

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O  
DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS  
NÃO-COTIDIANOS NA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR**

*Eliza Maria Barbosa<sup>1</sup>*

**Resumo:** O artigo trata da formação dos conceitos não-cotidianos nas crianças abordando as contribuições da teoria Histórico-Cultural, destacando as aprendizagens escolares e as mediações pedagógicas como instrumentos efetivos de desenvolvimento desses conceitos. O objetivo é reafirmar a compreensão de que é pela atividade de ensino que as crianças adquirem os conceitos culturais, necessários para o seu processo de humanização. Discute a oposição que se estabelece entre a compreensão Psicogenética sobre a formação dos conceitos não espontâneos<sup>2</sup> e a perspectiva presente na teoria Histórico-Cultural, as linhas de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e não cotidianos e por fim, destaca o pressuposto de que as práticas educativas escolares são formas universais e necessárias a esse desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem escolar. Conceitos não-cotidianos. Teoria Histórico-Cultural.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação. E-mail: elicac8@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Para ser fiel à expressão usada por Piaget, nos referimos a conceitos espontâneos e não-espontâneos quando fazemos referência à teoria Psicogenética e estes mesmos conceitos na teoria Histórico-Cultural correspondem respectivamente a conceitos cotidianos e científicos ou não-cotidianos.

Se, por um lado, destacamos que estudiosos e educadores, dedicados à educação escolar das crianças com idade entre 4 e 5 anos, têm acumulado amplos conhecimentos a respeito de como essas crianças se desenvolvem e aprendem, por outro afirmamos que, quando se trata de pensar esses mesmos processos considerando o que a experiência escolar lhes acrescenta, temos então visões diferentes. No campo da Psicologia, há teorias divergentes quanto ao papel que a aprendizagem escolar exerce no desenvolvimento das funções cognitivas superiores em geral; já na Pedagogia, não há consenso entre os diversos estudiosos e educadores da área, quanto à função primordial da pré-escola.

Mesmo considerando a relevância da discussão sobre essas diferenças, não temos como objetivo aprofundá-la nesse trabalho, embora ela apareça tangenciada. Nosso intento é verificar, considerando as contribuições da teoria Histórico-Cultural, como se originam os conceitos não-cotidianos nas crianças e como as atividades escolares com elas desenvolvidas favorecem a compreensão desses conceitos, cuja principal diferença em relação aos conceitos cotidianos é a exigência de operá-los conscientemente. Este objetivo visa cumprir outro mais amplo, que é reafirmar a pré-escola como espaço capaz de assegurar às crianças o seu desenvolvimento social e cultural, resultante sempre de processos educativos, de modo mais específico aqueles que se organizam formal e intencionalmente nos contextos educativos escolares.

Realizamos uma discussão teórica a respeito das contribuições de Vigotski (2000) aos estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos ou não-cotidianos considerados por este autor e pouco explorados. Ao realizar essa tarefa pretendemos demonstrar como as práticas pedagógicas pré-escolares podem se organizar favorecendo o desenvolvimento desses conceitos nas crianças.

Defendemos que o desenvolvimento dos conceitos não cotidianos se dá pela aprendizagem escolar, viabilizada por uma proposta educativa que considere que a simples interação social não é suficiente para que ocorra a aprendizagem. Por seu caráter proposital e formativo, entendemos que é pela atividade de ensino que as crianças

adquirem os conceitos culturais necessários para o seu processo de humanização, e é também com base nos princípios dessa atividade que os professores identificam os conceitos a serem ensinados e as estratégias metodológicas que favoreçam sua apropriação por parte das crianças.

Identificar os conceitos a serem desenvolvidos nas crianças e a metodologia que deve ser utilizada com esse fim, não nos parece algo que o professor faça sem considerar outros aspectos como aqueles ligados a aspectos legais ou normativos, presentes tanto em diretrizes educacionais e curriculares de âmbito nacional quanto em documentos de âmbito mais restrito como as propostas elaboradas nos municípios. Entretanto, nos parece que, para além desses aspectos, há os que são de ordem valorativa. Os que se referem ao fato de o professor responsabilizar-se em maior ou menor grau em assegurar que o saber humano, construído pelas relações informais com outras pessoas nos primeiros anos de vida da criança, converta-se em saber do aluno, sendo este construído, primordialmente, com base no estabelecimento de objetivos e fins educacionais.

Além disso, contribuições do campo psicológico auxiliam o professor a identificar o curso interno e a dinâmica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Embora não possam lhe favorecer diretamente as escolhas metodológicas ligadas à atividade de ensino, podem, por outro lado, servir-lhe como parâmetro acerca de como ocorre o aprendizado das crianças e, nesse caso, ainda que indiretamente, fornece-lhe princípios para as escolhas metodológicas e os modos de abordagem dos conceitos.

Pensemos um exemplo inicial. É uma compreensão didática e epistemológica legítima, entre os professores, considerar as hipóteses que as crianças têm a respeito do que se pretende ensinar-lhes. Não raras vezes, encontramos práticas que, dentro de tal compreensão, limitam-se a assegurar que as diversas hipóteses apresentadas pelas crianças sejam debatidas, confrontadas entre si, mas não necessariamente confrontadas com o conhecimento científico do qual elas são, como o próprio nome diz, hipóteses. Numa discussão mais ampla poderíamos afirmar se tratar de uma compreensão epistemológica – no sentido de pensar a hipótese

como fundamento de uma tese que será validada cientificamente ou não – apoiada num princípio relativista que, em oposição ao princípio racional, sugere-nos a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata (MORAES, 2003).

Numa discussão restrita referente à compreensão psicológica sobre como a aprendizagem escolar estimula e efetiva o desenvolvimento das funções mentais superiores, afirmamos que se trata de uma perspectiva sobre o desenvolvimento mental das crianças. Isso coincide com diversos momentos em que, na história da psicologia, afirmou-se que este desenvolvimento é independente da aprendizagem das crianças, de sua educação, caracterizando-se como um processo que ocorre de acordo com suas próprias leis imanentes (DAVIDOV; ZINCHENKO, 1994). As práticas educacionais adaptam-se ao desenvolvimento mental e seguem seu curso, princípio expresso mais modernamente pelo epistemólogo Jean Piaget.

A discussão acima converge para afirmarmos três pressupostos que nos orientarão. O primeiro refere-se à relação entre o desenvolvimento mental em geral e o desenvolvimento dos conceitos não cotidianos. Discutimos a oposição que se estabelece entre a compreensão Psicogenética sobre a formação dos conceitos não espontâneos e a perspectiva presente na teoria Histórico-Cultural. O segundo, diz respeito às linhas de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e não cotidianos e, por fim, destacamos o pressuposto de que as práticas educativas escolares são formas universais e necessárias a esse desenvolvimento.

### **O desenvolvimento do pensamento e dos conceitos científicos nas crianças: princípio psicológico para uma prática pedagógica**

Décadas de história da Psicologia demonstram que os estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e das funções intelectuais na criança podem se resumir a duas linhas: os estudos de abordagem funcionalista e os de caráter estruturalista. Os primeiros concentram sua atenção nas próprias operações do pensamento, nas funções, no processo que se realiza no homem quando ele pensa ou quando realiza

alguma tarefa com a ajuda do pensamento. Segundo Vigotski (2004), esses estudos, embora tenham dado uma importante contribuição ao campo psicológico, na medida em que revelaram a originalidade do pensamento e de seu funcionamento, deixam de fora de suas análises a questão material do pensamento ou, em outras palavras, o conteúdo com o qual o pensamento opera.

Para Vigotski (2004), determinar o que funciona, não implica em uma explicação sobre a maneira como funciona, é preciso considerar a estrutura do próprio pensamento que, por sua vez, tem suas operações dependentes do tipo de material com o qual operam, visto que todo pensamento corresponde a uma relação entre os fenômenos da realidade que estão, de alguma forma, representados na consciência.

Por outro lado, estudos baseados em análises estruturais como os de Jean Piaget, afirmam que as funções são invariantes, não se modificam ao longo do desenvolvimento. As mudanças ocorrem na estrutura do pensamento que adquire diferentes formas, em razão exatamente dessas mudanças. Segundo Piaget (1990), o desenvolvimento dessas estruturas condicionam-se por suas necessidades funcionais próprias a toda organização viva.

Os estudos de Piaget (1990; 1999) representam também uma aceção funcional do desenvolvimento do pensamento, na medida em que demonstram que a função ou as diferentes funções do pensamento dependem de sua estrutura. As estruturas operatórias mais gerais não se revelam por seu estado inicial ou final, mas pelo processo de sua transformação. As necessidades funcionais, sejam de estruturas materiais, como as de natureza biológica ou as imateriais ligadas ao pensamento, produzem-se em função do processo de adaptação vital comum aos organismos.

Desta aceção destacamos que as mudanças nas estruturas das quais o pensamento é uma função, se dão com base em um funcionamento análogo entre uma estrutura anterior e a outra que se forma. Porém, as formas superiores de pensamento encontradas no nível das operações lógicas, por exemplo, não estão no começo absoluto das

coordenações típicas do sensório-motor (PIAGET, 1990). Nesta parte, cabe perguntarmos: Como é interpretado por Piaget o desenvolvimento dos conceitos?

Piaget (apud VIGOTSKI, 2004) não demonstra, em seus estudos, nenhum interesse pelo material do pensamento infantil, nem mesmo pelos conceitos que a criança assimila, visto que, para o autor, esses conceitos são tomados de empréstimo dos adultos e, portanto, as particularidades do pensamento das crianças encontram-se diluídas nas particularidades do pensamento daqueles. Esta mesma compreensão aplica-se aos conceitos adquiridos na escola, razão pela qual Piaget separa o desenvolvimento da aprendizagem afirmando que eles se revelam desproporcionais. Isto significa que, segundo Piaget (1990), na escola ocorrem dois processos separados: o fato da criança estudar, não implica em desenvolvimento, em outras palavras, a aprendizagem escolar não é um aspecto a ser considerado quando se trata de pensar a formação de conceitos.

Vigotski (2004) considera que há, na interpretação apresentada por Piaget, uma contradição básica. Ao reconhecer que os conceitos não-espontâneos das crianças ou conceitos aprendidos não refletem a peculiaridade do pensamento infantil, Piaget afirma que essas peculiaridades só se encontram nos conceitos espontâneos, revelando assim um pressuposto de que há uma barreira intransponível entre eles, sendo constituídos por caminhos opostos e isolados.

Por outro lado, uma das teses básica do pensamento de Piaget é o reconhecimento de que a essência do desenvolvimento do pensamento está na sua progressiva socialização que se realiza, segundo Vigotski (2000), pela aprendizagem escolar, modalidade mais básica e concentrada do processo de formação dos conceitos não-espontâneos e conseqüentemente, de socialização do pensamento. Piaget interpreta que os conceitos não espontâneos ocupam o lugar dos conceitos espontâneos por um processo de ruptura. Como afirma Vigotski (2000), para Piaget, a socialização do pensamento é vista como uma repressão externa e mecânica das peculiaridades individuais do pensamento da criança.

Por isso é natural que todos os conceitos não espontâneos, assimilados dos adultos pela criança, além de não terem nada em comum com os conceitos espontâneos produzidos pelo próprio desempenho do pensamento infantil, não deve se opor diametralmente a ele em vários sentidos. Entre eles não é possível nenhuma relação a não ser as relações de constante antagonismo, de conflito e deslocamento de uns por outros. Uns devem ir embora para que os outros ocupem seu lugar. Assim, ao longo do desenvolvimento das crianças devem coexistir dois grupos de conceitos – os espontâneos e os não espontâneos -, que mudam apenas em suas correlações quantitativas com a evolução da idade. (VIGOTSKI, 2000; p. 258).

Vigotski (2000) afirma sua hipótese no sentido inverso dessa explicitada em termos psicogenéticos. De acordo com o autor, entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na formação de conceitos, “devem coexistir não antagonismos, mas relações de caráter infinitamente mais complexos e positivos” (VIGOTSKI, 2000, p. 262). Compreendemos assim, que estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos não espontâneos nas crianças devem tomar a aprendizagem como aspecto explicativo da própria estrutura do pensamento.

Antes de explicitarmos a compreensão presente em Vigotski a respeito da formação dos conceitos não-cotidianos, buscamos exemplificar os desdobramentos da compreensão Psicogenética nas práticas educativas escolares. Conduzidos pela compreensão de que a peculiaridade do pensamento da criança ou do que ela pensa a respeito de um determinado conceito, só se encontra em suas elaborações elementares explicitadas em hipóteses originais, os professores tendem a valorizar o sentido por elas explicitado. Sendo assim, as escolhas das ações e atividades desenvolvidas com as crianças no cotidiano das pré-escolas, apresentam uma sequência que pouco ou nada acrescenta ao desenvolvimento dos conceitos nas crianças, mantendo-as isoladas e sem possibilidade de progredir.

Numa dada situação, a professora elege como tema a lagarta e seus alimentos, afirmando que elas se alimentam de folhas verdes. A

seqüência que se observa cotidianamente, em boa parte das práticas pedagógicas é a que se segue, com substituição de uma atividade ou outra: Levantam-se as hipóteses das crianças a respeito das características da lagarta, muito mais como forma de constatação e não com vistas a generalizações que permitissem às crianças, por exemplo, estabelecer princípios de classificação ou categorização de espécies. Em seguida, as hipóteses ou simples constatações das crianças são confrontadas entre si e a professora destaca algumas características que por ventura não tenham sido explicitadas pelas crianças.

Na seqüência, a professora lê em roda uma pequena estória cujo personagem é uma lagarta. As crianças ouvem sem acompanhar a leitura realizada pelo professor e então se inicia um conjunto de atividades gráficas e de desenhos. Colorir a lagarta, escrever seu nome copiando do quadro (afinal as crianças de pré-escola ainda não compreendem o princípio funcional da leitura e escrita), recortar de jornal ou revista a primeira e última letra da palavra LAGARTA. A constatação de que as lagartas se alimentam de folhas de plantas pode então sugerir outras atividades.

Podem ser realizadas atividades de colorir folhas de verde, trabalhando assim cores primárias (sem, entretanto, entrar neste conceito). Tal atividade desdobra-se em outra de artes, em que se mistura o azul com o amarelo para formar o verde. Pode-se também colar folhas verdes (colhidas de plantas) ao lado do desenho de uma lagarta. Faz-se uma atividade de contar o número de letras que tem na palavra LAGARTA, registrando-o ao lado e, se as crianças tiverem sorte, irão ao pátio brincar de Lagarta, imitando seu estado de inércia ou procurar casulos em árvores.

Em termos práticos, o que essa circunstância pedagógica significa para o professor e para a análise que estamos realizando aqui? Para o professor que a realiza, em geral, fica a convicção de que desenvolveu atividades motivadoras e de grande valor formativo com as crianças. Para nossa análise, fica a convicção de que as atividades podem ter sido mesmo motivadoras – aspecto relevante já que as ações dos

indivíduos são desencadeadas sempre pelos motivos – principalmente se comparadas às atividades predominantes nos anos de 1980 e início de 1990 que se limitavam a cópias exaustivas de letras e números. Porém, estas não possuem valor formativo, no que se refere ao desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos nas crianças, visto que seu tempo foi ocupado de maneira improdutiva.

Ora, se nenhum conceito ou sentido novo foi explicitado pela mediação pedagógica da professora; se as atividades de registro gráfico foram realizadas sem domínio, por parte das crianças, do princípio funcional da escrita; se a atividade de Matemática foi realizada desconsiderando que as crianças não aprendem o conceito de número simplesmente contando quantidades e atribuindo-lhe uma representação gráfica; se a atividade de artes reproduziu o reconhecimento elementar das cores (reconhecimento que as crianças são capazes de fazer desde muito pequenas); se a atividade de movimento proposta obriga as crianças a manterem-se agachadas como se estivessem presas a um casulo, devemos nos perguntar: O que lhes foi acrescentado? Em que atividade houve uma ampliação ou aumento dos conceitos não-cotidianos? Ou, em outros termos, para que servem essas atividades e essa pré-escola?

Diversas e mais profundas análises poderiam aqui ser realizadas considerando o exemplo dado. Inclusive análises opostas que se adiantariam em afirmar que a sequência didática apresentada favorece a autonomia e desenvolve diversas habilidades na criança tais como: discriminação viso-motora; reconhecimento de letras e números; noções espaciais; desenvolvimento da observação e atenção, entre outras. Vejamos que, de fato, essas habilidades ou funções estão mesmo implicadas nas atividades desenvolvidas, entretanto o que nos interessa é afirmar que esta sequência ou outra que apresente algumas variações, exprimem uma inadequação ao processo de desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos cuja fonte é a aprendizagem escolar.

Sendo assim, nos parece que a questão do desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos é uma questão de ensino e aprendizagem. De acordo com Vigotski (2004), o desenvolvimento dos conceitos

não-cotidianos só se torna possível à criança depois que esta já atingiu um certo nível de desenvolvimento nos conceitos espontâneos, ou seja, conceitos situados na zona de desenvolvimento atual, revelando seu domínio autônomo por parte das crianças. Por sua vez, os processos educativos escolares devem acrescentar-lhes as operações e formas que surgem somente sob a orientação do professor. Trata-se, segundo Vigotski (2004, p. 537), de um pensamento há muito conhecido e estabelecido pela pedagogia, “[...] o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender”.

Os conceitos não-cotidianos possuem uma pré-história explicitada pelos conceitos cotidianos que se desenvolvem muito antes da entrada da criança na escola. Entretanto, sua entrada na pré-escola significa um novo caminho na construção dos conceitos e conseqüente desenvolvimento do pensamento. Nesta a criança terá a possibilidade de assimilar conceitos com os quais normalmente já opera, porém quando questionada sobre estes, ela terá dificuldades em explicitá-los em sua totalidade ou âmbito mais geral. Isso corresponde a um dos principais aspectos que diferencia, para Vigotski (2004), as linhas de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e não-cotidianos.

Para Vigotski (2004, p. 527), os conceitos cotidianos produzem-se com base no contato imediato das crianças com objetos, fenômenos ou relações que, embora lhes sejam explicitados pelos adultos, ainda assim são reais e, por essa razão, ao longo de seu desenvolvimento as crianças tornam-se capazes de dar-lhes alguma definição, de “[...] discriminar de certo modo as relações lógicas que se estabelecem entre eles”<sup>3</sup>. A aquisição desses conceitos lhes assegura a comunicação com seus pares, o domínio de forma autônoma de algumas ações com base no sentido que está atribuído pelas crianças a estas<sup>4</sup> e principalmente condiciona seu processo de apropriação das relações e objetos sociais.

<sup>3</sup> É por esta razão que as crianças deixam de acreditar em Papai Noel, Fadas do dente, Cegonhas trazendo bebês ou Coelho da Páscoa.

<sup>4</sup> Embora as crianças não sejam capazes ainda de explicar o significado de uma propriedade como, divertido para se referir aos palhaços por exemplo, elas fazem uso dessa palavra em diversas circunstâncias, generalizando-a inclusive para circunstâncias análogas com base somente no sentido compreendido por força de sua experiência cotidianas.

Entretanto o que se revela contraditoriamente a essa constatação é o fato de que o domínio e as relações causais que as crianças apresentam em relação a esses conceitos são inconscientes, ou seja, o fato dos conceitos cotidianos originarem-se da experiência imediata da criança permite-lhe elaborar o esquema referente ao conceito e aplicá-lo sem precisar entendê-lo. Vigotski (2004) nos explica que a criança chega muito tarde à conscientização verbal de um conceito cotidiano e por isso, embora apresente bastante desenvoltura para relacionar-se e operar involuntariamente com este cotidianamente, apresentará dificuldade em relacionar-se com seu significado puro, visto que o desenvolvimento deste significado tende a ser mais fraco onde, por trás, está a experiência da criança. Neste sentido, embora os conceitos não-cotidianos estejam, de certa forma, vinculados aos cotidianos, o desenvolvimento daqueles se dá no momento em que a criança compreende uma definição geral do conceito que está sendo ensinado, permitindo que, a partir de então, ela aprenda a estabelecer relações lógicas com um “[...] determinado círculo de conhecimentos, que são comparados a outro círculo já conhecido, e se fazem diferentes formulações desse conhecimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 526).

De todas as operações que a criança realiza diante da aprendizagem de um conceito não-cotidiano a mais inconsistente é o conceito cotidiano. Em outras palavras, este último, é frágil naquilo que o conceito não-cotidiano é forte. No conceito cotidiano, a impossibilidade de dar uma definição ao conceito e de revelar sua relação com outros, torna-o frágil. Por sua vez, os conceitos não-cotidianos são fortes no sentido de que se originam de uma definição, que favorece a compreensão das crianças das relações entre causa-efeito, relações de dependência e generalizações que, afinal, constituem o próprio conceito.

Afirma Vigotski (2004, p. 359) que “todo conceito é uma generalização”. Isso significa que a generalização produz elementos de diferenciação e semelhanças que aproximam substancialmente as crianças dos significados dos conceitos. Por essa razão, até mesmo para que uma criança aprenda cada conceito em particular, os

conceitos não-cotidianos devem ser ensinados pelo estabelecimento de vínculos destes com outros conceitos cotidianos ou não-cotidianos, sendo esta a via de enriquecimento da realidade em comparação com a percepção sensorial e indireta de contemplação dessa realidade (VIGOTSKI, 2000).

Nesta parte, nos parece importante lembrar algo que afirmamos anteriormente. O desenvolvimento que permite a passagem dos conceitos cotidianos aos não-cotidianos implica em uma questão de ensino e aprendizagem. Toda pré-escola, orientada por um princípio ou outro, reproduz conceitos com as crianças por meio das atividades que propõe. É dispensável uma discussão a respeito de afirmar ou negar a pré-escola como espaço de produção de conhecimentos não-cotidianos. Afinal, mesmo em práticas pedagógicas orientadas pelo princípio que toma a socialização como especificidade e função precípua da pré-escola, encontramos um conjunto de conceitos sendo apresentados às crianças, sem que se observe, entretanto uma ação intencional e propositiva por parte dos professores.

As aprendizagens realizadas na pré-escola devem ser vistas como as que realizam as potencialidades criadas pelo desenvolvimento, sendo assim, estamos mais uma vez reafirmando que o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de a criança aprender o novo, algo que se inicia, muito embora ela ainda não tenha desenvolvido todas as funções que implicam nessa aprendizagem. Portanto, qualquer conceito que for ensinado à criança exigirá dela mais do que ela sabe naquele momento. Segundo Vigotski (2000, p. 336), “[...] na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma”. Um bom exemplo é a aquisição da escrita e da leitura. A criança que chega à escola e realiza suas primeiras aprendizagens de conceitos não-cotidianos a respeito da leitura e escrita, não tem desenvolvidas todas as funções que são necessárias. Essa divergência, que pode ser traduzida em termos do que a criança somente realizará apoiada na experiência cultural de seus pares, aciona o desenvolvimento mental da criança e introduz nele novas possibilidades.

Na pré-escola, a criança não aprende aquilo que sabe fazer sozinha (zona de desenvolvimento atual), mas aquilo que ainda não sabe e que se torna disponível em colaboração com o professor e sob sua orientação (zona de desenvolvimento imediato). Em nossa discussão sobre os conceitos, afirmamos que os conceitos cotidianos correspondem ao repertório encontrado na zona de desenvolvimento atual e os não-cotidianos fundam-se como repertório da zona de desenvolvimento imediato, compreendendo conceitos cujas relações de abstração e generalização por eles exigidas somente se realizam através da mediação de outras pessoas.

Sob a perspectiva de desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos como entendida por Vigotski (2000; 2004), retomemos o exemplo da sequência pedagógica que apresentamos anteriormente. Vamos reordená-la seguindo o princípio básico de que a pré-escola tem por função precípua o ensino de conceitos que promovem o desenvolvimento das funções mentais mais complexas, sendo essas resultantes da passagem das atividades que a criança só realiza com ajuda, para aquelas que ela fará com autonomia mais tarde.

No mesmo propósito de trabalhar a Lagarta e seus alimentos, uma primeira coisa precisa ser refletida. Trata-se do estabelecimento de objetivos e finalidades que, entre outras coisas, implica em decidir os conceitos que serão ensinados às crianças, sendo esta uma escolha que o professor faz apoiada em sua concepção de aprendizagem em relação ao nível de desenvolvimento em que está a criança. Na descrição que realizamos anteriormente explicita-se uma compreensão de que a aprendizagem possível é somente a que não diverge do nível de desenvolvimento atual. Por essa razão, o professor não realiza intervenções durante a realização das atividades por duas razões básicas: porque os conceitos ali presentes são compreendidos de forma autônoma pelas crianças ou simplesmente porque as crianças realizam as atividades através de modelos.<sup>5</sup>

Por outro lado, conceitos que implicam em intervenções e mediações dos professores são aqueles divergentes, até certo modo, das

---

<sup>5</sup> Um bom exemplo é a cópia de palavras do quadro ou de fichas de leitura.

possibilidades das crianças de compreendê-los de forma independente. Neste caso, o professor considera o caminho já percorrido pela criança (conceitos cotidianos e nível de desenvolvimento atual) e o toma como ponto de partida para operar em uma zona de desenvolvimento imediata, onde as possibilidades de aprendizagem não estão completamente amadurecidas.

Voltando à sala de aula, pensamos que levantar as hipóteses das crianças a respeito da lagarta e de outros conhecimentos que possuem uma relação ou integração com esse conceito, nos parece um bom caminho a ser seguido. Levantadas as hipóteses, estas devem ser confrontadas com as características, propriedades e relações apresentadas pelos professores, possibilitando que as crianças revejam suas hipóteses, estabeleçam relações ainda que elementares de diferenças e semelhanças, de classificações ou ordens, porém não mais com base em sua percepção empírica e imediata de contemplação da realidade. Atividades de escrita e leitura devem ser amplamente desenvolvidas com as crianças com o propósito intencional de favorecer o início da compreensão pelas crianças do aspecto funcional da escrita, ensinando-lhes a decifrar as letras, processo sem o qual a leitura não se completa. Colocar a criança para fazer cópias de palavras do quadro, deixando-a decifrar por si só, ou imaginando o que está escrito não faz avançar a aprendizagem, desta que é considerada por Vigostski (2004, p. 532) uma aprendizagem difícil por exigir da criança o emprego voluntário das mesmas funções discursivas que “antes ela já empregava involuntariamente”.

Por outra via, nos parece que construir com as crianças uma lista de palavras que podem ser: LAGARTA, LAGARTIXA, LAGO, LAGOSTA, LAMPIÃO dá à criança a possibilidade de algumas aprendizagens como, por exemplo, perceber que não se escreve da mesma forma que se fala, que as letras assumem valor fonético diferente nas palavras (exemplos dados pela professora podem mostrar por exemplo que o A da LAGARTA assume um valor fonético diferente em LAMPIÃO), que determinadas palavras estão dentro da outra, (LAGO

está contido em LAGOSTA), que o mesmo som que temos na sílaba XA na palavra LAGARTIXA, está também na palavra CHÁ, porém representado aqui por outras letras. Nesta e em outras atividades, o que fará diferença será a intencionalidade do professor no sentido de acrescentar à aprendizagem das crianças relações e princípios que serão a base para novas aprendizagens.

A leitura e uso de um texto nos parece também adequada ao propósito que estamos defendendo. Ler para as crianças implica na escolha de textos com vocabulário acessível, uma vez que este texto deve ser, em seguida, “lido” pelas próprias crianças. A reprodução do mesmo texto lido em uma folha de atividades será inútil caso não haja nesse texto, algumas marcas ou dicas que sirvam de referência para as crianças. Propomos então um texto em que a palavra LAGARTA apareça em destaque e então a professora peça as crianças para identificar, não a palavra LAGARTA, pois estas fariam isso facilmente por um processo simples de reconhecimento, mas sim que encontrem palavras que estejam antes ou depois de LAGARTA. Na frase, retirada do texto lido: A LAGARTA RITINHA VAI VIRAR PUPA, a professora pede as crianças para encontrar a palavra RITINHA. Neste caso, as crianças encontrarão a palavra por inferência feita considerando a “pista” dada pelo professor, tornando-se capaz de reconhecer uma palavra antes de decifrá-la autonomamente.

Nesta mesma atividade, pode-se pedir às crianças que escrevam ao lado as palavras encontradas. Esta não será, entretanto, uma cópia qualquer, mas realizada depois da leitura por inferência das crianças, é portanto muito diferente de pedir a elas que escrevam palavras que não conhecem.

Atividades com o objetivo de desenvolver noções de ordem, sequência, valor, inclusão, todas estas necessárias à construção do conceito de número, podem materializar-se na proposição da reprodução de uma cadeia alimentar simples que inclua a Lagarta, seus alimentos e predadores, predadores de seus predadores etc. Esta mesma cadeia alimentar pode servir de referência para a brincadeira do estilo pega-

pega, em que as lagartas terão que escapar de seus predadores. Registro do número de lagartas que foram apreendidas por cada predador, pode ser feito em um gráfico simples que oponha, na vertical, o número de lagartas apreendidas, pela linha horizontal que terá o nome dos predadores.

O que estas atividades têm em comum? O que as torna exemplares de um ensino que leva a um desenvolvimento integral, ou melhor, o que as torna um instrumento eficiente para transformar não só a maneira como as crianças concebem a realidade, mas também a forma como desenvolvem sua atividade nesta realidade? Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento e dos conceitos não-cotidianos, destacamos que é porque nestes há indícios de novos conceitos e relações não só do próprio objeto da atividade, mas também uma ligação com outros objetos (para além de esclarecer a respeito do que as lagartas se alimentam, a atividade de reprodução da cadeia alimentar, amplia o conceito e favorece novas combinações). A plenitude das generalizações que ocorrem como atividade interna da criança, apoiada na atividade de mediação externa do professor, acrescenta conceitos novos a uma rede de relações de conceitos que a criança já possui e por isso ela tem a possibilidade de compreender o novo.

Por sua vez, do ponto de vista pedagógico, estas atividades reafirmam a perspectiva que tentamos defender ao longo deste trabalho. Os conceitos cotidianos, que resultam das experiências das crianças, possuem uma natureza social, produzem-se por força das circunstâncias dos contextos onde essas experiências ocorrem, mas precisam ser confrontados com uma dada estrutura lógica e conceitual que lhes permita fazer esses conceitos avançarem para a consolidação das funções mentais mais complexas. Não visualizamos outra possibilidade de organização para as experiências educativas que se produzem nas creches e pré-escolas, a não ser por este princípio que coloca em xeque uma suposta possibilidade de que a criança alcance os conhecimentos culturalmente legitimados pelo simples encadeamento de conteúdos informais originários de suas experiências cotidianas.

Reafirmamos a insuficiência de práticas pedagógicas que, orientadas pelo princípio psicogenético de que o desenvolvimento deve atingir a maturação de determinadas funções. Antes que a escola faça a criança adquirir certos conhecimentos, isentam-se de realizar ações didáticas consistentes por sua natureza educativa e, propositiva em sua natureza social, de garantir o desenvolvimento cultural das crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil (BARBOSA, 2008).

A título de conclusão queremos afirmar que precisamos continuar dando passos largos no percurso tão sonhado, construído por todos nós educadores, em direção a uma educação que consolide o direito humano e democrático das crianças a uma pré- escola, também democrática, por seu propósito de dar a todos o mesmo ponto de partida.

#### **PEDAGOGICAL PRACTICES AND DEVELOPMENT OF NON-DAILY CONCEPTS AT PRE-SCHOOL CHILD**

**Abstract:** This article discusses non-daily concept formation in children talking about contributions from historical-cultural theory, highlighting school learning and teaching mediation as effective instruments on the development of these concepts. The goal is to reaffirm the understanding that it is by teaching activity that children acquire cultural concepts that are necessary to their humanization process. It also discusses the opposition established between psychogenic understanding on the formation of non-spontaneous concepts and the perspective in this historical-cultural theory, lines of development of daily concepts and not daily ones, and finally highlights the assumption that school educative practices are universal and necessary forms for this development.

**Keywords:** School learning. Non-daily concepts. Historical and Cultural Theory.

#### **Referências**

BARBOSA. E. M. **Educar para o desenvolvimento:** críticas a esse modelo em consolidação da educação infantil. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

DAVIDOV, V. V; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: HARRY, D. (Org.) **Vygotsky em Foco**: pressupostos e desdobramentos. Tradução Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 151-167.

MORAES, M. C. M. de (Org). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 198p.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução Álvaro Cabral. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

*Artigo recebido em: 2/12/2011*

*Aprovado para publicação em: 16/12/2011*