produção do conhecimento científico.

Entretanto, conforme afirma Vigotski (2018), toda neoformação psíquica é preparada no estágio precedente do desenvolvimento. Nesse caso, as bases para a atividade de estudo encontram-se na brincadeira de papéis sociais, atividade guia da idade pré-escolar.

A brincadeira de papéis sociais

A Psicologia Histórico-Cultural compreende a brincadeira como atividade guia da idade pré-escolar (Elkonin, 2009; Mukhina, 1996). Isso significa afirmar que é nessa atividade que se concentram as principais transformações qualitativas do desenvolvimento psíquico infantil nesse período. Sua relevância não se explica pela quantidade de tempo que a criança dedica ao brincar, mas pelo fato de que, por meio

dessa atividade, organizam-se profundamente suas funções psicológicas, suas motivações e sua forma de relação com a realidade.

Segundo Elkonin (2009), a brincadeira de papéis sociais possui caráter histórico e surge em determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas, quando a criança deixa de participar diretamente do trabalho social, mas mantém o desejo de agir como adulto. Em sociedades nas quais a criança participava efetivamente das atividades produtivas, não havia necessidade de reconstruir simbolicamente essas ações. Contudo, com a crescente complexificação da divisão social do trabalho, a criança foi progressivamente afastada do processo produtivo. Essa nova posição social gerou uma contradição: a criança deseja agir como o adulto, mas não pode fazê-lo concretamente. É nesse contexto que emerge a situação imaginária como solução dessa contradição (Leontiev, 2016).

A situação imaginária permite à criança realizar, no plano simbólico, aquilo que ainda não pode realizar no plano real. Ao assumir papéis sociais, ela não apenas imita comportamentos externos, mas procura compreender o sentido social das ações adultas. O conteúdo fundamental do jogo protagonizado não é o objeto em si, mas as relações sociais que ele expressa. Trata-se, como afirma Elkonin (2009), da reprodução das relações homem-homem, e não apenas da relação homem-objeto. Ao brincar de professora, médica, motorista ou mãe, por exemplo, a criança recria sistemas de relações, normas de conduta, responsabilidades e expectativas socialmente estabelecidas.

Nesse processo, a criança modela atitudes, valores e formas de comportamento historicamente constituídas (Duarte, 2006). O papel social funciona como uma síntese das exigências sociais dirigidas ao indivíduo em determinada posição. Ao assumir esse papel, a criança passa a orientar sua conduta não por impulsos imediatos, mas pelas regras implícitas que estruturam aquele papel. Ainda que tais regras nem sempre estejam explicitadas verbalmente, elas organizam o comportamento infantil de forma objetiva.

Ao longo do desenvolvimento, a brincadeira evoluiu qualitativamente. Inicialmente centrada em ações isoladas com objetos, muitas vezes desconectadas da lógica real das relações sociais, passa gradativamente à organização consciente dos papéis, à definição prévia das funções e ao respeito às regras implícitas (Elkonin, 1987, 2009). Nos níveis mais desenvolvidos do jogo, as crianças anunciam os papéis

antes de iniciar a brincadeira, distribuem responsabilidades entre os participantes e demonstram insatisfação quando alguém rompe a coerência das ações. Essa evolução evidencia que o jogo não é uma atividade estática, mas um processo de crescente complexificação estrutural.

É justamente nesse movimento que se desenvolve o autodomínio da conduta. Como afirma Elkonin (2009, p. 420), o jogo é uma “escola de conduta arbitrada”, pois a criança aprende a orientar seu comportamento segundo um modelo socialmente determinado. A arbitragem da conduta não significa mera obediência externa, mas a capacidade de regular voluntariamente as próprias ações, subordinando desejos imediatos a regras assumidas conscientemente. Ao desempenhar um papel, a criança precisa agir de acordo com aquilo que se espera daquele personagem, mesmo que isso contrarie seus impulsos momentâneos. Essa capacidade constitui uma das bases psicológicas indispensáveis à futura atividade de estudo.

Pasqualini (2014) destaca que a regulação voluntária do comportamento é elemento central da preparação psicológica para a escolarização, uma vez que a atividade de estudo exigirá da criança uma postura intencional e consciente diante das tarefas escolares. Além disso, ao colocar-se na posição do outro, a criança desenvolve descentração cognitiva e emocional. Ela passa a considerar diferentes perspectivas, antecipar reações e coordenar pontos de vista distintos. Esse movimento amplia sua consciência sobre si mesma e sobre as relações sociais, favorecendo a constituição de uma subjetividade mais reflexiva.

Outro aspecto fundamental da brincadeira refere-se à integração entre emoção e cognição. Durante o jogo protagonizado, as ações da criança são carregadas de sentido afetivo, pois estão vinculadas às relações humanas que ela representa. Ao mesmo tempo, essas ações exigem organização, coerência e atenção às regras. Assim, a brincadeira favorece a articulação entre processos emocionais e processos intelectuais, contribuindo para a formação de uma unidade psíquica mais complexa.

Bodrova e Leong (2003) acrescentam que, durante a brincadeira, ocorre o avanço das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória mediada e imaginação simbólica. A criança passa a utilizar palavras e gestos como instrumentos psicológicos, atribuindo novos significados aos objetos. Um pedaço de madeira pode tornar-se um telefone; uma cadeira pode representar um carro. Esse

deslocamento simbólico evidencia que a ação infantil começa a ser orientada por significados e não apenas pelas propriedades imediatas dos objetos.

A progressiva capacidade de utilizar signos como mediadores da ação permite à criança libertar-se da dependência exclusiva da percepção imediata. Conforme explicam Brigatto e Pasqualini (2019), a ação infantil passa a ser determinada por ideias, e não apenas pelos objetos presentes na situação concreta. A imaginação, nesse sentido, não é fuga da realidade, mas uma forma superior de relação com ela, pois possibilita à criança operar com situações não imediatamente dadas.

Além disso, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da memória voluntária. Ao manter o enredo do jogo e recordar as regras associadas aos papéis assumidos, a criança exercita a retenção e recuperação intencional de informações. A atenção também se torna progressivamente mais estável e orientada, pois é necessário manter o foco na lógica da situação imaginária para que o jogo se sustente.

Dessa forma, a brincadeira constitui uma transição entre a dependência da situação imediata, típica dos primeiros anos de vida, e a possibilidade de um pensamento mais autônomo e mediado simbolicamente. Ela inaugura um modo de funcionamento psíquico no qual a criança passa a orientar-se por significados, regras e modelos sociais internalizados. Ao fazê-lo, cria as bases para a emergência de formas mais complexas de atividade, entre elas a atividade de estudo.

Compreender a centralidade da brincadeira na idade pré-escolar implica reconhecer que sua restrição ou substituição por práticas escolares precoces pode comprometer a formação das bases psíquicas necessárias ao desenvolvimento posterior. A brincadeira de papéis sociais, longe de ser mero passatempo, constitui o espaço privilegiado de formação das condições internas que permitirão à criança, no período escolar, relacionar-se de modo consciente, intencional e reflexivo com o conhecimento sistematizado.

As atividades produtivas e a gestação da atividade de estudo

Embora a brincadeira seja a atividade guia da idade pré-escolar, as atividades produtivas também exercem papel relevante no desenvolvimento psíquico (Mukhina,

1996; Elkonin, 2009). Entre elas destacam-se o desenho, a modelagem, a colagem e a construção.

Diferentemente da brincadeira, essas atividades orientam-se para a obtenção de um produto concreto. No desenho, por exemplo, a criança inicialmente realiza rabiscos e demonstra maior interesse pelo processo do que pelo resultado. Com a mediação pedagógica, passa a antecipar o que deseja representar e a aperfeiçoar suas imagens gráficas (Mukhina, 1996).

Na construção, a criança aprende que há uma lógica interna no objeto, o que exige análise das partes, organização e planejamento da ação (Mukhina, 1996). Elkonin (2009) destaca que cada tipo de atividade produtiva desenvolve capacidades específicas: o desenho aprimora a percepção de forma e cor; a modelagem favorece a compreensão do volume; a construção possibilita a análise das relações entre as partes.

Essas atividades introduzem uma exigência nova: orientar a ação por um plano previamente estabelecido. Conforme afirmam Pasqualini e Abrantes (2016), a capacidade de planejar precisa ser ensinada e constitui uma das conquistas fundamentais da idade pré-escolar.

Ao assumir tarefas orientadas para um resultado e ao organizar suas ações segundo um plano, a criança aproxima-se progressivamente da atitude necessária à atividade de estudo. Assim, as atividades produtivas contribuem para a formação de capacidades como análise, planejamento e organização consciente da ação — elementos indispensáveis ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Considerações Finais

O presente estudo, de natureza teórico-conceitual, teve como objetivo compreender a importância da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo, reconhecida como atividade guia da idade escolar. Fundamentamo-nos em um princípio central da Psicologia Histórico-Cultural: as neoformações psíquicas características de um determinado período do desenvolvimento são sempre preparadas no estágio precedente.

Sob essa perspectiva, a formação do pensamento teórico — neoformação própria da idade escolar — não emerge de forma espontânea com a entrada da criança no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela precisa ser gestada no interior da idade pré-escolar, tanto por meio da atividade principal desse período, a brincadeira de papéis sociais, quanto por meio das atividades produtivas que a acompanham.

Procuramos demonstrar que a brincadeira de papéis sociais se caracteriza como atividade não produtiva, uma vez que não se orienta para a obtenção de um resultado objetivo externo. Seu sentido reside na própria ação de representar e vivenciar as relações sociais. Ao assumir papéis e submeter-se voluntariamente às regras que deles decorrem, a criança desenvolve o autodomínio da conduta, a imaginação e a capacidade de regular emocionalmente seu comportamento. Nesse processo, amplia-se também a voluntarização da memória, da atenção e inicia-se de modo mais sistemático a capacidade de operar no universo simbólico, condição essencial para a futura apropriação dos conceitos científicos.

Evidenciou-se, ainda, que as atividades produtivas — como o desenho, a modelagem e a construção — introduzem uma exigência distinta: a orientação da ação por um plano com vistas à obtenção de um resultado. Nesse movimento, desenvolvem-se capacidades como análise, planejamento, organização consciente da ação, diferenciação perceptiva e a possibilidade de operar com formas mais gerais e progressivamente mais abstratas de conhecimento da realidade. Tais capacidades aproximam a criança das exigências próprias da atividade de estudo, na medida em que exigem intencionalidade, previsão de resultados e controle da própria conduta.

Dessa forma, tanto a brincadeira quanto às atividades produtivas não devem ser compreendidas como meras ocupações próprias da infância, mas como atividades fundamentais na constituição das bases psíquicas que tornarão possível o desenvolvimento do pensamento teórico. A transição para a atividade de estudo não deve ser concebida como ruptura abrupta entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas como um processo que requer continuidade pedagógica e intencionalidade educativa.

As implicações desse entendimento para a prática pedagógica são significativas. Se o pensamento teórico depende de capacidades que começam a se formar na idade pré-escolar, então a Educação Infantil precisa assegurar condições objetivas para o desenvolvimento pleno da brincadeira de papéis sociais e das

atividades produtivas, respeitando os interesses, motivos e necessidades próprias dessa etapa do desenvolvimento. Antecipar precocemente práticas escolares formais, centradas na mera transmissão de conteúdos, pode fragilizar justamente as bases psíquicas necessárias para uma aprendizagem verdadeiramente significativa no período escolar.

Conclui-se, portanto, que a preparação para a atividade de estudo não consiste na introdução precoce de conteúdos escolares, mas na organização de condições educativas que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em sua forma inicial. Garantir o espaço da brincadeira e das atividades produtivas na Educação Infantil é, nesse sentido, condição para que a criança possa, posteriormente, apropriar-se dos conhecimentos científicos de maneira consciente, crítica e transformadora.

Assim, reafirma-se a necessidade de pensar a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental à luz da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo o desenvolvimento infantil como um processo histórico, mediado e intencionalmente organizado — no qual cada período prepara, de modo qualitativamente novo, as conquistas do período seguinte.

Referências

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. 2. ed. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall, 2003.

BRIGATTO, Aline; PASQUALINI, Juliana Campregher. *Desenvolvimento psíquico e educação infantil na perspectiva histórico-cultural*. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 2019.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. São Paulo: Liber Livro, 2008.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância*. Obras escolhidas. Moscou, 1987.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desenvolvimento do jogo na criança. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. *Psicologia e pedagogia*. Moscou, 1969.

HEDEGAARD, Mariane. The zone of proximal development as basis for instruction. In: DANIELS, Harry (org.). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 1996.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Atividade, consciência e personalidade*. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. São Paulo: Centauro, 2016.

MÁRKOVA, A. K.; ABRAMOVA, G. S. *Psicologia da aprendizagem escolar*. Moscou: Progresso, 1986.

MEDEIROS, Maria Eliza Mattosinho Bernardes de. *Pensamento teórico e ensino: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2014.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Desenvolvimento infantil e ensino na perspectiva histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Preparação psicológica para a escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. A atividade de estudo como atividade guia do desenvolvimento na idade escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Educação & Sociedade*, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

