
O brincar e a aquisição de conceitos científicos na infância: apontamentos com base na teoria histórico-cultural

Playing and the acquisition of scientific concepts in childhood: notes based on historical-cultural theory

Sabrina Plá Sandini^{1*}, Eliane Dominico², Maristela Aparecida Nunes²

Received: 2023-01-03 | Accepted: 2023-02-05 | Published: 2023-02-11

RESUMO

O desenvolvimento humano é um processo complexo impulsionado profundamente pelos fatores históricos, sociais e culturais, tal como demonstra a Teoria Histórico-Cultural. A partir dos postulados de Vigotski, Leontiev, Elkonin, grandes pensadores dessa linha de pensamento, compreendemos o brincar como uma construção social fator de aprendizagem na infância. Esses autores também consideram de extrema relevância para o desenvolvimento infantil a aquisição de conceitos científicos no momento de sua inserção na vida escolar. Esse texto, de cunho teórico, objetiva tecer alguns apontamentos acerca desses temas no processo de desenvolvimento da criança e seus reflexos na organização do ensino. Esse estudo desvelou a importância de entender como ocorre a elevação do psiquismo infantil e a sua influência nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na sua vivência cotidiana e escolar.

Palavras-chave: Brincar; Conceitos científicos; Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

Human development is a complex process driven deep by historical, social and cultural factors, as the Historical- Cultural Theory demonstrates. From The postulates of Vigotski, Leontiev, Elkonin, great thinkers of this line of thought, we understand play as a social construction factor of learning in childhood. The authors also consider the acquisition of scientific concepts extremely important for child development at the moment of their insertion in school life. This text, of theoretical natures, aims to make some notes about these themes is the process of child development and their reflexes in the organization of teaching. This study unveiled the importance of understanding how the rise of the child psyche occurs and its influence on the chil's learning and development processes in their daily and school experience.

Keywords: Playing; Scientific concepts; Historical-cultural theory.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

* sabrinapla@gmail.com

² Universidade Estadual do Centro-Oeste

INTRODUÇÃO

O ser humano desde o seu nascimento está imerso em relações sociais. Seja nas interações informais, no convívio familiar ou nas relações institucionais como aquelas que ocorrem na escola, a criança interage com outros sujeitos com os quais se comunica, aprende e troca experiências. Essas interações, segundo a Teoria Histórico-Cultural, constituem-se nas bases do desenvolvimento dos seres humanos.

Preocupado em conhecer como esse desenvolvimento ocorre a partir da perspectiva social, Vigotski (1991), dedica-se ao estudo do psiquismo humano apontando períodos de avanços qualitativos das atividades mentais dos sujeitos ao longo de suas vidas. Na concepção Vigotskiana, algumas atividades comportam importantes funções no desenvolvimento cognitivo infantil que apresentam uma estreita conexão entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

De acordo com Vigotski, o brincar é uma construção social que promove a aprendizagem e o desenvolvimento infantil envolvendo uma vasta gama de conhecimentos espontâneos. Esse autor também pondera a aquisição dos conceitos científicos como atividade significativa no início da vida escolar da criança na qual ela terá acesso aos saberes historicamente produzidos. Nesse sentido, o autor revela que é a partir da aquisição dos saberes cotidianos e científicos que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas elementares para funções psicológicas superiores. Esses postulados são relevantes contribuições para se pensar o desenvolvimento cognitivo da criança dentro das instituições educativas.

Embora, o aprendizado tenha início antes da inserção da criança na escola, o ensino sistematizado vai agregar novos conhecimentos que favorecerão seu desenvolvimento. Assim sendo, podemos vislumbrar a função social da escola diante da ampliação das capacidades reflexivas das crianças, por meio da apropriação do conhecimento.

Diante dessas reflexões, esse texto, de cunho teórico, objetiva apresentar alguns apontamentos da Teoria Histórico-Cultural e seus principais autores no processo de desenvolvimento da criança e seus reflexos na organização do ensino. Em um primeiro momento abordamos, de forma sucinta, os períodos de desenvolvimento referentes à infância. Posteriormente, tratamos do brincar como experiência de aprendizagem e de cultura constituindo-se em uma atividade fundamental na vida da criança. Na seção seguinte, apresentamos a importância dos processos de aquisição dos conhecimentos científicos como instrumentos de pensamento resultantes na ampliação das operações intelectuais da criança.

Um estudo como esse é de relevância social e acadêmica por promover o reconhecimento das singularidades do desenvolvimento infantil no sentido de conduzir um fazer docente apropriado à infância como categoria geracional ativa que é.

PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

O estudo e a compreensão do desenvolvimento infantil têm sido elaborado sob diversas perspectivas. Na abordagem psicológica possui grande relevância os estudos de Vigotski, Leontiev principais representantes da Teoria Histórico-Cultural. Esses autores admitem o desenvolvimento do ser humano não como um processo natural, universal, comum a todos, mas histórico e social intrinsecamente relacionado à organização da sociedade. Para eles, é considerável as condições sociais e culturais concretas das quais o os sujeitos fazem parte. A partir das considerações desses autores podemos tecer importantes reflexões sobre o desenvolvimento cognitivo infantil.

Segundo Vigotski (1996), os estudos da área da psicologia tradicional compreendiam a criança e suas funções psíquicas de forma descontextualizadas ignorando o meio cultural e social da mesma. Contudo, os estudos desse autor afirmam que o psiquismo infantil é determinado pela relação estabelecida entre a criança e a sociedade. Nesse sentido, o seu desenvolvimento ocorre pautada na cultura e no momento histórico vivido pela criança. Sendo orientado tanto pela estrutura social e econômica como pela experiência cultural, o psiquismo infantil não está condicionado à idade cronológica que universaliza a criança, mas na transformação qualitativa da relação da criança com seu meio. Seguindo essa linha de pensamento, Elkonin (1987) destaca a necessidade de um olhar histórico sobre o processo de desenvolvimento.

A partir dos princípios da escola Vigotskiana, formulou-se os conceitos fundamentais da periodização do desenvolvimento. Tendo em vista o foco do texto voltado ao estudo da criança e o seu desenvolvimento, apresentamos, de forma sucinta, os dois primeiros períodos diretamente vínculos à infância: Primeira infância (Primeiro ano e Primeira Infância), Infância (Idade Pré-Escolar e Idade Escolar).

A primeira infância tem início com o nascimento sendo considerado um momento crítico, pois acontece a passagem da vida intrauterina para o mundo exterior. É a partir desse momento que ocorre o desenvolvimento humano. O primeiro ano de vida do bebê é demarcado como pós-natal com duração aproximadamente de 45 dias. Essa fase é denominada por Vigotski (1996) como *período de passividade*, em que o bebê não consegue diferenciar o sono e a vigília, por isso, muitas vezes, a criança acaba dormindo durante o dia e mantendo-se acordada à noite. Também nessa fase ela não distingue as pessoas e os objetos. Ao longo desse período o interesse toma o lugar da passividade e criança começa a observar o movimento de seus pés, de suas mãos, isto é, de seu corpo. É partir desse contato com seu corpo que ocorrem as primeiras formas de brincadeiras. Ela também começa a prestar atenção aos acontecimentos ao seu redor, como por exemplo, os ruídos e sons.

Seguindo-se a este momento, tem início a atividade comunicativa que acontece entre a criança e as pessoas com as quais tem contato. Como destaca Elkonin (1998, p.158) “[...] a

primeira necessidade da criança é comunicar-se com os adultos”, o que é “evidenciado pelas observações da transformação das reações puramente fisiológicas do choro e do sorriso em atos comportamentais cujo objeto é a pessoa adulta”. Por essa razão, considera-se como atividade dominante, ou seja, a atividade que mais propicia o desenvolvimento da criança, a *comunicação emocional direta*.

As habilidades adquiridas pela criança nesse primeiro ano de vida possibilitam maior interação da criança com o meio social. O seu círculo de relação se expande para além das pessoas de seu contato familiar, tendo em vista que, geralmente, as crianças ingressam em Centros de Educação Infantil passando a se relacionar com outros adultos e crianças.

Outro elemento importante identificado nessa fase é o desenvolvimento psíquico ocasionado pela exploração de objetos. Essa atividade em que a criança vai gradativamente descobrindo os objetos é de suma importância, pois ao mesmo tempo em que desenvolve a sua coordenação motora ao manipula-los ela aprende a nomeá-lo e a identificar o significado social dos objetos. Isso se configura em uma atividade dominante na primeira infância, denominada de *atividade objetual manipulatória*.

A atividade manipulatória vai sendo expandida para a atividade da brincadeira de papéis conhecida como o faz-de-conta. Esse momento ocorre uma emancipação, pois após dominar a ação com os objetos ela passa, por meio da imitação das ações do adulto, da sua criatividade e do seu protagonismo infantil, a ressignificá-los. É o que ocorre, por exemplo, quando a criança transforma a vassoura em um cavalo. Nessa substituição de um elemento por outro acontece a elaboração de estratégias psíquicas nas quais além de compreender as funções de cada objeto, também amplia seu repertório linguístico, adquire as bases para apropriação da leitura e da escrita. Elkonin (1998) considera que a atividade dominante neste momento é a *atividade lúdica* por meio do jogo protagonizado, ou seja, o jogo em que a criança coloca-se como protagonista, imitando papéis de outras pessoas, normalmente, dos adultos, por isso, esse tipo de atividade lúdica é também denominada de jogo de papéis.

Nessa fase, ocorre um crescimento da autonomia da criança, assim como também ela requer maior atenção do adulto interagindo com ele e questionando-o. Como ressalta Vigotski (1991, p.373) “[...] todos esses sintomas, que giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam, demonstram que as relações da criança com as pessoas a sua volta ou com sua própria personalidade já não são as mesmas de antes”. Segundo esse autor, ocorre, portanto, uma requalificação da consciência do eu na criança. Essa expansão do desenvolvimento infantil possibilita que a criança amplie a sua capacidade exploratória tornando-se independente nas suas atividades cotidianas. Esse salto qualitativo é importante para o surgimento da brincadeira na criança, especificamente o jogo de papeis.

Na idade pré-escolar a criança, a partir da tomada de consciência de suas capacidades, amplia suas conquistas psíquicas participando mais ativamente do mundo social.

Simultaneamente passa a compreender as restrições que lhes são impostas pelos adultos. É nessa fase, transcorre importantes avanços no psiquismo infantil, o quais se expressam principalmente no ato de brincar. Vigotski (2001, p. 25) pondera que:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas [...].

Para esse autor durante os jogos de papéis a criança reproduz funções sociais desempenhada pelos adultos. Nesse sentido, as relações humanas e sociais constituem-se no conteúdo das brincadeiras (VIGOTSKI 2001).

Nesse período, as crianças dão início a uma forma mais ‘elaborada’ do brincar: passam a discutir os papéis sociais representados por elas nas brincadeiras estabelecendo relações e identificando diferenciações. De acordo com Mukhina (1996, p. 160) “[...] o desenvolvimento do argumento e do conteúdo do jogo são mostras de que a criança compreende cada vez melhor o conteúdo da vida dos adultos”. A partir desse apontamento, destaca-se que esse comportamento das crianças é indicativo que ocorre, além de um aperfeiçoamento nas brincadeiras, também o desenvolvimento das estruturas cognitivas (PASQUALINI, 2006.) Esses avanços alcançados durante as atividades lúdicas possibilitam que a criança desenvolva as condições psíquicas para realizar a atividade de estudo que é a dinâmica dominante no próximo período de desenvolvimento.

Na Idade Escolar decorre o processo sistematizado que se desenvolverá por todo o período escolar: a atividade de estudo. Segundo Davydov (1988) essa atividade tem como finalidade a aquisição do conhecimento historicamente produzido. A criança com o auxílio docente vai se apropriando do conhecimento que, dentro do sistema escolar, está organizado em disciplinas, e também vai desenvolvendo potencialidades para a interação social.

A atividade de estudo demanda uma relação consciente e proposital da criança com relação àquilo que busca conhecer. Durante essa fase do desenvolvimento, a criança amplia a sua consciência crítica de si (DAVYDOV, 1988). Ou seja, é um processo em que a criança adota ações deliberadas e isso vai acarretar numa elevação do seu nível reflexivo. Ademais, nesse processo de conhecer, ela vai adquirindo habilidade de escuta, de observação, de memorização, dentre outras que são as bases para o percurso da sua vida escolarizada.

O conhecimento do desenvolvimento infantil nos permite compreender que, embora a Educação Infantil não tenha a finalidade de escolarizar, ela possibilita o desenvolvimento e ampliação das funções psíquicas e das estruturas cognitivas. Esse avanço qualitativo é fator decisivo que subsidiará todo o processo de aquisição de conhecimento realizado pelas crianças.

Diante dessas considerações trazemos para a discussão dois temas pertinentes à periodização do desenvolvimento na Primeira infância e na Infância: o brincar compreendido dentro do contexto dos jogos de papéis e a formação dos conceitos científicos na criança em idade escolar.

O BRINCAR COMO ELEMENTO PROPULSOR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para Leontiev (1988, p. 125) a brincadeira surge “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Em seu desenvolvimento a criança passa da brincadeira exclusiva com o objeto para a brincadeira de papéis sociais. Nesse processo, ela passa a observar e reproduzir as ações cotidianas realizadas pelos adultos.

Corroborando com Leontiev (1988), Elkonin, (1998, p. 404) afirma que “Objetivamente, isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se dominada por esse desejo”. A partir desses autores podemos compreender que a brincadeira passa a abranger o significado social das ações realizadas pelos adultos e percebidas pelas crianças. Ao brincar as crianças assumem e determinam papéis sociais pautadas nas relações reais vivenciadas pelas pessoas do seu cotidiano.

Na brincadeira do faz-de-conta, por exemplo, as representações mais comuns são de mães, pais, filha(os), motoristas, médicos(as), professoras(es) dentre outras. “Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, e isso é a base para a formação da consciência” (LAZARETTI, 2016, p. 3). Ao desempenhar essas ações durante o brincar, a criança adota o comportamento referente a esses papéis e, tomando consciência disso, modifica sua própria conduta.

Ao assumirem esses papéis, as crianças estabelecem regras ditando como deve acontecer a brincadeira. Nesse processo, ao mesmo tempo em que elas imitam as ações adultas, também empregam a função simbólica criando uma situação imaginária baseada numa situação real. Essa ação é possível porque a criança percebe e compreende a realidade do contexto em que está inserida. Conforme Lazaretti (2016, p.10):

Uma peculiaridade desse processo é que, no desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, a criança deposita sua emoção ao representar o papel do adulto, mas não deixa de ser criança. A princípio, esse processo é inconsciente, ela quer reproduzi-lo, mas no momento em que a criança passa a reproduzi-lo, a olhar o adulto por meio do papel que assumiu, começa a comparar-se emotivamente com ele e percebe que ainda não é adulto.

O brincar é uma ação que demanda a associação de várias funções psíquicas da criança como a imaginação, a memória, atenção. Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança organiza uma sequência da brincadeira, e para tanto estabelece uma certa lógica de pensamento. Por isso, o brincar torna-se uma atividade que possibilita o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o brincar promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas à medida que a criança compreende a dinâmica da vida social tomando consciência das ações que ocorre ao seu redor e ao tentar representar isso nas suas brincadeiras, coloca em ação diversas funções psíquicas que, ao serem requeridas, colocadas em movimento, são desenvolvidas.

Segundo Lazaretti (2016), o conteúdo da brincadeira é extraído do próprio meio social e cultural na qual a criança está inserida. Ao observar o brincar de uma criança é possível verificar manifestações da cultura de uma determinada sociedade. No brincar a criança vai exprimir a sua vivência, e segundo Elkonin (1998, p. 35):

Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, etc. tudo depende das condições sociais concretas em que a criança vive.

Brincando a criança também poderá reproduzir elementos existentes nas relações de poder, por exemplo, se ela é reprimida pelos pais ou por aqueles que a educam ela terá grande tendências em repetir ações semelhantes durante o brincar.

Focalizando o brincar dentro do âmbito educacional destacamos que a participação do professor é um fator muito importante, pois além de ser aquele que tem o poder de direcionar as atividades, ele pode também observar o brincar das crianças e, a partir disso, extrair ideias para complementar a prática pedagógica. Trata-se de vivenciar junto com as crianças o momento da brincadeira. De acordo Elkonin (1998) essa participação do adulto facilita à criança o entendimento de outros aspectos da realidade.

Ao brincar a criança ativa sua imaginação. Essa competência imaginativa está associada a manifestação da função simbólica da consciência na criança.

[...] A criança que cavalga sobre um pau e se imagina que monta um cavalo. A menina que joga com sua boneca e se crê mãe, os meninos que jogam aos ladrões, aos soldados, aos marinheiros, todos eles mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica criação [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 11-12).

Ainda de acordo com esse autor, é pela função simbólica que os processos mentais são aperfeiçoados. Tomamos como exemplo a troca de um objeto por outro (cabo de vassoura por um cavalo) muito frequente nas brincadeiras, essa substituição é uma forma imaginativa também presente no faz-de-conta demonstrando um nível de domínio da criança sobre seu pensamento. A despeito disso Vygotsky (1991, p. 20) afirma que:

[...] convertendo-se em um meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não vê, ao poder supor, baseando-se em relatos e descrições distantes, o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encerra no estreito círculo de sua própria experiência, mas que pode afastar-se muito de seus limites apropriando, com ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias.

A corrente teórica Histórico-Cultural apresenta uma visão sobre o brincar na qual evidencia-se as contribuições do lúdico para o desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito infantil. Direcionando nosso olhar para o âmbito educativo compreendemos a importância do brincar – atividade dominante nesse período do desenvolvimento – e sua relação com a realidade social para o aperfeiçoamento das funções psíquicas da criança.

Diante dessa compreensão do brincar como uma construção social, entendemos que as crianças, literalmente, aprendem brincando. E assim, como os elementos sociais estão presentes nas brincadeiras e juntos fornecem bases para aprendizagem e desenvolvimento infantil, também tem grande peso no ensino institucionalizado, tema que abordaremos a seguir.

APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS PELA CRIANÇA

A criança em Idade-Escolar passa a ter contato com novos saberes que lhe são apresentados pela escola. Dentro desse conjunto de conhecimentos estão os conceitos científicos, categoria que também foi foco de estudo de Vigotski.

Sforni (2004, p. 4) salienta que, “No âmbito teórico há diferentes entendimentos do que seja conceito e sua forma de apropriação, estas abordagens influenciam a organização de práticas pedagógicas que conduzem a diferentes níveis de generalização e diferentes formas de atividade mental”. Dentro da perspectiva vigotskiana tratada nesse texto, “[...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento [...]” (VIGOTSKI 1991, p.104). Ou seja, para o autor conceito é a soma desses elementos imbricados em processos cognitivos interiores.

No percurso de seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo, Vigotski (1991), na obra *Pensamento e linguagem*, aborda a formação dos *conceitos científicos* na criança. Afirma o autor que a formação dos conceitos demanda o desenvolvimento de várias funções psíquicas como a memória, atenção, lógica, as comparações e diferenciações.

Dentro da acepção vigotskiana de conceito, Sforni (2004) aponta que no processo de aquisição dos mesmos estão presentes outros conceitos mais elaborados e raciocínios mais estruturados. Os conceitos científicos são adquiridos não pela experiência objetiva imediata, mas a partir de procedimentos deliberadamente analíticos / reflexivos. Para essa autora, “[...] o domínio conceitual vai além da compreensão do significado presente na palavra, e impõe como

condição para a sua apropriação a atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa determinantes do conceito” (SFORNI, 2004, p. 85). Conforme a autora, esses conceitos são adquiridos, principalmente, por meio do processo da instrução escolar, demandando ações de pensamento diversificadas, associadas a operações conscientes.

O processo de evolução dos conhecimentos científicos na criança compreende o desenvolvimento da mente infantil somado à sua experiência cotidiana. Para Vigotski (2001) a formação dos conceitos é influenciada por elementos externos e internos uma vez que demanda a compreensão da existência de um sistema relacional desse conceito com outros conceitos: “a sua apreensão (...) pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil” (VYGOTSKY, 2001, p. 269). Esse autor considera que os conceitos científicos são mediados por outros conceitos formando um sistema de interrelações entre eles.

Nesse processo de formação, os conceitos não são assimilados mecanicamente, mas evoluem gradativamente com o auxílio da atividade mental da criança. A partir desse apontamento do autor depreende-se que o ensino dos conceitos por meio de explicações artificiais é ineficiente, pois pode incorrer na repetição vazia de um verbalismo sem sentido. Conforme Galuch e Sforini (2009, p.7) “É preciso que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização”. Nesse sentido, a memorização mecanizada de definições não garante a construção do significado dos conceitos.

De acordo com Vigotski (2001, p. 246), o âmago da construção conceitual é a passagem de uma estrutura de generalização a outra:

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos.

Os processos psíquicos necessários à aprendizagem dos conceitos científicos são abordados por Leontiev (1983) na obra *Cuestiones Psicológicas de la Teoría de la Conciencia*. Para esse autor estão relacionados de forma indissociável funções psíquicas como a atenção, tomada de consciência e as condições sociais de vida dos sujeitos. Leontiev (1983, p. 192) apresenta a diferença entre consciência e pensamento:

El concepto de conciencia es más amplio que el concepto de pensamiento. La conciencia no es el pensamiento más la percepción, más la memoria, más las habilidades e incluso no entraña la suma de todos estos procesos juntos más la vivencias emocionales. La conciencia debe desplegarse psicológicamente en su característica propia. Debe ser interpretada no como lo adquisición de meros conocimientos, sino como la relación, como la dirección.

É nesse ponto que os pensamentos de Vigotski e Leontiev são afins e se complementam. Vigotski (2001, p. 285) aponta que “a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico”. Segundo esse pensamento, é na escola com o trabalho sistemático do professor em conjunto com os alunos que as funções psicológicas superiores serão amadurecidas e ocorrerá o subsequente desenvolvimento intelectual da criança.

Refletindo sobre importância da tomada de consciência no processo de formação dos conceitos científicos, Vigotski (1982, p.212- 213) vale-se do seguinte exemplo para esclarecer a tomada de consciência:

Faço um nó. Faço isto conscientemente. Entretanto não posso explicar como o fiz. Resulta que não tenho consciência de meu ato consciente, porque a minha atenção está orientada para o ato da própria execução e não para o como eu o faço. A consciência é sempre um determinado fragmento da realidade. O objeto de minha consciência consiste em fazer o nó, no próprio nó e no que acontece com ele, mas não consiste nos atos que realizo ao fazê-lo nem em como o faço. Mas o objeto da consciência pode ser precisamente este [o como dei o nó], nesse caso se tratará da tomada de consciência. A tomada de consciência é um ato da consciência, o objeto da qual é a própria atividade da consciência.

Estendendo essa compreensão da tomada de consciência para as práticas de ensino, percebe-se o esvaziamento de sentido de determinadas atividades que são pensadas pelo docente sem ponderar o objeto da consciência da criança em relação à proposta. Para que, segundo Leontiev (1983, p. 203), um conteúdo se torne conscientizado:

[...] es menester que este ocupe dentro de la actividad del sujeto un lugar estructural de objetivo directo de la acción y de este modo, entre em una relación correspondiente com respecto al motivo de esta actividad. Este postulado tiene validez tanto para la actividad interna como para la externa, tanto para la práctica como para la teórica.

De acordo com esse estudioso um aspecto a ser considerado nesse processo de conscientização é o trabalho que torna determinado objeto em objeto real da consciência. Para Leontiev (1983) no momento de escrita, por exemplo, o objeto de consciência do aluno depende do motivo que o estimula à escrita. Se lhe é solicitado um texto argumentativo, embora o estudante atente-se para a ortografia das palavras, o objeto de sua consciência serão suas ideias, seus argumentos sobre o tema. O mesmo ocorre com relação a uma atividade de ditado proposta pela professora, o foco não está no conceito das palavras, mas na escrita da palavra correta.

De acordo com Sforzi (2004, p. 10):

[...] uma das grandes contribuições de Leontiev para o entendimento da formação da consciência foi a percepção de que, mesmo que muitos conhecimentos sejam já operacionais ou automatizados na cultura, para que eles sejam desenvolvidos no sujeito como operações conscientes é preciso que elas se formem primeiramente como ações.

A ação intelectual deve ser apresentada como uma ação exterior. Em outras palavras trata-se de converter atividades exteriores em ações intelectuais, isto é, interiores para que se concretize a formação conceitual.

A partir desse pensamento é possível reconhecer que a aprendizagem escolar tem uma importante função com relação à formação de conceitos científicos. De acordo com Vigotski (2001, p. 320-321)

[...] na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente.

Na idade escolar, o aprendizado sistematizado é um dos maiores meios pelos quais ocorre a formação dos conceitos científicos na mente da criança. Nessa perspectiva, o papel da escola é tornar os conceitos científicos apresentados significativos para elas, ou seja, que o novo conhecimento faça sentido. “Um conhecimento significativo, em nossa concepção, é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento” (SFORNI, 2004, p. 2).

A despeito ainda da função social da escola, Sforni (2004, p. 85) prossegue afirmando que:

A escola, portanto, é o local onde os estudantes entrarão em contato com um grande e variado conjunto conceitual, hierarquicamente organizado a partir das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo. Este conjunto conceitual, em princípio, deveria ampliar e transformar as relações dos estudantes com a sua realidade, ou seja, transformar a forma e o conteúdo do seu pensamento. É possível, assim, entender, por que aprender conceitos não é acumular conhecimentos, mas tomar posse do nível de consciência neles potencializado ao longo de sua formação.

Na esteira Vigotskiana, a função primordial do ensino escolar é a propor à criança formas reflexivas que se prolonguem às mais variadas situações tanto em sala de aula quanto na vida cotidiana da mesma. E isto inclui estimular a criança a propor para uma mesma situação-conflito alternativas variadas de soluções.

A compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano defende que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre por meio da apropriação do conhecimento socialmente produzido (LEONTIEV, 1893). Essa linha de pensamento também admite a importância dos

fatores sociais no desenvolvimento das funções psíquicas. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não ocorre de forma natural orientado apenas pelas leis biológicas, mas principalmente pela relação do sujeito com o meio em que está inserido. E baseado nesse fundamento, Vigotski (1991) identifica uma profunda relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Considera ainda que o aprendizado amplifica as estruturas cognitivas da criança potencializando o seu desenvolvimento.

Esse autor evidencia que a aprendizagem envolve um certo nível de desenvolvimento das várias funções psíquicas, contudo, admite que esta não é uma condição determinante, única ou exclusiva, por englobar também as relações sociais da vida humana.

Com base nessa compreensão, não se justifica a oposição, comum nos meios escolares, entre ensinar conteúdos e ensinar a pensar. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento ocorre justamente na aprendizagem dos conteúdos. A apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades psíquicas não ocorrem como dois processos independentes; forma e conteúdo correlacionam-se enquanto processo único de desenvolvimento do psiquismo humano (SFORNI, 2004, p. 2).

Nesse sentido, o professor se depara com o problema metodológico: como proceder de forma a propiciar uma vivência mais significativa entre a criança e o conceito científico que lhe é ensinado? Como aponta Vigotski (1991), a linguagem tem grande peso na aquisição dos conceitos. Contudo, para que ocorra a aprendizagem desses conceitos, é necessário o desenvolvimento prévio do significado das palavras associado à experiência cotidiana. Por esse motivo no âmbito educacional o professor não deve descartar a bagagem de conhecimento que a criança traz consigo ao adentrar à escola.

O conhecimento que a criança traz deve ser valorizado e gradativamente aprimorado ou substituído (VIGOTSKI, 1991). Sob a perspectiva Vygotskyana, não valorizar o repertório de experiências pessoais das crianças é um equívoco pedagógico que pode acarretar em sérias consequências como desinteresse da criança pela escola, evasão escolar, dificuldade de aprendizado, entre outros.

Com base na Teoria Histórico-Cultural compreendemos que o desenvolvimento físico e cognitivo dos seres humanos não é determinado apenas pelos fatores biológicos de maturação, mas questões sociais, históricas e culturais estão englobados no desenvolvimento, dentre essas a educação escolar exerce papel primordial. De posse desse conhecimento é possível construir uma docência pautada em práticas pedagógicas que possibilitem a expansão das experiências práticas dentro das instituições educativas tornando assim o ato de aprender mais significativo para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões amparadas no pensamento da escola vigotskiana, destaca-se que o desenvolvimento humano ocorre baseado nas interrelações dos fatores biológicos com as interações sociais estabelecidas pelos sujeitos no seu contexto histórico-social. É nesse cenário que também ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano como aponta Vigotski e Leontiev. Esses autores desvendam que o avanço dos processos mentais não resulta somente da dinâmica da maturação biológica do ser humano, mas sofre grandes influências da dinâmica social e cultural na qual o sujeito está inserido. No âmago dessas relações situa-se duas importantes atividades realizadas logo na infância: o brincar e aquisição dos conceitos científicos propiciado pela inserção da criança na instituição educativa.

O brincar ocupa um lugar de destaque na vida da criança. Pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, o momento da brincadeira é compreendido como uma construção social na qual a criança interage, comunica-se, imita ações adultas, elabora e cria. Tal como enfatizado ao longo do texto o brincar é propulsor de desenvolvimento, pois durante as brincadeiras funções cognitivas são ativadas. Nesse sentido, constitui-se um dos principais fatores de aprendizagem na infância.

Direcionando essa compreensão para o campo educacional é possível vislumbrar uma reflexão sobre a organização do ensino completando o brincar como atividade espontânea e direcionada no desenvolvimento das crianças. Ademais, compreendemos a necessidade de que a escola imprima um maior caráter lúdico às práticas pedagógicas num processo de participação efetiva da criança. Trata-se de uma forma de expandir o desenvolvimento da criança e ao mesmo tempo, desenvolver um sentimento de pertença, aproximando-a da escola.

Além disso, baseado na compreensão da interação social como eixo de aprendizagem e desenvolvimento, destacamos que as instituições educativas por seu caráter social ocupam um lugar relevante na aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos os quais englobam os conceitos científicos. Os processos deliberados de ensino realizados pela escola são de extrema importância para a formação desses conceitos que, por sua vez, propiciam aumento da capacidade reflexiva e, portanto, o avanço cognitivo das crianças,

A compreensão de como se processa a formação desses conceitos pode ajudar a encontrar respostas para os inúmeros problemas de aprendizagem. Contudo, há que se ponderar que como nem todos os conceitos são passíveis de experimentação prática. Nessas circunstâncias, o docente deve reestruturar suas aulas rompendo com dinâmicas impositivas. As práticas no ensino precisam ser ressignificadas. Sendo uma das possibilidades a interconexão entre as operações mentais e a realidade objetiva. Nesse ponto situa-se a necessidade de as instituições educativas considerarem os conhecimentos prévios das crianças, pois ele é um elo entre a ação intelectual interna, isto é, o pensamento e a ação concreta baseada na experiência prática e cotidiana das crianças.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988. p. 40-69.

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

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

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e a apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 111-124, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2062/2020>. Acesso em 28 de julho de 2019.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MUKHINA. V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.