UEM

ESTELA MARIS GUIMARÃES

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

ESTELA MARIS GUIMARÃES

MARINGÁ
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

ESTELA MARIS GUIMARÃES

MARINGÁ
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada por ESTELA MARIS GUIMARÃES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª: MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2021

Ficha catalográfica
(apenas após a defesa)

ESTELA MARIS GUIMARÃES

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marta Chaves – UEM (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.ª Dr.ª Heloisa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.ª Dr.ª Maria Inalva Galter
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Profª. Drª. Mylene Cristina Santiago (Suplente)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Eduardo Sanches (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

MARINGÁ, 12 DE MARÇO DE 2021.

Dedico a realização deste trabalho aos meus pais, **José** e **Divanir**, que me ensinaram a lutar pela realização dos sonhos; ao meu noivo, **Mitsuya**, meu companheiro a quem dedico meu eterno amor; e às minhas irmãs **Vitória** e **Nathália**, minhas razões de alegria diária. A vocês, o meu verdadeiro e eterno agradecimento!

AGRADECIMENTOS

MUDE

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se o achar, segure-o!

Fernando Pessoa
(1888-1935)[1]

Coadunamos com os belos escritos do autor Fernando Pessoa, escrevo essas palavras com o objetivo de legitimar a certeza de que o percurso e a trajetória de estudos realizados no decorrer da elaboração desta pesquisa reafirmam um dos mais nobres sentimentos humanos: a gratidão. Isso porque, em tempos de humanidade desumanizada, são raros os sentimentos verdadeiros e honestos como a afetividade, a sensibilidade e o acolhimento, sobretudo no contexto atual em que esta pesquisa foi elaborada, tempo de dor e sofrimento, devido à pandemia da Covid-19, em que a miséria econômica, moral, intelectual e espiritual cresceu de maneira exponencial. Com isso, registro aqui meus sinceros agradecimentos a pessoas especiais que fazem parte de minha vida e que compartilharam comigo essa conquista.

Aos meus pais, **José Roberto Guimarães** e **Divanir de Paula**, por me darem a vida e por me ensinarem o caminho correto a seguir, baseado em princípios, valores e sentimentos verdadeiros, mostrando-me o que é realmente importante cultivar e desenvolver.

Às minhas irmãs, **Nathália de Paula Guimarães** e **Vitória Augusta Guimarães**, por serem minha fortaleza e alegria diária, a quem amo infinitamente.

[1] Fernando António Nogueira Pessoa nasceu em Lisboa, no dia 13 de junho de 1888. Em 1934, publicou seu único livro de poemas em português intitulado: “Mensagem”, uma obra poética patriótica e assumidamente nacionalista, premiado pela ditadura de Salazar em 1934, o qual recebeu um prêmio do órgão de propaganda do governo salazarista. Em 30 de novembro de 1935, faleceu no Hospital de São Luís dos Franceses, em Lisboa (PAIS, 2012).

Ao meu noivo e futuro esposo, **Mitsuya Iwasse**, com quem desejo desenvolver os mais belos e sublimes sentimentos de amor, carinho, afeto e respeito. Agradeço o companheirismo e a lealdade durante os momentos desafiadores e felizes que compartilhamos na vida.

Aos meus familiares, de modo especial à minha avó, **Maria Aparecida Guimarães** (em memória), que sempre me desejou bênçãos, alegrias e conquistas durante a trajetória de estudos na minha vida.

À minha amiga, **Eduarda Pereira de Souza**, verdadeiro presente de Deus em minha vida, pessoa com quem compartilho as tristezas, alegrias e, principalmente, sonhos. A você, minha amiga, meus agradecimentos eternos, por sua lealdade, companheirismo, carinho, afeto e amizade. Agradeço por todos os diálogos e orações que me fortaleceram até aqui.

Às minhas amigas, **Dalva Linda Vicentin**, **Gabriela Bastos** e **Rosiane Kondo**, pela amizade, companheirismo e diálogos, que certamente foram essenciais para a conclusão deste sonho.

Às minhas colegas e companheiras de trabalho, especialmente a **Juliana Moro**, **Fernanda Cardoso**, **Djeyne Cecília**, **Cristiane Stocco**, **Luciana Borges**, **Valéria Valério** e **Eliana Graciliano**, agradeço por toda compreensão, incentivo aos estudos e diálogo em que compartilhamos sonhos e angústias. Obrigada por sempre torcerem por mim e minhas realizações.

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**, pelas experiências de estudo e pesquisa, as quais foram essenciais para a realização deste sonho, de modo que contribuíram de maneira significativa para minha formação profissional e acadêmica. Agradeço pelos conhecimentos e ensinamentos vivenciados durante estes anos, os quais levarei sempre em meu coração.

À minha orientadora, **Dr.ª Marta Chaves**, pela confiança e dedicação e, por me fazer sentir capaz de realizar esta dissertação. Por proporcionar momentos de desenvolvimento profissional e acadêmico. Agradeço por ter sido um modelo de excelência profissional em minha vida, sobretudo por nos ensinar a lutar por uma educação humanizadora para todas as crianças

À banca examinadora deste estudo: **Dr.ª Maria Inalva Galter** (UNIOESTE); **Dr.ª Heloisa Toshie Irie Saito** (UEM); **Dr.ª Mylene Cristina Santiago** (UFJF); **Dr. Eduardo Sanches** (UEM), por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho e terem realizado contribuições significativas para o processo de estudo, pesquisa e aprimoramento de nossos escritos nesta dissertação.

Se queres vencer o mundo inteiro,
vence-te a ti mesmo

Fiódor Mikhailovich Dostoievski
(1821-1881).

GUIMARÃES, Estela Maris. **APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. (155 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marta Chaves. Maringá, 2021.

RESUMO

Nossa dissertação tem como objeto de estudo a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo como referência as crianças de 4 e 5 anos e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Com essa definição, temos como objetivo identificar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e nesse estudo investigamos especialmente a memória, sendo uma das principais capacidades intelectuais. Nesse sentido, o trabalho procura questionar sobre a essencialidade de organizar o ensino, tendo como amparo os estudos afetos à periodização do desenvolvimento infantil. Esta pesquisa, com delineamento bibliográfico, ampara-se nos pressupostos da Ciência da História e da Teoria Histórico-Cultural. Para esta investigação, os escritos priorizados foram de autores como: Chaves (2020), Leontiev (2004), Martins (2016), Mukhina (1996), Prestes (2012, 2017), Santana (2016) e Vigotski (2009b, 2018a, 2018b). Com essa organização teórico-metodológica, as seções da dissertação estão estruturadas de modo a atender os objetivos específicos. A primeira seção refere-se à introdução do trabalho, em que descrevemos nossa trajetória acadêmica, profissional e da atuação como integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), assim como aspectos e questionamentos que contribuíram para a constituição da temática deste estudo. Na segunda seção, com a identificação das elaborações da Teoria Histórico-Cultural para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos, há também o objetivo de contextualizar o cenário político e econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), época em que se edificou a Teoria Histórico-Cultural. Na terceira seção, o trabalho apresentará as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski (2018a; b) para o desenvolvimento infantil. Nessa seção, há uma ênfase à quinta aula de Pedologia, intitulada “Leis Gerais do Desenvolvimento Psicológico da Criança”. Na quarta seção, o objetivo é refletir sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas que podem potencializar as capacidades intelectuais das crianças de 4 e 5 anos. Na quinta seção, o trabalho apresentará estudos que atestam a essencialidade dos Programas de Formação Contínua de professores para a organização do ensino na Educação Infantil. Ainda nessa seção, o trabalho apresentará possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos, considerando o trabalho com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória nas crianças em idade pré-escolar, explicitando o levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática em questão. A partir desses estudos, defendemos a essencialidade da formação contínua dos professores para pensarmos na organização de intervenções pedagógicas, capaz de contemplar o trabalho com poemas, de modo a contribuir para o processo de desenvolvimento das capacidades humanas, especialmente a função da memória nas crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento. Pedologia. Periodização. Idade pré-escolar.

GUIMARÃES, Estela Maris. **LEARNING AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN AND THE CONTRIBUTION OF CHILDREN'S LITERATURE TO THE DEVELOPMENT OF MEMORY: PROPOSALS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY**. (155 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marta Chaves. Maringá, 2021.

ABSTRACT

Our paper focuses on learning and development, with reference to children aged 4 and 5 as well as contributions from Historical-Cultural Theory. With this definition we aim to identify the concepts of learning and development and in this study, we investigated specially the memory, being one of the main intellectual capabilities. In this sense, the work seeks to challenge the essential organization of education, with the support of studies relating to the periodization of child development. This research, with a bibliographic conception, is based on the assumptions of history science and historical-cultural theory. For this survey, priority writings were written by authors such as: Chaves (2020), Leontiev (2004), Martins (2016), Mukhina (1996), Prestes (2012, 2017), Santana (2016) e Vigotski (2009b, 2018a, 2018b). With this theoretical-methodological organization, the dissertation sections are structured in such a way as to reach the specific objectives. The first section refers to the introduction to the work, in which we describe our educational, professional and performance paths as members of the Group for Research and Studies in Early Childhood Education (GEEI), as well as aspects and questions that contributed to the constitution to the theme of this study. In the second section, with the identification of elaborations of the Historical-Cultural Theory for children's learning aged 4 and 5, there is also the objective to contextualize the political and economic scenario of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR), a time when the Historical-Cultural Theory was built. In part three, the paper will present the contributions of Vigotski's pedological studies to child development. In this section, emphasis is placed on the fifth class of pedology, entitled "General Legislation on Child Psychological Development". In the fourth section, consideration is given to the importance of development periodicity and its relationship to educational interventions that can improve the intellectual abilities of children aged 4 and 5. Also in this section, the work will present studies that testify the importance of continuing education programs for teachers in the organization of early childhood education. In the fifth section, the paper will introduce the possibilities of educational interventions for children aged 4 and 5, considering the work with Children's Literature on the development of memory capacity in pre-school age children, explaining the survey of academic studies on the subject in question. Based on these studies, we defend the essentiality of teacher continued formation to think about the organization of pedagogical interventions, able to contemplate the work through poems, in order to contribute to the process of human capacity development, especially for preschool children.

Key words: Historical-Cultural Theory. Learning and Development. Pedology. Periodization. Preschool age.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Experiência de Arte com a expoente Tarsila do Amaral..... 123

Figura 2 – Experiência de Arte com o expoente Aldemir Martins..... 123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das características da atividade dominante – dos primeiros meses aos cinco anos..... 93

Quadro 2 – Atividades Dominantes – primeiro ano de vida..... 93

Quadro 3 – Características da Atividade Dominante na Primeira Infância..... 94

Quadro 4 – Características da Atividade Dominante na Infância..... 95

Quadro 5 – Teses e dissertações encontradas no portal da CAPES..... 133

Quadro 6 – Dissertações selecionadas na plataforma CAPES..... 134

Quadro 7 – Teses selecionadas na plataforma CAPES..... 138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC do PCR	Comitê Central do Partido Comunista da Rússia
CE	Ceará
EUA	Estados Unidos da América
GEEI	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
NEP	Nova Política Econômica
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PTRSD	Partido Trabalhista Russo Social Democrata
SCAP	Sociedade Cearense de Artes Plásticas
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO**..... 14

2 **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O CONTEXTO SOVIÉTICO REVOLUCIONÁRIO POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**..... 28

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA REVOLUÇÃO NA URSS: ASPECTOS GERAIS DO CONTEXTO RUSSO..... 29

2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO..... 48

3 **PROPOSTA DE UM ESTUDO PEDOLÓGICO DE VIGOTSKI: EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**..... 57

3.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA..... 58

3.2 QUINTA AULA DE VIGOTSKI: LEIS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA..... 70

4 **PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**..... 77

4.1 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS..... 97

5 **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**..... 113

5.1 POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES JUNTO ÀS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA..... 118

5.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: ESTUDOS ACADÊMICOS (2010-2019)..... 132

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 143

REFERÊNCIAS..... 148

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo desenvolveu-se a partir de nossa trajetória acadêmica. No ano de 2014, ao ingressar no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), visando à atuação na Educação Básica, algumas questões relacionadas à especificidade do trabalho com as crianças da Educação Infantil nos inquietavam. Referimo-nos, em especial, aos aspectos relacionados ao Desenvolvimento Infantil, preocupação que resultou no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) intitulado "Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil"[2]. Esse trabalho foi essencial para reafirmarmos a necessidade dos estudos afetos às possibilidades de organização do ensino a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural e sua perspectiva de desenvolvimento humano.

Salientamos que, em 2016, com o ingresso no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil, o GEEI[3], liderado pela Dra. Marta Chaves, orientadora deste trabalho, tivemos a oportunidade de experenciar inúmeras vivências que contribuíram de forma significativa para o delineamento da pesquisa, como também para o aprimoramento acadêmico, pessoal e profissional. No que se refere às vivências e estudos do GEEI, mencionamos as participações e os ensaios do Coral

---

[2] GUIMARÃES, E. M. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil**. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

[3] O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino intitulado "Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil", iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004, junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O grupo é formado por estudantes e docentes da UEM, Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), profissionais que atuam na Educação Básica com crianças pequenas e liderado pela pesquisadora Dra. Marta Chaves, sob coordenação da Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro Alencar. Os objetivos do grupo são pesquisar e socializar estudos afetos à formação de professores, intervenções pedagógicas realizadas na Educação Infantil e idealização de recursos didáticos, sob a orientação da Dra. Marta Chaves, que instrumentalizam os professores na realização de práticas pedagógicas humanizadoras. Como atuação do grupo, destacam-se as vivências e experiências realizadas durante os programas de formação continuada junto às Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e de outras unidades da federação, como também a participação em eventos, congressos, seminários e simpósios nacionais e internacionais afetos à Educação. Os pressupostos metodológicos que norteiam e amparam os estudos e intervenções do grupo fundamentam-se no marxismo e na Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, 2011c, 2012; GONÇALVES, 2019; MOURA, 2018; SILVA, 2020; STEIN, 2018).

Encantos[4], organização de eventos na universidade, cursos e palestras, participação em eventos e congressos de Educação nacionais e internacionais, ateliês Play Mais[5] e ateliê de composição de cadernos[6], vivências festivas, composição de materiais e recursos didáticos e organização de intervenções pedagógicas afetas à Arte e à Literatura para crianças. As experiências junto ao GEEI foram essenciais para nosso fortalecimento em relação ao apreço à Arte e à ciência, pois, por meio destes encontros formativos, pudemos cristalizar os princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, como: organização, disciplina, coletividade e afetividade; Conceitos que elucidaremos no decorrer desta pesquisa.

Como integrante do GEEI, foi possível acompanhar o programa de formação contínua de professores[7], realizado em algumas instituições de Educação em Municípios do Estado do Paraná. Mencionamos, em especial, o município de Indianópolis-PR, onde, no ano de 2018, realizamos uma visita técnica ao Centro de Educação Infantil Curumim. Nessa instituição, tivemos a oportunidade de acompanhar cursos, palestras e reuniões com a equipe de coordenação da

---

[4] O Coral Encantos é composto pelos integrantes do GEEI, tendo como regente a Ma. Mariana Hammrer. Nossos ensaios são realizados quinzenalmente e nossas apresentações acontecem nos momentos de defesa de trabalhos do GEEI, eventos, palestras e cursos junto a professores de rede pública e privada. Com objetivo de encantar e mobilizar o apreço à Arte, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, atenção, concentração, raciocínio, linguagem, imaginação e criação. Recentemente, temos nos dedicado a aprender a tocar um instrumento: flauta doce.

[5] Recurso didático, de origem alemã, fabricado com amido de milho e corante alimentício, sendo completamente biodegradável. Os ateliês são desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. Esse recurso potencializa as ações das equipes pedagógicas em relação ao trabalho com as crianças. Compreendemos que é decisiva a contribuição desse material para o desenvolvimento das capacidades humanas dos escolares, como: memória, atenção, concentração, raciocínio, imaginação e criação. O recurso didático nos permite trabalhar com diferentes áreas do conhecimento, sendo esse uma possibilidade de máximo desenvolvimento humano.

[6] "Para o GEEI, o caderno é um símbolo de estudos. Frequentemente, são realizados ateliês nos quais os integrantes do grupo encapam cadernos com tecidos de cores e estampas suaves e harmônicas, fitas e aviamentos – para usá-los ou oferecê-los como presentes em encontros, formações e vivências. Em diferentes oportunidades como reunião, formações, cursos e defesas, presenteamos com os cadernos" (GONÇALVES, 2019, p. 19).

[7] A professora Dra. Marta Chaves tem elaborado e coordenado programas de formação contínua de professores em diferentes municípios do Paraná, como também em outros Estados da federação. As temáticas de formação têm como proposta de estudo pensar em intervenções pedagógicas relacionadas às Artes e à Literatura Infantil. Nesses programas de formação, o objetivo é amparar as ações dos educadores a partir da composição de recursos didáticos, organização do espaço, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos, propiciadas a partir de vivências humanizadoras com arte, música, diferentes expoentes e intelectuais, com isso, oportunizando o máximo desenvolvimento dos escolares e um aprofundamento teórico-metodológico que ampara o trabalho dos professores.

instituição, bem como realizamos um ateliê para a composição do recurso didático "Caixas que Contam Histórias"[8].

A experiência dessa visita técnica ao CURUMIM contribuiu para que pudéssemos testemunhar a cristalização dos estudos que realizamos junto ao GEEI, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, sob a perspectiva do máximo desenvolvimento humano. Referimo-nos à organização estética do espaço escolar os quais, eram compostos com obras de Arte de expoentes, como Tarsila do Amaral[9], Aldemir Martins[10], Alfredo Volpi[11], entre outros. Nas salas, encontramos ambientes intencionalmente organizados para as crianças, com diferentes obras de expoentes da Literatura, como Tatiana Belinky[12],

---

[8] "Um recurso Didático idealizado pela Dra. Elieuza Aparecida de Lima (UNESP-Marília) e adaptado e sistematizado pela Dra. Marta Chaves. Esse recurso contém elementos que mantém relação imediata com a Literatura escolhida, possibilitando que os cenários e personagens encantem o olhar das crianças favorecendo a elaboração, imaginação e compreensão da história ouvida. Mencionamos a elaboração que detalha a composição do referido curso" (PASTRE, 2018, p. 83).

[9] Tarsila do Amaral nasceu em Capivari-SP, no ano de 1886, foi alfabetizada por uma preceptora francesa e os completa seus estudos no Sacré Coeur de Barcelona. Viaja para Paris em busca de estudos com Mestres da pintura, onde se destaca e é reconhecida em inúmeras exposições europeias. Ao retornar ao Brasil, após a semana de Arte Moderna, integra o Grupo dos Cinco, com Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia e Oswald de Andrade. Tarsila morre aos 87 anos, quatro anos após a maior exposição realizada que a glorificou definitivamente como a maior expressão feminina nacional da pintura (BONOW, 2007).

[10] Aldemir Martins nasceu em Ingazeiras (CE) no ano de 1922. Pintor, gravador, desenhista, ilustrador. Em 1941, participa da criação do Centro Cultural de Belas Artes, em Fortaleza, um espaço para exposições permanentes e cursos de arte. Três anos depois, a instituição passa a chamar-se Sociedade Cearense de Artes Plásticas – SCAP. Aldemir Martins produz desenhos, xilogravuras, aquarelas e pinturas. Atua também como ilustrador na imprensa cearense. Entre 1949 e 1951, freqüentou os cursos do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP e torna-se monitor da instituição. Estuda história da arte com Pietro Maria Bardi (1900-1999) e gravura com Poty Lazzarotto (1924-1998). Em 1959, recebe o prêmio de viagem ao exterior do Salão Nacional de Arte Moderna e permanece por dois anos na Itália. Desde o início da carreira sua produção é figurativa, e o artista emprega um repertório formal constantemente retomado: aves, sobretudo os galos; cangaceiros, inspirados nas figuras de cerâmica popular; gatos, realizados com linhas sinuosas; e ainda flores e frutas. Nas pinturas emprega cores intensas e contrastantes. Aldemir Martins faleceu na cidade de São Paulo no ano de 2006 (ENCICLOPÉDIA, 2018).

[11] Alfredo Volpi nasceu em Lucca, na Itália em 1896, mudou-se com os pais para São Paulo em 1897 e, ainda criança, estuda na Escola Profissional Masculina do Brás. Mais tarde trabalha como marceneiro, entalhador e encadernador. Em 1911, torna-se pintor decorador e começa a pintar sobre madeiras e telas. Em 1940, ganha o concurso promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Sua primeira exposição individual ocorre em São Paulo, na Galeria Itá, em 1944. Passa a executar, a partir da década de 1950, composições que gradativamente caminham para a abstração. É convidado a participar, em 1956 e 1957, das Exposições Nacionais de Arte.Recebe, em 1953, o prêmio de Melhor Pintor Nacional da Bienal Internacional de São Paulo, dividido com Di Cavalcanti (1897-1976); em 1958, o Prêmio Guggenheim; em 1962 e 1966, o de melhor pintor brasileiro pela crítica de arte do Rio de Janeiro, faleceu em 1988 (ENCICLOPÉDIA, 2021).

[12] Tatiana Belinky nasceu em São Petersburgo, na Rússia, no dia 18 de março de 1919, em plena guerra civil. Filha de Rosa, uma dentista que apoiava o comunismo e a revolução. Já seu pai, Aron, estudou psicologia e se declarava um democrata-liberal. Tatiana tinha uma infância com muitas possibilidades, como o contato com obras literárias, visita a museus, espetáculos de circo e teatros. Em 1929, com dez anos, Tatiana se muda com sua família para São Paulo, Brasil. Autora de 250 livros, Tatiana foi reconhecida e premiada por suas obras. Faleceu em 2013, aos 94 anos.

Ana Maria Machado[13], Ruth Rocha[14], Monteiro Lobato[15], entre outros. Observamos que o espaço escolar dessa instituição se amparava em uma perspectiva de humanização.

> Consideramos que práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço [...] (CHAVES, 2011a, p. 98).

Os elementos que favorecem a aprendizagem e o apreço ao conhecimento contribuem para que espaço educativo torne-se encantador, mobilizador, afetivo e acolhedor. Referimo-nos aos detalhes das cortinas, tapetes, flores, Literatura, Arte e poesia. Tais vivências e experiências contribuíram para o entendimento de que os programas de formação contínua de professores favorecem um trabalho de excelência junto às crianças da Educação Infantil. Defendemos que essas experiências formativas nos permitem pensar na organização do ensino e de intervenções pedagógicas humanizadoras.

No tocante às participações em eventos, congressos, seminários, simpósios nacionais e internacionais, consideramos que essas vivências foram essenciais para nossa formação, pois reafirmaram a necessidade de nos dedicarmos aos estudos e

---

[13] Ana Maria Machado nasceu no Rio de Janeiro em 1941. Não demorou a descobrir que a vida pode ser um grande desafio: antes dos cinco anos aprendeu a ler sozinha. Com oito anos já lia de tudo: história em quadrinhos, Monteiro Lobato. E, querendo sempre aprender mais, experimentar, buscar, foi vencendo obstáculos e abrindo o próprio caminho. Foi artista plástica, professora, jornalista, dona de livraria, radialista… até se tornar um dos maiores nomes da literatura infanto-juvenil mundial (Informações retiradas do livro de Literatura Infantil “Abrindo caminho”, de autoria de Ana Maria Machado, 2003).

[14] Ruth Rocha nasceu em São Paulo no dia 2 de março de 1931. É graduada em Sociologia e Política pela Universidade de São Paulo. Além de escritora, Ruth Rocha já atuou como orientadora educacional e editora. É uma das mais premiadas autoras da Literatura Infantil Brasileira, possui mais de cem livros publicados no Brasil e vinte no exterior, em dezenove diferentes idiomas. (Informações retiradas do livro de Literatura Infantil “O Macaco bombeiro”, de autoria de Ruth Rocha, 2014).

[15] José Renato Monteiro Lobato nasceu na cidade de Taubaté-SP no dia 18 de abril de 1882. Desde pequeno, demonstrou interesse pelos livros da biblioteca de seu avô, o Visconde de Tremembé. Foi alfabetizado por sua mãe, Olímpia Augusta Lobato. Seu pai se chamava José Bento Marcondes Lobato. Lobato ingressou na Faculdade do Largo de São Francisco para cursar Direito em 1900, na cidade de São Paulo. Durante o curso, destacou-se por suas contribuições em jornais maiores. Fundou e participou de clubes estudantis. Lobato tornou-se uma referência em Literatura infantil. Faleceu em 1948.

à pesquisa, refletindo as possibilidades de trabalho pedagógico nas instituições educativas, especificamente, na Educação Infantil. Mencionamos também a escrita de textos e de trabalhos para a publicação em revista, os quais contribuíram para o conhecimento de novos expoentes e de referências bibliográficas, como também para o nosso aprimoramento de escrita[16].

Desse modo, com a intenção de aperfeiçoar nossa formação e, considerando os estudos realizados pelo GEEI, percebemos a essencialidade de compreender o momento histórico no qual a Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida, bem como seus pressupostos filosóficos, ou seja, determinantes econômicos e políticos da URSS[17] e os preceitos do Materialismo Histórico-Dialético expressos nas elaborações de Karl Marx (1918-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)[18]. Nas palavras de Shuare (2017, p. 30),

> O materialismo dialético e histórico examina a sociedade não como uma força externa, estranha a qual o homem deve adaptar-se pela força das circunstâncias, mas aquela que criou o próprio homem. Desta forma, diferencia-se substancialmente de outras concepções filosóficas que, reconhecendo o papel da sociedade consideram que ela é um fator que se superpõe – ou se opõe – ao biológico.

Entendemos que as teorias são desenvolvidas a partir das necessidades reais que se apresentam aos homens em diferentes momentos históricos, ou seja, as

---

[16] Referimo-nos à composição da resenha intitulada “A Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski”, sob autoria de Me. Avany Aparecida Garcia, Me. Elizane Assis Nunes e Estela Maris Guimarães (2019). A composição desse texto nos permitiu conhecermos a pesquisadora Cláudia Costa Guimarães Santana e sua tese de doutoramento (2016), em que a autora discorre sobre a origem, as contradições, os equívocos e as asserções relacionados ao termo pedologia, enfatizando os princípios e fundamentos que definem a Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski. Santana (2016) apresenta-nos Vigotski como um pedólogo de seu tempo, por ter praticado os princípios da ciência Pedológica, considerando seus fundamentos como princípios essenciais para pensarmos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, como também na organização do ensino, considerando a periodização do desenvolvimento humano. (GARCIA, NUNES, GUIMARÃES, 2019).

[17] Conforme Tuleski (2007), a Rússia, em 1922, foi transformada em União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), “[...] formada por 15 repúblicas socialistas: Lituânia, Letônia, Estônia Bielo-Rússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Azerbaijão, Armênia, Rússia, Cazaquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Quirguistão e Tadjiquistão. Foi instituída, assim, a ditadura do Partido Bolchevique, o qual ficou conhecido como Partido Comunista” (STEIN, 2014, p. 36).

[18] Karl Marx e Friederich Engels eram estudiosos, que, em 1848, publicaram o livro Manifesto Comunista. Essa obra defendia que a sociedade europeia estava dividida, basicamente, em duas classes. A burguesia, formada pelos proprietários de terras, banqueiros e industriais e o proletariado, formado pelos trabalhadores, em geral, de indústria. Eles acreditavam que, através da revolução, o poder político passaria às mãos dos trabalhadores e seria a “ditadura do proletariado” que eliminaria as diferenças entre os ricos e os pobres (CLARK, 2001).

condições objetivas e reais de vida que propiciam seu desenvolvimento. Nas palavras de Marx e Engels (1993, p. 36-37):

> A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem a história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37).

Portanto, respaldamo-nos na Ciência da História por nos indicar que a Educação não se explica por si mesma, isto é, os fenômenos são explicados pela organização econômica e política da sociedade; assim, nenhum fenômeno é compreendido isoladamente. Posto isso, os homens e suas ideias são resultado de sua existência material e do acúmulo das experiências vivenciadas no decorrer de suas vidas. Ao mesmo tempo em que modifica o mundo, o homem modifica a si mesmo. Desse modo, ressaltamos que as pesquisas e experiências que realizamos junto ao GEEI ocorreram paralelamente aos estudos da graduação, de forma que nos fortaleceram para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação PPE/UEM no ano de 2019.

A partir do ano de 2017, durante nossa atuação profissional, tivemos a oportunidade de vivenciar experiências formativas, realizadas em instituições públicas e privadas, as quais nos possibilitaram uma aproximação em relação às ações docentes desenvolvidas junto às crianças pequenas de 1 até 5 anos de idade. Fazemos um destaque para as experiências das instituições privadas de ensino, em que participamos de reuniões mensais organizadas para a formação de professores, juntamente com as equipes gestoras e demais docentes. Em geral, os temas desses cursos, palestras e formações estavam ligados a conteúdos administrativos, sobre logística, convidando-nos a pensar em ações coletivas relacionadas ao alcance de metas e matrículas, fidelização e captação de alunos, tendo pouco tempo destinado à elaboração dos planos de ensino e a um aprofundamento teórico-metodológico, voltado aos estudos específicos da Educação Infantil e do desenvolvimento das crianças.

Em 2019, iniciamos o trabalho como professora da Educação Infantil, atuando com as crianças de 4 anos em uma instituição privada do Município de Maringá-PR, oportunidade que nos mobilizou a refletir sobre a essencialidade da formação dos professores que atuam com as crianças em idade pré-escolar. Temos observado que os encontros destinados à formação dos professores eram fragilizados e não oportunizavam uma orientação suficientemente organizada, que instrumentalizasse a ação dos docentes em relação às propostas de intervenções pedagógicas para as crianças. Desse modo, questionávamo-nos se as atividades pedagógicas contribuíam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória, atenção, concentração, linguagem, raciocínio, criação e imaginação das crianças, uma vez que, em geral, eram poucas as atividades que contemplavam a Literatura, Arte, Música e poesias.

Outro elemento que contribuiu para o desenvolvimento de nosso tema de pesquisa foi observar que, no que se refere à Literatura Infantil, em geral, as instituições educativas oportunizavam às crianças pouco contato, sendo esses apenas durante os momentos de empréstimos de livros na biblioteca da escola, os quais aconteciam apenas uma vez na semana. Percebemos também, que os títulos e expoentes disponibilizados para a escolha das crianças não eram comprados e organizados sob os cuidados e critérios de um pedagogo, professor ou coordenador, adultos que, em nosso entendimento, compreendem quais devem ser as histórias e expoentes adequados às crianças, considerando elementos, como o período de desenvolvimento nos quais elas se encontram. Geralmente, as escolhas eram realizadas pela bibliotecária ou pelo setor de compras.

As atividades com a Literatura Infantil, por vezes, aconteciam durante os momentos de “descanso”, ou para que pudessem se “acalmar”, às crianças, ou para esperar os familiares na hora de ir embora. Nesse sentido, verificamos que os professores, por vezes, não tinham um aprofundamento teórico-metodológico que instrumentalizasse e amparasse os estudos afetos à periodização do Desenvolvimento Infantil, tampouco, sobre as contribuições da Literatura para o desenvolvimento psíquico das crianças, o que resultava em propostas de intervenções pedagógicas fragilizadas.

Desse modo, esse conjunto de experiências profissionais e pessoais, juntamente com os estudos já realizados pela Teoria Histórico-Cultural, fortalecemos o entendimento de que esse referencial teórico-metodológico pode contribuir para o

fortalecimento de nossa defesa em favor da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar. Diante dessa afirmativa, fomos motivados aos seguintes questionamentos: Quais as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski para o desenvolvimento das crianças? Quais capacidades intelectuais atuam de modo dominante em crianças de 4 e 5 anos de idade? Quais as contribuições da formação contínua de professores para o conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento infantil? Quais as contribuições do trabalho com Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória nas crianças em idade pré-escolar?

Com o objetivo de fortalecer nossa atuação enquanto pedagogos das escolas de Educação Infantil, nossas interrogativas firmaram-se durante a disciplina cursada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da UEM, intitulada "Tópicos Especiais I – Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas na Educação Infantil", ministrada pela Dra. Marta Chaves, orientadora deste trabalho. Os estudos realizados na referida disciplina, bem como as vivências e experiências do GEEI foram essenciais para compreendemos os elementos e princípios basilares da Teoria Histórico-Cultural, em que fortalecemos o entendimento de que esse referencial teórico-metodológico favorece a organização do ensino sob a perspectiva de máximo desenvolvimento humano.

Para pensarmos na organização do ensino, delinearam-se como significativos os estudos afetos aos princípios da Didática e sua relação com a formação docente. Essa compreensão desenvolveu-se por nós a partir da experiência do Estágio Obrigatório realizado no curso de Música, na disciplina de Didática[19], ministrada pela orientadora dessa dissertação no ano de 2019. Durante o estágio, acompanhamos as discussões em sala, em que a professora nos apresentou alguns dos princípios basilares que fundamentam a Didática, como planejamento e organização do trabalho pedagógico; organização estética do espaço; entrega de material físico aos ouvintes; oratória,

[19] Nos referimos a Disciplina de Didática do Curso de Música, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), ministrada pela Professora Dra. Marta Chaves (orientadora deste trabalho), no segundo semestre de 2019. Em que realizamos estudos afetos aos principais expoentes e intelectuais que desenvolveram estudos e pesquisas afetos a Didática, bem como, realizamos nosso estágio obrigatório do Mestrado em Educação.

entre outras questões. Além disso, foram apresentadas algumas possibilidades de realizar um trabalho didático a partir das elaborações de Bertolt Brecht[20].

As preocupações e questionamentos apresentados em nossa trajetória de estudos e experiências formativas foram decisivas para elegermos os seguintes objetivos específicos: Identificar as elaborações da Teoria Histórico-Cultural para a aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos; Contextualizar o cenário político e econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)[21], época em que se edificou a Teoria Histórico-Cultural; Apresentar as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski para o desenvolvimento infantil; Refletir sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas que podem potencializar as capacidades intelectuais das crianças de 4 e 5 anos; Apresentar possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos, considerando o trabalho com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória nas crianças em idade pré-escolar; Apresentar os estudos que atestam a essencialidade dos Programas de Formação Contínua de professores para a organização do ensino na Educação Infantil; Explicitar o levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática em questão.

Diante do exposto, nosso trabalho tem como objeto de estudo a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo como referência as crianças de 4 e 5 anos e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Com essa definição, nossa pesquisa tem como objetivo principal, identificar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e nesse estudo investigamos especialmente a memória, sendo uma das principais capacidades intelectuais. Nesse sentido, questionamo-nos sobre a essencialidade de organizar o ensino, tendo como amparo os estudos afetos à

---

[20] Bertold Brecht (1898-1956) nasceu em Augsburg, na Alemanha. Foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX, e sua obra é conhecida mundialmente. Nela, destacamos duas peças: “A Mãe” – uma adaptação da peça original de Máximo Gorki – e “Se os tubarões fossem homens”, textos em que Brecht faz uma crítica à forma como a sociedade capitalista está organizada e, explica as relações das instituições sociais e, em nosso entendimento, uma das mais eficazes para o capital: a Educação. Salientamos que as obras mencionadas de Bertolt Brecht, tem sido referência em todas as experiências de estudo e formação de professores organizados pelo GEEI, em que tratamos da essencialidade de estudar os clássicos, especialmente este intelectual que nos oferece elementos para pensarmos sobre as questões políticas, econômicas e sociais de seu tempo, mas também do atual momento que estamos vivenciando.

[21] Eram quinze as repúblicas socialistas, sendo estas: Lituânia, Letônia, Estônia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Azerbaijão, Armênia, Rússia, Cazaquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Quirguistão e Tadjiqueistão (CAPRILES, 1989).

periodização do desenvolvimento infantil. Pontuamos que as questões aqui apresentadas, reafirmam nosso entendimento de que é necessário realizar estudos e pesquisas que investiguem e identifiquem elementos que se constituam como essenciais para a organização do ensino na Educação Infantil sob a perspectiva de máximo desenvolvimento humano. Compreendemos que a formação contínua de professores se apresenta como elemento decisivo para pensarmos na organização de intervenções pedagógicas humanizadoras como possibilidade de desenvolvimento psíquico dos escolares, sobretudo, o trabalho com a Literatura Infantil, compreendendo as Músicas, Arte e poesia.

Temos o entendimento de que nossas propostas pedagógicas, devem responder aos desafios da atualidade, nos referimos à falta de políticas públicas direcionadas para a educação, à fragilidade na formação inicial e contínua dos professores, à precariedade dos espaços físicos das escolas, entre outras questões que implicam na não realização de uma educação plena e de qualidade para todos os escolares. Desse modo, destacamos a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pelos intelectuais soviéticos Lev Semionovitch Vigotski (1986-1934)[22], Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979)[23] e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977)[24], que, enquanto referencial teórico-metodológico, instrumentaliza-nos e oferece subsídios para respondermos às preocupações e às indagações apresentadas nessa pesquisa. Compreendemos que

---

[22] Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha. Sua família de origem judaica propiciava um ambiente bastante desafiador em termos intelectuais. Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomel. Faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose.

[23] Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) nasceu em Moscou e desenvolveu estudos e pesquisas que consolidaram a Teoria Histórico-Cultural. Suas contribuições estão relacionadas principalmente à Psicologia Geral e à Teoria da Atividade (LONGAREZI; FRANCO, 2017).

[24] Alexander Romanovitch Luria (1902-1977) nasceu em Kazan, a 820 km de Moscou, seu pai era médico e professor universitário. Graduou-se em Ciências Sociais na Universidade de Kazan e ingressou no campo da psicologia experimental. Em 1923, Luria ingressou na equipe de Kornilov no Instituto de Moscou onde conheceu Leontiev. Vigotski se juntou a eles no instituto onde formaram um grupo denominado de “Troika”, que liderava diversas pesquisas com participação de outros pesquisadores, cujo objetivo era a criação da nova psicologia, a Psicologia Marxista. Após a morte de Vigotski, Luria sofreu perseguição política e foi proibido de continuar as pesquisas na área de desenvolvimento infantil. Retorna à escola médica e, após concluir seus estudos, vai trabalhar em uma clínica neurológica, iniciando, assim, pesquisas sobre a base cerebral dos processos psicológicos superiores que estudou em crianças. Na década de 1950, trabalhou no Instituto de Defectologia, enfrentou pesadas restrições sociais e científicas. Nessa época, escrevia artigos da mesma temática de duas formas, uma, em linguagem pavloviana, e outra em linguagem vigotskiana. Após a diminuição da censura, Luria organizou uma coletânea pulicando os textos em linguagem vigotskiana (TULESKI, 2007).

a escolha desse referencial teórico corrobora a compreensão em relação à essencialidade do trabalho com a formação de professores por possibilitar-nos a aproximação em relação aos estudos dos clássicos, ao apreço ao conhecimento, à ciência e à Arte.

Consideramos que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e o contexto histórico do período revolucionário em que foi edificada a teoria permite-nos compreender que as proposições desenvolvidas pelos intelectuais soviéticos, as quais, além de responderem às necessidades econômicas, políticas e sociais de seu tempo, especialmente, no que se refere às elaborações educacionais daquele determinado momento histórico.

Como nossa principal fonte de pesquisa, para a fundamentação de nossas argumentações, as obras intituladas: “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009b), “O Desenvolvimento do Psiquismo” (LEONTIEV, 2004), “Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice” (MARTINS, 2016) e “Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia” (VIGOTSKI, 2018b).

A esses estudos somam-se obras escritas por expoentes contemporâneos que contribuíram para a elaboração desta pesquisa. No que se refere aos estudos afetos ao desenvolvimento psíquico, mencionamos as autoras Martins (2013); Pasqualini (2013, 2016); Tuleski (2009); Tuleski, Chaves e Leite (2015); Tuleski e Edit (2016). Sobre o processo de organização do ensino, nos amparamos nos escritos de Marsiglia (2013, 2016); Mello (2000, 2007, 2010, 2012); Prestes (2012). Levando em conta o trabalho com a literatura infantil junto às crianças de 4 e 5 anos, destacamos as obras escritas pelo intelectual Chaves (2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2014a, 2014b, 2020). Consideramos que as obras e expoentes estudados nos instrumentalizam para pensarmos em ações do professor que possam favorecer a organização do ensino e de intervenções pedagógicas sob uma perspectiva de humanização e emancipação humana.

Em termos metodológicos, conduzimos a presente pesquisa em uma investigação bibliográfica de literatura com o objetivo de mapear diferentes trabalhos e obras que versam sobre o tema de nossa pesquisa, articulando as principais concepções e conceitos e, assim, construir nossas argumentações. Ruiz (1982), em sua obra “Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos”, explica que a pesquisa bibliográfica se constitui a partir da investigação de um acervo ou conjunto

de materiais escritos produzidos pela humanidade, os quais foram organizados e sistematizados em diferentes materiais, como livros, artigos e documentos. Desse modo, o autor salienta que "[...] a pesquisa bibliográfica consiste no [...] levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa" (RUIZ, 1982, p. 58).

Gil (2002), na sua elaboração intitulada "Como elaborar projetos de pesquisa", descreve que a pesquisa bibliográfica é fundamentada por meio de materiais elaborados anteriormente, em um processo histórico, ou seja, permite-nos conhecer fatos passados baseados em dados, que ficam registrados em documentos, como artigos, teses, dissertações, revistas e filmes, os quais nos oferecem uma fundamentação teórica para as argumentações apresentadas nas pesquisas. Nas palavras do autor, "[...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos" (GIL, 2002, p. 44).

Desse modo, consideramos essencial os estudos e pesquisas relacionados ao desenvolvimento infantil por compreendermos que os primeiros anos de vida da criança são essenciais em sua formação, uma vez que esse é o momento em que ela forma sua identidade e personalidade, construindo grande parte de sua estrutura socioafetiva, intelectual e física. Este estudo implica considerar a relação existente entre duas importantes ciências, a Psicologia[25] e a Pedagogia[26], por compreendermos que o desenvolvimento psíquico da criança é condição para a organização do ensino e para a realização de intervenções pedagógicas que conduzam esse desenvolvimento de modo satisfatório.

Organizamos a presente pesquisa em cinco seções, de modo a responder nossos objetivos específicos. A primeira seção refere-se à introdução do trabalho, uma descrição de nossa trajetória acadêmica, profissional e atuação como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), assim como aos principais questionamentos e elementos que contribuíram para a constituição de nossa temática de estudo. Na segunda seção, com a identificação

---

[25] "A psicologia oferece a educação uma contribuição fundamental ao proporcionar a compreensão científica do sujeito da educação: quem é a criança? Como ela se relaciona com o mundo em cada momento de seu desenvolvimento? Como se estrutura o psiquismo infantil e quais as possibilidades de desenvolvimento em cada novo período? [...]" (MARSIGLIA, 2013, p. 73).

[26] "[...] o objeto da pedagogia, por sua vez, é o processo pedagógico propriamente dito, ou seja, as leis específicas da educação e do ensino" (PASQUALINI, 2013, p. 72).

das elaborações da Teoria Histórico-Cultural para a aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos, temos também como objetivo contextualizar o cenário político e econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), época em que se edificou a Teoria Histórico-Cultural Ressaltamos que apresentar o contexto histórico é importante, pois nos permite conhecer alguns dos elementos essenciais que contribuíram para a construção do referencial teórico-metodológico que ampara nossa pesquisa, o qual nos instrumentaliza para pensarmos na organização do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil, com destaque para as elaborações realizadas pelo intelectual soviético Vigotski.

Na terceira seção, temos como objetivo apresentar as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski para o desenvolvimento infantil. Nessa seção, há uma ênfase à quinta aula de Pedologia, intitulada “Leis Gerais do Desenvolvimento Psicológico da Criança”. Elegemos essa aula, especificamente, por nos permitir aprofundarmos o entendimento sobre quais são os principais elementos que orientam o desenvolvimento psíquico da criança. Consideramos que conhecer as principais concepções e propostas dos estudos pedológicos de Vigotski nos instrumentaliza para pensarmos na organização do ensino e em intervenções pedagógicas humanizadoras para os escolares.

Na quarta seção, o objetivo é refletir sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas que podem potencializar as capacidades intelectuais das crianças de 4 e 5 anos. Na quinta seção, apresentaremos estudos que atestam a essencialidade dos Programas de Formação Contínua de professores para a organização do ensino na Educação Infantil. Ainda nessa seção, , apresentaremos possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos, considerando o trabalho com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória nas crianças. Por fim, explicitaremos o levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática em questão.

Em nossas considerações finais, destacamos que os estudos realizados nesta pesquisa contribuíram de maneira significativa para o entendimento de que o processo de formação contínua dos professores que atuam com as crianças é essencial para pensarmos na organização do ensino, com vistas ao desenvolvimento psíquico dos escolares, especialmente, em idade pré-escolar.

Nessa perspectiva, assumimos a defesa de que as instituições educativas podem apresentar-se como espaços de excelência, que atuam sob o entendimento de máximo desenvolvimento humano, pensando na organização de propostas educativas repletas de sentido e significado, tendo a intencionalidade pedagógica como preocupação central dos professores que atuam com as crianças pequenas. Reafirmamos a essencialidade da formação contínua dos pedagogos, atenta e rigorosa, de modo a instrumentalizá-los para pensar em possibilidades de organização do ensino na perspectiva de humanização.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O CONTEXTO SOVIÉTICO REVOLUCIONÁRIO POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

"A ciência é a inteligência do mundo;
a arte, o seu coração".

Máximo Górki
(1868-1936)

Iniciamos esta seção com os escritos do dramaturgo russo Máximo Górki (1868-1936), intencionando mobilizar o entendimento de que a Ciência e a Arte são fatores fundamentais para o desenvolvimento humano. Os intelectuais, psicólogos, pedagogos e pedólogos soviéticos tinham como principal objetivo garantir a apropriação[27] do patrimônio cultural da humanidade por parte de todos os indivíduos.

Nesta seção, objetivamos identificar as elaborações da Teoria Histórico-Cultural e, contextualizar o momento histórico vivido por Vigotski, a fim de retratar o cenário soviético revolucionário, época em que edificou-se a Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico-metodológico que ampara esta pesquisa. Nos atentamos especialmente às condições econômicas, políticas e sociais em que os intelectuais soviéticos Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979) e Vigotski (1896-1934)[28] desenvolveram pesquisas e proposições afetas à organização de uma nova psicologia e educação com vistas à formação do novo homem comunista.

Contextualizaremos os principais acontecimentos da época da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), para compreendermos as elaborações teóricas dos referidos intelectuais, com vistas a aprimorar nosso entendimento sobre a importância dos estudos desenvolvidos nessa época para a organização do ensino na atualidade. Nesse sentido, reafirmamos a essencialidade de conhecermos o contexto histórico da constituição desse referencial teórico, pois, nos oferece subsídios e instrumentaliza-nos para pensarmos na organização do ensino acerca

---

[27] "[...] a apropriação significa a reprodução peculiar, pelo indivíduo, das capacidades e funções humanas formadas ao longo da história" (SHUARE, 2017, p. 156).

[28] Para a escrita do nome do autor ao longo da dissertação, utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), de acordo com Prestes (2012). O pesquisador nasceu em Orsha, pequena povoação da Bielorrúsia, foi fundador da escola soviética de Psicologia e desenvolveu estudos que contribuem para a Psicologia e para a Educação com base no materialismo histórico-dialético, a Teoria Histórico-Cultural (PRESTES, 2012).

das concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil, com destaque para as elaborações realizadas pelo intelectual soviético Vigotski.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA REVOLUÇÃO NA URSS: ASPECTOS GERAIS DO CONTEXTO RUSSO

ELOGIO DA DIALÉTICA

A injustiça avança hoje a passo firme;
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o meu começo.
Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.

Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.

Bertolt Brecht
(1898-1956)

Iniciamos nossos escritos com os versos do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956)[29], o qual faz referência ao nosso referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), intelectuais que estudaram a sociedade capitalista e explicaram sua estrutura e organização. A partir destas elaborações, há a premissa de que os homens e suas ideias são resultantes de sua existência material, ou seja, essa perspectiva histórica, considera o homem como produto e como produtor de si

[29] "Brecht defendia a formação da consciência histórica e fazia contundentes críticas a determinadas maneiras de organização das instituições sociais, entre elas a escola, contemplada em diferentes textos. Em sua acepção, a escola referenda a prática social vigente à medida que traz em suas atividades cotidianas a forma de relação estabelecida pelos homens na luta pela vida. [...] De acordo com o autor, o conhecimento tem a função de revelar cientificamente como as instituições sociais contribuem para a edificação da sociedade capitalista" (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 111).

mesmo em que o homem passa a ser compreendido em sua totalidade como resultado de suas condições objetivas de vida[30].

> [...] A questão da história humana, do processo de humanização, ganha destaque. Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõe-se ao homem demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo (VIGOTSKI, 2009a, p. 39).

Com base nas elaborações de Marx e Engels, e amparados pela ciência da história, delineou-se a necessidade de compreender os elementos basilares que constituem a Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, no que se refere ao papel do sujeito e a definição de Teoria, Netto (2011, p. 25), elucida:

> [...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para aprendê-lo com um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e dever ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.

Com isso, julgamos adequado discorrer sobre alguns aspectos gerais do momento histórico vivido por Vigotski, Leontiev e Luria, intelectuais que, conforme mencionamos anteriormente, foram os precursores dessa teoria. Segundo afirma

---

[30] "[...] o homem como ser social é a expressão das determinações existenciais que objetivam a produção e/ou a reprodução da vida. O homem é produto da prática histórica. Ele é a expressão das atividades objetivas e da conexão de suas relações sociais. Ele é produzido pelo trabalho, pelos meios de trabalho, pela forma de apropriação desse trabalho. Ele expressa, em suas características básicas, o homem ativo, datado, de uma determinada civilização que tem uma forma determinada de produção" (NAGEL, 2015, p. 26).

Gonçalves (2019), esse grupo de psicólogos[31] amparados pela Ciência da História explicam que o desenvolvimento humano está relacionado com a apropriação[32] dos aspectos sociais históricos e culturais, por isso a denominação de Teoria Histórico-Cultural. Os intelectuais Leontiev, Luria e Vigotski contribuíram de maneira significativa para a educação do homem comunista da sociedade socialista na União Soviética, em que, os fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético de Marx, embasaram a psicologia e a pedagogia soviética.

No que concerne aos embates que antecederam a consolidação da URSS, ao final do século XIX, caracterizados pelos enfrentamentos ocorridos em períodos anteriores, nos referimos às dificuldades do czarismo em relação às condições de miséria, fome e frio enfrentadas pelos trabalhadores e pelos intelectuais da época, pois, nesse período, a URSS estava organizada em um sistema de monarquia absolutista, o que significa que seus principais meios de produção eram "[...] predominantemente agrários, dominado pela aristocracia rural e pela igreja Ortodoxa [...]" (SOUZA, 2018, p. 34). Segundo Clark (2001), a economia russa era bastante atrasada, apesar do enorme território do país. O governo russo era dominado pela aristocracia rural. A estrutura de organização da Rússia era totalmente diferente das potências europeias. De acordo com Guimarães (2018a, p. 18):

> A estrutura de organização da Rússia era totalmente diferente das potências europeias, porque no topo da sociedade tínhamos os Boiardos que formavam a nobreza rural, o Clero Ortodoxo que detinha um grande número de terras e também os militares que formavam uma tríade da verdadeira aristocracia rural, apoiando o czarismo. Por fim, na estrutura da organização da Rússia estavam os Mujiques (camponeses, com a maioria da população).

Segundo Clark (2001, p. 4), "nas cidades a maioria dos camponeses vivia na miséria. [...] uma parte dos estudantes e intelectuais russos, [...] acusavam os

---

[31] Não utilizaremos o termo "colaboradores", pois essa expressão sugere que há autores que merecem algum destaque, quando, em verdade, não há uma hierarquia na elaboração da Teoria Histórico-Cultural, por esta razão, atribuímos a mesma condição aos intelectuais clássicos da Teoria Histórico-Cultural (Defesa e argumentação realizada pela Dra. Marta Chaves em seus cursos, palestras e formações).

[32] "O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições" (LEONTIEV, 2004, p. 275).

capitalistas de enriquecerem à custa do sangue dos operários" (CLARK, 2001, p. 4), com isso, os trabalhadores e intelectuais tornaram-se as principais bases de apoio da revolução. Ao mesmo tempo que os problemas internos do país se intensificavam, a Rússia continuava com sua política de expansionismo territorial, mas, durante essa busca, ocorreu a Guerra da Criméia (1853-1856), em que a Rússia perdeu para os franceses, ingleses e italianos de Piemonte, fazendo com que fosse interrompido o plano de expansionismo do governo dos czares (CLARK, 1991).

> A derrota da Guerra da Criméia, fez com que os governantes russos percebessem a necessidade de reformar a sociedade. Afinal, seria difícil organizar um exército forte e moderno sem uma população livre. Assim, a servidão foi abolida na Rússia em 1861. Mas, a liberdade dos camponeses continuou limitada. Para comprar seu pedacinho de terra, eles tinham que pagar preços altíssimos aos senhores e ao estado. Isso fez com que muita gente vivesse cheia de dívidas. E sem dinheiro para cultivar, os camponeses nunca produziam a comida necessária. O czar também continuava governando como soberano absolutista. As reformas eram insuficientes (CLARK, 1991, p. 3).

Ao fim da Guerra da Criméia, o governo czarista de Czar Nicolau II (1894-1917) encontrava-se diante de um cenário de miséria, com altos índices de analfabetismo, pessoas em situação de extrema vulnerabilidade e que apresentavam dificuldades de ordem física e psicológica. Devido a isso, a Rússia ingressou em uma nova fase do capitalismo, analisado por Lênin, que via um significativo agravamento em relação às condições precárias de vida dos trabalhadores (CAPRILES, 1989). O governo czarista queria realizar reformas, pois houve um grande enfraquecimento do Estado, e, por consequência, um descontentamento da população. Em resposta a esse descontentamento, o governo decidiu liberar "[...] 40 milhões de camponeses sem alterar substancialmente a estrutura fundiária tradicional, evitando confisco generalizado e a redistribuição de terras como reivindicavam os movimentos populares russos" (VICENTINO, 1995, p. 48). Nesse mesmo período, a Rússia iniciou um programa intensivo de industrialização, "[...] o que culminou no final do século no desenvolvimento da Rússia como uma das principais potências industriais do mundo [...]" (SOUZA, 2018, p. 38).

Como consequência desse programa de industrialização, desenvolveu-se uma nova classe de operários na cidade, que era composta em sua maioria por

camponeses cujos interesses econômicos eram negligenciados pelo governo (WOOD, 1991). A precariedade das condições de trabalho do proletariado culminou em um descontentamento das massas, motivando os movimentos grevistas, especialmente com a disseminação dos ideários desenvolvidos por Karl Marx e Friedrich Engels, o que certamente levou a situações determinantes para constituir a Revolução de 1917 (CLARK, 1991).

Em oposição ao governo czarista, houve duas tentativas de organização de partidos com ideais marxistas e revolucionários. O primeiro refere-se ao Partido Trabalhista Russo Social-Democrata (PTRSD), o qual não seguiu suas lutas e ideais devido à prisão de seus líderes. No ano de 1903, o segundo partido dividiu-se em dois grupos durante o Congresso da Social-Democracia dos Trabalhadores Russos, o qual era liderado por Lênin. A respeito desses dois grupos, elucidamos:

> [...] De um lado, os mencheviques (minoria em russo), chefiados por Martov, que defendiam um partido aberto a todos os simpatizantes da revolução. De outro, os bolcheviques (maioria), de Lênin, para quem o partido deveria ser composto por um núcleo – não necessariamente grande – de revolucionários bem preparados e organizados, verdadeiros profissionais da revolta popular (CLARK, 2001, p. 7).

Mesmo diante desse contexto de organizações populares em oposição ao governo, os czares continuavam em busca de sua expansão territorial, o que ocasionou em um novo conflito internacional, denominado Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), resultando na derrota do exército russo, situação que certamente resultou no agravamento das condições de vida da população. Sobre a guerra, Cunha (2017, p. 3) explica:

> A guerra teria igualmente um impacto interno e externo extraordinário para a Rússia, em face de uma potência européia ter sido derrotada por um país oriental; mas também pelas conseqüências econômicas significativas sobre o conjunto da população, resultando em greves, especialmente em São Petersburgo, futura Petrogrado.

Com a revolta da classe trabalhadora, no ano de 1905, São Petersburgo foi paralisada por uma greve geral, a qual se iniciou a partir de uma manifestação popular pacífica, liderada pelo Padre Gapon em frente ao Palácio de Inverno. Essa manifestação tinha como objetivo entregar ao czar um abaixo assinado, que revelava os descontentamentos do povo russo, contendo cento e trinta mil

assinaturas. No entanto, os manifestantes foram atacados de forma violenta em um massacre denominado de “Domingo Sangrento” (CLARK, 2001).

> Os manifestantes, encabeçados por um sacerdote, haviam planejado apresentar uma humilde petição ao czar, enumerando seus problemas; em vez disso, foram recebidos por uma rajada de balas e atacados por cossacos a cavalos. Centenas de manifestantes morreram, e a carnificina ficou conhecida como Domingo Sangrento, chocando o mundo (WOOD, 1991, p. 48).

Segundo Clark (2001), após o Domingo Sangrento, a Rússia seguiu com a intensificação de inúmeros protestos em todo o seu território. As revoltas populares fizeram com que o czar Nicolau II tomasse medidas para proteger seu reinado; uma dessas medidas foi a instalação da Duma Estatal (Parlamento)[33]. Após a formação das Dumas, ocorreram vários conflitos entre o governo czarista e a Duma, o que revelou um possível retorno da autocracia czarista e um momento de desprestígio do czar, acompanhado da tensão política criada (VICENTINO, 1995). Como o governo limitava os poderes das Dumas, ocorreu a sua dissolução. Com isso, as manifestações seguiram, e o czar, com medo de uma revolução, continuou a repreender de maneira violenta os sovietes e os partidos de oposição ao governo (CLARK, 1991).

A Rússia, no início do século XX, ingressou na Primeira Guerra Mundial (1914-1918)[34]. Segundo Vicentino (1995), o país integrava a tríplice entende, estando aliado à Inglaterra e à França, que eram contrárias aos ideais russos e queriam combater o expansionismo das potências centrais, sendo estas a Alemanha e a Áustria-Hungria. Certamente, a Primeira Guerra Mundial foi um dos principais estopins que contribuiu para o fim do governo czarista. Diante de tantos conflitos e guerras, o armamento militar crescia em termos de investimento, resultando na falta de elementos de subsistência essenciais para a população russa, o que, mais uma

---

[33] “A Duma era formada por cerca de quinhentos deputados eleitos representando todas as classes sociais e rurais. E o conselho de Estado continha igual proporção de membros eleitos e indicados representando as principais instituições religiosas, educacionais e financeiras” (WOOD, 1991, p. 51).

[34] Elucidamos que a Primeira Guerra Mundial foi uma guerra global centrada na Europa, que começou em 28 de julho de 1914 e durou até 11 de novembro de 1918. O conflito envolveu as grandes potências de todo o mundo, que se organizaram em duas alianças opostas: os aliados e os Impérios Centrais, a Alemanha e a Áustria-Hungria.

vez, ocasionou um grande descontentamento das massas (CLARCK, 1991). Nessa perspectiva, Hobsbawm (1995, p. 63-64) afirma:

> [...] na verdade, o regime czarista mal se recuperava da revolução de 1905, quando, indeciso e incompetente, como sempre, se viu mais uma vez acoitado por uma onda de descontentamento social em rápido crescimento. Tirando a firme lealdade do exército, polícia e serviço público nos últimos meses antes da eclosão da guerra, o país parecia mais uma vez à beira de uma erupção. Na verdade, como em tantos dos países beligerantes, o entusiasmo e o patriotismo das massas após a eclosão da guerra desarmaram a situação política – embora, no caso da Rússia, não por muito tempo. Em 1915, os problemas do governo czar pareciam mais uma vez insuperáveis. Nada pareceu menos surpreendente e inesperado que a Revolução de março de 1917, que derrubou a monarquia russa [...].

A Primeira Guerra Mundial, como explicitado acima, contribuiu de maneira significativa para a desintegração do império russo e para as transformações que inspiraram as instituições soviéticas, bem como o desenrolar de uma guerra civil na Rússia. Diante disso, no ano de 1917, a Rússia passava por questões sociais graves, como a falta de alimentos e as reivindicações dos operários. Em meio a tantas agitações e descontentamentos sobre a negação dos direitos dos operários, o governo entrou em um grande colapso estrutural e político, fazendo com que o czar Nicolau II abdicasse de seu reinado (CLARK, 1991).

A partir da abdicação do czar Nicolau II, segundo Wood (1991), houve a fundação de dois órgãos revolucionários, sendo estes: o Governo Provisório, que tinha como líder o príncipe Lvov, representando os interesses da classe média, e o outro órgão, composto pelos sovietes, sendo estes Deputados dos Trabalhadores e dos Soldados de Petrogrado. Sobre o Governo Provisório, elucidamos:

> O Governo Provisório formado logo após era constituído em grande medida pelos liberais kadetes e apoiado por uma Duma eminente burguesa, e que tinha a frente a administração pública; relações exteriores e a guerra; e ao mesmo tempo, enquanto expressão maior de um poder de base e resgate da experiência de 1905; é formado o Soviete de Operários, Soldados e Camponeses, que controlava os transportes; abastecimento, serviços e a gestão das instituições civis e militares (CUNHA, 2017, p. 9).

Nesse mesmo contexto, após anos de exílio, Lênin voltou ao território russo em abril de 1917. De acordo com Clark (2001), ainda na estação de trem, Lênin fez

um discurso que ficou conhecido como “Teses de Abril”, o qual tinha como objetivo apresentar aos Bolcheviques a proposta de retirar a Rússia da guerra, como também de formar um novo governo socialista, tendo como lema “Terra, Paz e Pão para todos”. Enquanto os problemas da Rússia só aumentavam, “entre 16 e 17 de julho de 1917, os bolcheviques organizaram uma revolta armada contra o Governo Provisório, que ficou conhecida como as jornadas de julho” (CLARK, 2001, p. 17). O autor afirma que, naquele momento, os bolcheviques ainda não tinham força suficiente para tomar o poder e realizar a revolução; a partir disso, Lênin, líder dos bolcheviques, foi acusado de ser um agente secreto a serviço da Alemanha, precisando exilar-se na Finlândia. Durante esses acontecimentos, o príncipe Lvov renunciou ao trono, e foi substituído por Alexander Kerenski (1881-1970) (CLARK, 1995).

Diante desse contexto, no dia 25 de outubro de 1917, o Palácio de Inverno foi tomado pela guarda vermelha, soldados, operários e camponeses, acontecendo a queda do governo provisório da Rússia. No dia seguinte, os Bolcheviques assumiram o poder e estruturaram a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, tendo Lênin na presidência, Trótski no comando dos negócios externos e Stalin na liderança dos negócios internos (WOOD, 1991; VICENTINO, 1995; CLARK, 2001). A Primeira Guerra Mundial não havia terminado quando o Partido Bolchevique tomou o poder na Rússia. Com isso, no dia 26 de outubro, instaurou-se a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS –, assim como a ditadura do Partido Bolchevique, conhecido como Partido Comunista. Em seguida, os Bolcheviques estabeleceram o Comissariado do Povo para a Instrução Pública, tendo Lênin na presidência, Trotski (1879-1940) com os negócios externos e Stalin (1878-1953) comandando os negócios internos (CLARK, 1991). Este Comissariado, tinha como objetivo contribuir para o avanço social por meio da educação e da tecnologia, especialmente no que se referia à alfabetização geral e à educação política da população (CAPRILES, 1989). Em consonância com essas argumentações, elucidamos um dos objetivos dessa revolução, reafirmado por Tuleski (2007, p. 109):

> A Revolução de outubro, contudo, não tinha por objetivo único proporcionar liberdade e socialismo à Rússia, mas trazer a revolução ao proletariado mundial. Para Lênin e seus companheiros, a vitória bolchevique na Rússia era basicamente o pontapé inicial para alcançar a vitória em escala global.

Sob essa perspectiva, Vicentino (1995) afirma que, durante o governo de Lênin, houve mudanças e reformas políticas e econômicas, como: saída da Rússia da Guerra, reforma agrária, acordo de paz com a Alemanha, como também a execução da família real. O autor menciona que, devido a essas medidas estabelecidas por Lênin, houve a criação de uma força de oposição composta pelos mencheviques e czaristas que ficou conhecida como “russos brancos”. Para lutar contra a oposição, o lado bolchevique necessitava criar um exército, o qual ficou conhecido como “exército vermelho”. Assim, deu-se início à Guerra Civil Russa, ocorrida entre 1918 e 1921, momento que criou “[...] uma situação cada vez mais insustentável e, quando esta termina, com a vitória dos bolcheviques, muito havia a se fazer para reconstruir o país” (TULESKI, 2007, p. 106). Sobre esse contexto, Chaves (2011a, p. 15) elucida:

> O cenário político na Rússia após a Revolução de 1917 foi caracterizado por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível; mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista, se não em sua totalidade de imediato, mas reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido implementada em nenhum outro país.

Devido ao esgotamento político e econômico no país, depois dos conflitos, lutas e guerras, Lênin estabeleceu uma Nova Política Econômica (NEP), com o objetivo de “[...] tirar o país da fome e do caos econômico em que o país se encontrava. [...] Nesse período houve crescimento sem precedentes da produção agrícola e industrial, chegando a ultrapassar o crescimento dos países europeus” (TULESKI, 2009, p. 51). Ainda sobre a NEP, a autora salienta que: “[...] Estas condições, para ele, consolidariam o poder do partido e o encaminhamento para uma sociedade igualitária nas condições do comunismo, pois eliminaria a escassez e as diferenças entre cidade e campo” (TULESKI, 2007, p. 108).

Como vimos, nos primeiros anos após a Revolução de 1917, os russos dedicaram-se a instaurar uma Educação Pública de qualidade, cujo objetivo era a formação do novo homem comunista. Para isso, era necessário construir novos fundamentos para a psicologia e para a pedagogia soviética. Conforme destaca Santana (2016), durante os primeiros anos da consolidação do poder soviético, alguns intelectuais implementaram projetos educacionais que tinham como objetivo garantir a educação para todos como principal condição para a edificação do

socialismo na Rússia Soviética, entre eles, a autora menciona Lênin, principal líder revolucionário, sua esposa e companheira de luta, Nadeja Kontantinova Krupskaia (1869-1939)[35], e o primeiro Comissário do Povo para Instrução Pública, Anatoli Lunatcharski (1875-1933)[36].

> Entre esses intelectuais, estava Vigotski, um jovem cientista que fazia parte de uma elite intelectual russa de origem não aristocrática. Sua teoria, marcadamente materialista-dialética, estava diretamente relacionada com seu engajamento político ideológico na formação do novo homem. Para Vigotski, esse empreendimento só seria possível se construído em bases científicas novas que partissem de uma verdadeira aposta no homem e na sua capacidade crítica e criadora para se reinventar. Ele mostrou sua crença na materialidade revolucionária que a Ciência deveria assumir para a compreensão das condições concretas de existência e como propulsora de ações que mostrassem a historicidade e transformação dessas condições (SANTANA, 2016, p. 81).

De acordo com Tuleski (2009, p. 55), "[...] A construção da sociedade comunista e, consequentemente do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem" (TULESKI, 2009, p. 55). Com isso, Vigotski propôs superar a "Velha Psicologia", que, em seu entendimento, tinha concepções idealistas, para trazer o que denominou de "Nova Psicologia" ou "Psicologia Geral", a qual deveria considerar que o homem se humaniza a partir de sua relação com o meio em sua perspectiva histórica. Nas palavras de Tuleski (2009, p. 61), "a psicologia comunista seria a Psicologia Geral que unificaria todos os ramos particulares (psicologia do desenvolvimento, experimental, vocacional etc.). Por intermédio do método materialista-histórico [...]".

---

[35] KRÚPSKAIA, Nadezhda Konstantínovna (1869-1939): revolucionária, escritora e educadora. Foi secretária do Partido Operário Social-Democrata Russo, chamado Bolchevique, secretária do Conselho Periódico Iskra e destacada personalidade do Partido Comunista e do Estado Soviético. Esposa de Lênin, com quem se casou em 1898 (MARXISTIS, 2015).

[36] "Anatoli Vassilievitch Lunatcharski nasceu em 23 de novembro de 1875, na cidade de Poltava, Ucrânia. Dedicou sua vida em favor de uma sociedade comunista, elaborou os fundamentos da escola soviética tendo como base sua defesa por uma Educação que possibilitasse o desenvolvimento intelectual e humano de todos, superando a ideia dos privilégios de uma escola de classes, tanto no que se refere à educação formal quanto ao ensino extraescolar, constituída no período a partir do conhecimento científico e artístico acumulados historicamente pela humanidade" (FELICIO, 2018, p. 155).

> Com a instalação do poder dos sovietes, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução [...] a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência (PRESTES, 2012, p. 11).

Prestes (2012) afirma que, na intenção de edificar-se uma nova sociedade comunista, era importante considerar a formação do homem novo, ou seja, o homem com ideários e princípios socialistas. Nesse contexto, na metade da década de 1920, Vigotski, juntamente com os pesquisadores Leontiev e Luria, organizaram um grupo de estudos conhecido como “Troika”, que “[...] desenvolveu estudos baseados no materialismo histórico-dialético, amparado na Ciência da História, que explica o desenvolvimento humano [...]” (GONÇALVES, 2019, p. 26). Diante dessas defesas, Chaves (2011a) afirma que esse grupo de estudos, constituído por esses três pesquisadores, resultou na edificação da Teoria Histórico-Cultural.

Apesar de terem ocorrido avanços importantes, cabe considerar que as condições objetivas, tanto de ordem material como humana, dialeticamente foram sofrendo alterações no decorrer do contexto histórico na União Soviética desde a morte de Lênin (1924), pois, após isso, Stalin assumiu o poder e, então, a perspectiva de ampliação da Revolução foi definitivamente abandonada (TULESKI, 2007). Stalin, ao assumir o poder, criou uma política econômica denominada de Plano Quinquenal. Esclarecemos os objetivos desse plano:

> Os dois primeiros planos qüinqüenais (1928 a 1932 e 1933 a 1937) aplicados por Stalin tiveram como objetivo a industrialização acelerada e a coletivização forçada da agricultura, concomitante com o acirramento da censura e controle do Estado em todos os âmbitos da vida pública e privada. A indústria pesada, energética e de maquinaria teve grande impulso e crescimento, tanto que, no período do segundo plano, a importação de máquinas diminuiu sensivelmente (TULESKI, 2007, p. 108).

Essa política, para uma rápida transformação da URSS, trouxe consequências para a população. Nos referimos ao fato de que os camponeses mudaram-se para as cidades a fim de atender as novas demandas da sociedade, o que proporcionou à URSS um grande avanço enquanto potência mundial (CLARK, 1995). Com base nessas transformações no contexto político-econômico da Rússia,

“[...] podemos constatar que a União Soviética conquistou a posição de potência mundial, com as mudanças que permearam os anos de 1917 a 1930, possibilitando melhorias para a população [...]” (SOUZA, 2018, p. 68).

A partir de 1930, Stalin começa a impor uma política de controle social e científico, especialmente no que se refere “[...] à Filosofia, ao proclamar-se “o maior intérprete de Hegel”, depois no campo da historiografia e em seguida em relação à criação artística e literária [...]” (TULESKI, 2007, p. 111). Desse modo, modificou quase todas as ciências, especialmente as humanas, trazendo um significativo retrocesso a essas áreas do conhecimento, exatamente no período em que houve grandes avanços, justamente pelos estudos desenvolvidos por Vigotski, Leontiev e Luria, intelectuais que procuravam estabelecer as bases e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (TULESKI, 2007).

No ano de 1936, houve por parte do governo de Stalin várias ações de controle sobre a produção científica do país, inclusive com a cesura de algumas das pesquisas realizadas pelos intelectuais da época. Por exemplo, tivemos a Resolução de 4 de julho de 1936, em que os estudos afetos à Pedologia foram censurados devido a uma crítica encomendada (situação que discorremos em detalhes na seção 3.1 desta pesquisa). Como resultado do governo totalitário de Stalin, mencionamos também as inúmeras perseguições e a morte de muitos intelectuais revolucionários e de homens comuns que publicavam ou se posicionavam em relação a pensamentos que se opunham aos ideais de Stalin. Nos referimos, inclusive, à proibição de circulação de obras e desenvolvimento de determinadas pesquisas, que, segundo o governo stalinista, não estavam alinhadas com o pensamento e a defesa do pensamento dominante da época. Posto isso, elucidamos:

> A transformação política que se deu com o governo de Stalin, a partir de 1937, vai afastando a URSS cada vez mais dos ideais leninistas. As decisões vão sendo tomadas cada vez menos em reuniões coletivas e o poder vai sendo concentrado nas mãos de poucos. Um exemplo disso é que entre o XVIII e o XIX Congresso do Partido Comunista decorreram 13 anos (de 1939 à 1942). Apenas com a morte de Stálin em 1953, este quadro começa a ser modificado, embora muito vagarosamente (TULESKI, 2007, p. 109).

Nos anos seguintes, ao contrário do que se esperava em relação ao expansionismo e fortalecimento da revolução socialista, houve um “[...] recrudescimento dos partidos de direita e suas posições conservadoras em diversos países, com sua ideologia nacionalista e desenvolvimentista, que culminaria com a deflagração da Segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945” (TULESKI, 2007, p. 107). Com o término da Segunda Guerra Mundial e com a morte de Stalin em 1953, deu-

se início ao governo de Kruschev em 1955, o qual ficou conhecido como "[...] época do 'degelo', pelo crescente processo de 'desestalinização' [...] isto é, redução do poder da polícia, reabilitação de muitos presos políticos e fechamento de campos de trabalho forçados" (TULESKI, 2007, p. 112). No entanto, foi possível observar mudanças, as quais Tuleski (2007, p. 113) destaca:

> [...] Em 1955, depois de um espaço de 20 anos, foi permitido que a psicologia tivesse novamente sua própria revista, denominada Problemas de Psicologia, na qual Kornilov era editor e Luria e Leontiev compunham o conselho editorial. Em 1956, a primeira edição dos trabalhos compilados de Vigotski é publicada, com um longo prefácio escrito por eles. [...].

Como vimos na exposição do período revolucionário, é possível mensurar a situação de miséria na Rússia devido aos trabalhadores estarem submetidos a situações precárias, com poucos meios para garantir sua sobrevivência. Mencionamos as situações de falta de alimentos, moradia e direitos sociais, bem como o frio intenso, característico da região, que tornava o momento ainda mais desafiador, causando muitas mortes. Foi exatamente por essas razões aqui apresentadas que houve inúmeras manifestações, conflitos e embates populares nesse período, com os operários mantendo a firmeza e força para lutar em prol de seus direitos, interesses e necessidades, reivindicando por meio da Revolução as mudanças para a sociedade da época. O contexto histórico de caos instaurado na sociedade russa, ao qual explicitamos, oportunizou a edificação da Teoria Histórico-Cultural. As situações adversas de extrema miséria em meio a um cenário de Guerra não foram impedimento para pensarem na Educação do novo homem sob a perspectiva de humanização[37] e emancipação.

> Uma das preocupações de Vigotski era a organização do trabalho de educação e instrução das crianças no novo regime soviético. A organização de uma nova escola que formaria o novo homem estava em pauta. Vigotski era membro de um órgão estatal que debatia essa questão e que, no final dos anos de 1920 e início dos anos de 1930, havia assumido a tarefa de apresentar novas formas para a organização das atividades escolares. Ao longo da década de 1920, forma discutidos na URSS vários caminhos na educação para a formação do homem novo. [...] (PRESTES, 2012, p. 220).

---

[37] "A humanização do homem não é uma decorrência biológica da espécie, mas sim consequência de um longo processo que se dá no interior do grupo social. Portanto, para que o homem se torne humano, não basta que ele tenha um aparato biológico. São necessárias condições de vida e educação bem definidas" (EIDT; FERRACIOLI, 2013, p. 111).

Nesse sentido, compreender a organização da sociedade soviética na época em que se edificou a Teoria Histórico-Cultural contribui para o entendimento de que, mesmo em situações adversas como as que vivenciamos em nossa atualidade, mencionamos: a fragilidade na formação dos professores; a desvalorização do trabalho docente; a falta de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade; a falta de políticas públicas educativas de qualidade; a democratização do ensino; a desumanização das práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino, entre outras. Esse cenário revela-se como um desafio aos profissionais da Educação que necessitam buscar formas de se instrumentalizar e se fortalecer diante desses elementos que favorecem a negação do conhecimento e do desenvolvimento integral do indivíduo. Conforme destaca Chaves (2014b, p. 89):

> Em oposição ao empobrecimento que se reapresenta aos escolares e na defesa de uma educação que promove, que eleva a aprendizagem e o senso estético, crianças e adultos podem se apropriar daquilo que de mais complexo a humanidade vem elaborando no campo da ciência e, de igual modo, na filosofia e na arte. [...]

Em razão das questões apresentadas, podemos refletir sobre nossas concepções de infância, educação e desenvolvimento humano, com o objetivo de avançar nossa prática pedagógica sob a perspectiva de emancipação e humanização. Com isso, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural foi edificada e construída a partir de dois princípios basilares, sendo estes: o princípio político e o princípio didático, os quais encontram-se intimamente associados e, por esta razão os detalharemos no decorrer da pesquisa.

No que se refere ao primeiro princípio basilar da Teoria Histórico-Cultural, o princípio político[38], o que significa dizer que, para pensarmos na organização do ensino numa perspectiva de emancipação[39], faz-se necessário transformar a condição das instituições que “alienam” o indivíduo, para que de fato possam oportunizar condições objetivas sob a perspectiva de pleno desenvolvimento

---

[38] Argumentação apresentada como resultado dos estudos desenvolvidos durante a disciplina do Mestrado, intitulada “Teorias Pedagógicas na Contemporaneidade”, ministrada pela Dra. Marta Chaves.

[39] Nossas defesas afetas ao conceito de emancipação harmonizam-se com o entendimento de Lênin, no sentido de que o conhecimento favorece a negação do embrutecimento.

humano. Diante desses elementos, consideramos necessário eleger como ponto de estudo e reflexão elementos que estão para além dos constituintes da didática. Segundo Chaves (2020), o princípio político da Teoria Histórico-Cultural, devido sua preocupação com a instrução, com a Arte e com a cultura nos permite dizer “nem tudo vale”, ou seja, o princípio político serve como critério de escolha, é ele quem orienta o princípio didático e apresenta-nos possibilidades para entender a organização do ensino a partir dessa perspectiva.

Desse modo, o princípio político que estava sendo organizado para a nova sociedade comunista da época tinha como resultado um discurso que respondia ao seu tempo, ou seja, os estudos desenvolvidos pelos intelectuais políticos Lunatharski, Krupskaia e Makarenko (1888-1939)[40] tinham como objetivo formular os propósitos educacionais da nova sociedade comunista. Nas palavras de Prestes (2012, p. 29):

> [...] foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito a personalidade do indivíduo, a ação conjunta da educação com trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade.

Os referidos intelectuais participaram de forma ativa do processo revolucionário, que tinha uma preocupação com a condição humana do ponto de vista social e psicológico. Com isso, suas elaborações teórico-metodológicas constituíram-se em resposta aos enfrentamentos das lutas da sociedade soviética.

---

[40] Anton Semyonovich Makarenko (1988-1939) nasceu em Belopólie, província de Kharkov (Ucrânia), seu pai era operário ferroviário e sua mãe dona de casa. Concluiu o curso de magistério primário aos 17 anos e aos 25 anos ingressou no Instituto Pedagógico de Poltava. Lecionou na Escola Primária das Oficinas Ferroviárias por oito anos, dirigiu uma escola ferroviária transformada em curso secundário. O pedagogo revolucionário soviético contribuiu para a Educação Comunista, colocando-a em prática na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski, instituições rurais que atendiam crianças e jovens infratores, com a finalidade de formar pessoas que contribuíssem para a classe operária, tendo por base os princípios de vida em comunidade, interação, escola e família, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina. Escreveu “Conferências sobre Educação Infantil”, “Poema Pedagógico”, “Bandeiras sobre as Torres”, “Conselho aos pais” (obra inacabada), entre outros, além de artigos, romances, ensaios, obras teatrais etc. Sua prática pedagógica e visão de mundo foram influenciadas pelos escritos de Karl Marx e Máximo Gorki (SOUZA, 2018).

Em consonância com Chaves (2011b), firmamos a defesa nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, a qual nos fundamenta a partir de uma concepção de homem, sociedade e educação, apresentando uma ordenação de conceitos teórico-metodológicos que orientam e norteiam a prática pedagógica sob a perspectiva de emancipação e máximo desenvolvimento humano. No que se refere à ordenação dos conceitos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, faremos destaque aos seguintes conceitos: Disciplina, Cultura, Vivência, Atividade, Coletividade, os quais detalharemos no decorrer das argumentações.

Em relação ao conceito de Disciplina, um dos princípios fundantes da Teoria Histórico-Cultural, o intelectual Makarenko (1888-1939), em seu livro intitulado "Conferências para a Educação Infantil" (1981), faz uma orientação aos pais e aos educadores da época, mencionando a necessidade de desenvolver uma consciência da conduta por compreender sua essencialidade naquele tempo histórico, pós-revolução de 1917, em que se estava instituindo uma nova organização do ensino. Corroboramos com Chaves (2020), ao compreender que o êxito e o esforço vêm da disciplina para educar e formar em todas as esferas, no trabalho, na educação escolar e familiar etc. De acordo com Chaves (2011b), a Disciplina apresentava a essencialidade de uma conduta organizada para o processo educativo, o qual deveria constituir de tal forma que expressasse uma manifestação voluntária consciente.

No que se refere ao conceito de Coletividade, Chaves (2011b, p. 16) afirma:

> [...] o debate educacional do período abordava a importância de organizar ações educativas que contemplassem cantos, jogos e leituras em conjunto, estratégias que favoreciam o interesse e a aproximação por parte dos membros, estimulando o espírito de colaboração e cooperação.

A autora Krupskaia propalava que "a coletividade não absorve a personalidade da criança, mas influencia na qualidade e conteúdo da educação. A escola comunista se organizava para o desenvolvimento da inteligência e do espírito coletivo" (CHAVES, 2011b, p. 17). Com isso, verificamos que a proposta educacional apresentada pela intelectual soviética Krupskaia referia-se à realização de um trabalho voltado para a aquisição de novos conhecimentos, tendo como base a solidariedade e atividades sociais coletivas, em consonância com os princípios políticos da construção da sociedade comunista.

Ao conceito de Cultura, apresentaremos as contribuições do intelectual Leontiev (1903-1979), autor que realiza a defesa de que cultura é tudo aquilo que pertence à herança cultural da humanidade, construída a partir de condições objetivas e reais de vida em determinado período histórico. Em suas palavras: "O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele" (LEONTIEV, 2004, p. 282-283). Para o autor, a cultura material e intelectual é produzida pelo homem no processo em que o homem, motivado por uma necessidade, modifica a natureza por meio de sua atividade produtiva, a qual denominamos como trabalho. Com isso, temos o entendimento de que o meio no qual estamos inseridos está repleto de objetos, conceitos e instrumentos que nos oferecem condições materiais para que o indivíduo se aproprie daquilo que foi criado pelas gerações humanas precedentes.

> O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando suas possibilidades de transformação da natureza. [...] O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

Desse modo, compreendemos que o processo de humanização do homem acontece a partir da apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade[41]. No entendimento de Braga (2010, p. 23), Vigotski (2009b) também corrobora com essa afirmação, ao elucidar o conceito de cultura, como:

> [...] A totalidade das produções humanas: técnicas artísticas, científicas, instituições e práticas sociais. Daí, o termo "desenvolvimento cultural" usado por ele para descrever o desenvolvimento psicológico. A mediação pela cultura em Vigotski é o que define o funcionamento psicológico humano.

[41] "Durante o desenvolvimento sócio-histórico, os homens têm variado suas necessidades materiais [...] e vêm aparecendo novas necessidades espirituais na comunicação com as pessoas, na educação, na arte etc. Desenvolvem-se também as necessidades na atividade sociolaboral; junto com elas, formam-se sentimentos morais, intelectuais e estéticos. Os sentimentos humanos, seu conteúdo e forma, dependem das condições sócio-históricas da vida" (LONGAREZI; PUENTES; 2017, p. 134).

Oliveira (2010, p. 39), elucida que a cultura, na concepção da Teoria Histórico-Cultural e de Vigotski, não é pensada como algo pronto ou "um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, [...] A vida social é um processo dinâmico, no qual cada sujeito é ativo e em que acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um [...]". O intelectual soviético Leontiev, em seus estudos, nos apresenta contribuições acerca do conceito de Atividade. O autor afirma que "denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada" (LEONTIEV, 2017, p. 45).

Segundo Vigotski (2009a), o conceito de atividade está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e é mediada por instrumentos e signos. Posto isso, consideramos importante que os professores compreendam esse conceito, pois os estudantes, por vezes, não possuem a consciência dos motivos que os levam à tomada de decisão de suas ações e escolhas. Em geral, o professor, enquanto adulto mais experiente, compreende os motivos que levam o sujeito a ter determinada conduta. Aqui, encontra-se um princípio educativo muito importante: ensinar o indivíduo para a consciência de sua conduta[42]. É importante que a aprendizagem esteja relacionada com a atividade do estudante, para que este desenvolva o apreço ao conhecimento e o interesse em aprender. Conhecer e perceber o motivo de sua atividade de estudo permite que a criança estabeleça uma relação de sentido e significado durante o processo de ensino e aprendizagem (LONGAREZI; PUENTES, 2017).

Seguindo os alguns dos conceitos e princípios em que se fundamentam as defesas da Teoria Histórico-Cultural, apresentaremos uma breve definição do que se refere ao termo de Vivência, Vigotski (2018b, p. 78) define esse termo como:

---

[42] "Trata-se de um processo de apropriação ou de internalização de signos, pelo qual a criança passa a aplicar a si própria formas sociais de conduta que, a princípio, outros aplicavam a ela. Esse processo se dá na e pela atividade da criança – orientada e mediada pelo educador. O signo é, primeiramente, um meio de relação social e de comunicação, ou seja, é externo à criança, tornando-se, posteriormente, um meio de regulação da própria conduta" (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012, p. 146).

> [...] a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e forma selecionados desta, os traços do caráter os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais, que participaram da definição da relação da criança com uma situação [...].

Segundo Toassa (2011), nos textos pedológicos escritos por Vigotski (2018b), o autor afirma que Vivência, assim como outros princípios que amparam a Teoria Histórico-Cultural, é compreendida em uma lógica dialética, ou seja, compreende que a "[...] vivência é unidade sistêmica da consciência e, também da relação personalidade-meio: espécie de "campo psicológico" que contém criança e meio; a relação interior entre ambos [...]" (TOASSA, 2011, p. 229). Diante disso, compreender este conceito adquire, então, um importante fator a ser considerado nos estudos sobre o desenvolvimento infantil.

> [...] a vivência designa tanto a experiência do mundo externo pelo sujeito, quanto seu mundo interno, passíveis de simbolização e tomada de consciência (o crítico de arte, o leitor, as personagens). Vigotski entende que todo o conteúdo vivenciado implica uma tonalidade afetiva, e a vivência demanda a suspensão de qualquer julgamento imediato (TOASSA, 2011, p. 229).

Ainda sobre o conceito de Vivência, Vigotski (2010) mencionou que se trata de uma unidade intimamente relacionada ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Diante disso, nesta seção, tivemos como objetivo contextualizar o cenário político e econômico das primeiras décadas do século XX na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), época em que se edificou a Teoria Histórico-Cultural, bem como os principais conceitos de ordem teórico-metodológicas que fundamentam a perspectiva do referencial que ampara nossa pesquisa. Compreendemos que ter esta dimensão histórica e teórica permite-nos compreender quais são as principais defesas, concepções e proposições dessa perspectiva para os estudos afetos à organização do ensino, ao desenvolvimento infantil, à formação de professores e às intervenções pedagógicas, sobretudo, com as crianças da

Educação Infantil. Em nossa subseção, destacaremos os principais estudos e pesquisas afetos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos escolares.

2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

A partir dos elementos apresentados na seção anterior, nesta seção, apresentaremos as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano de acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de identificar as contribuições deste referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento psíquico das crianças de 4 e 5 anos.

Iniciamos nossos escritos, reafirmamos a necessidade que a sociedade comunista tinha em relação à formação do homem comunista, de modo especial, também com os princípios da sociedade da época. Vigotski e outros intelectuais, pedagogos e psicólogos da época[43], também foram responsáveis pelas questões afetas à psicologia e à organização do ensino, os quais, tinham uma preocupação no que se refere à Educação e, por esta razão, contribuíram para as elaborações teórico-metodológicas na Rússia. Estes intelectuais, dedicaram-se às atividades de instrução e cultura do ponto de vista de todos os bens, na luta para que o ensino fosse organizado de tal forma, que oportunizasse a todos, condições objetivas de máximo desenvolvimento, garantindo o acesso à cultura, à Arte e à ciência.

Destacaremos nesta subseção, as elaborações realizadas pelo intelectual soviético Vigotski, estudioso que dedicou sua vida e obra a conhecer e investigar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento humano, considerando os estudos sobre linguagem, cultura, conhecimento, educação, deficiência, entre várias outras temáticas. Afirmou a defesa de que a Literatura, a Arte e a Pedagogia permitem-nos pensar em orientações para a organização do ensino, assim como para os estudos da Pedologia, que, enquanto ciência da criança, trata especificamente das leis gerais que orientam o desenvolvimento do psiquismo infantil.

A concepção de aprendizagem e desenvolvimento dos processos psíquicos, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, opõe-se às concepções biologizantes

---

[43] Nos referimos aos intelectuais soviéticos que também deram contribuições fundamentais à Psicologia e à Pedagogia escolar no século XX, dentre os quais mencionamos: Daniil Elkonin Borissowitsch (1904-1984); Vasily Vasilyevich Davydov (1930-1998); Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Rubinstein (1889-1960); P. Ya. Galperin (1902-1988).

e naturalistas. Segundo Vigotski (2010), o ser humano se desenvolve a partir de sua história, de sua cultura, cujo entendimento ampara-se nos pressupostos filosóficos da Ciência da História e do Materialismo Dialético de Marx e Engels, firmando a defesa de que toda ciência é histórica e é produto da atividade humana. Os estudiosos afirmam que as funções especificamente humanas se desenvolvem a partir das condições objetivas e reais de vida, ou seja, a partir das experiências e vivências sociais, histórias e culturais nas quais o indivíduo está inserido (BRAGA, 2010).

Cumpre-se destacar que os estudos desenvolvidos por Vigotski (2009a) afirmam a existência de alguns aspectos fundamentais e essenciais para esse processo de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme salienta Braga (2010, p. 22): “Para Vigotski, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura [...] e num processo histórico”. Desse modo, podemos observar que, nessa abordagem teórico-metodológica, os fenômenos psicológicos são tratados historicamente.

A Teoria Histórico-Cultural, considera as questões biológicas da evolução humana como condição necessária para o desenvolvimento humano. No entanto, afirmam que, para o desenvolvimento psíquico do homem, faz-se necessário considerar as leis sócio-históricas de seu desenvolvimento, ou seja, o homem e sua relação com a história e cultura humana. Desse modo, “As características especificamente humanas são, portanto, desenvolvidas culturalmente, em processos de interação” (BRAGA, 2010, p. 22). Nas palavras de Vigotski (2009a), há duas linhas do desenvolvimento: uma “natural” e outra “social” ou “cultural”. Como modo de elucidar essa compreensão, Braga (2010, p. 22), auxilia na reflexão, mostrando que o autor realiza uma distinção existente entre as funções elementares e funções superiores, sendo estas:

> [...] As funções elementares ou naturais têm sua origem na evolução biológica. As funções superiores ou culturais, tais como a atenção e a memória voluntárias, a capacidade de planejamento, a linguagem etc., encontram-se em um nível qualitativamente novo de funcionamento psicológico.

Diante disso, verificamos que Vigotski (2009a), não desconsidera as questões biológicas de desenvolvimento, afirmando que as funções elementares não desaparecem com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas sim

que essas adquirem uma nova forma de existência, passam a incorporar-se à consciência e à história humana. Em suas palavras, “[...] as funções inferiores não morrem, nem desaparecem, mas atuam de forma subordinada nas atividades que, a partir de então, passam a ser exercidas pelos centros superiores” (SANTANA, 2016, p. 186). Em uma de suas aulas sobre Pedologia, com o objetivo de elucidar como ocorre o desenvolvimento infantil, o autor menciona a necessidade de compreender algumas leis gerais que regem o desenvolvimento da criança.

No que se refere à primeira principal Lei, Vigotski (2018b, p. 18) afirma que o desenvolvimento...

> [...] como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo [...] não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho de seu desenvolvimento. [...] ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários, para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo. [...].

Essa primeira Lei elucida uma questão importante para nós: o fato de que não se trata de mensurar, categorizar ou qualificar o nível de desenvolvimento das crianças de forma cronológica, ou seja, não é a idade que consta em sua certidão de nascimento que deve orientar essa “avaliação”, mas que, “[...] há a necessidade de determinar a idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu [...]” (VIGOTSKI, 2018b, p. 4). Com isso, retomamos um postulado importante no que se refere à concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano: o fato de que o desenvolvimento do indivíduo não ocorre de modo linear, esse compreende avanços e quedas. Nas palavras do autor:

> [...] ele transcorre cíclica e ritmicamente, de tal forma que, se quisermos simbolizá-lo, [...] não obteremos uma linha vertical reta, que seria uma representação equivocada. Se quisermos acompanhar o desenvolvimento de qualquer particularidade da criança – digamos, como ocorre o aumento do peso, o crescimento da altura, o desenvolvimento da fala, teremos sempre que mostrar uma linha ondulada que segue em elevações, quedas e se move pra cima, ou seja, se desenvolve em ciclos. O tempo desse desenvolvimento não é uma constante. [...] (VIGOTSKI, 2018b, p. 22-23).

Verificamos uma primeira lei e especificidade do desenvolvimento infantil em relação ao “tempo” para o processo de desenvolvimento, o qual não se trata de uma idade cronológica, conforme afirma Vigotski (2018b, p. 23): “A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos” (VIGOTSKI, 2018b, p. 23). O autor segue destacando a segunda lei que caracteriza o processo de desenvolvimento humano, na defesa de que esse não acontece de modo proporcional e regular, ele afirma:

> [...] existem algumas leis básicas que mostram que, em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito rapidamente. [...] isso significa que, no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente (VIGOTSKY, 2018b, p. 25).

De acordo com essa afirmativa, compreendemos as duas principais leis que regem o desenvolvimento infantil. A primeira refere-se ao fato de que o desenvolvimento humano ocorre de modo cíclico e não linear. A segunda ressalta que o desenvolvimento é repleto de irregularidades e que não se trata de algo proporcional, mas com diferentes particularidades (VIGOTSKY, 2018b). Diante disso, verificamos que as funções especificamente humanas, como: memória, atenção, concentração, raciocínio, pensamento, imaginação e criação, não são dadas ao nascermos. Essas se formam e se desenvolvem durante nossa vida, conforme nos apropriamos da cultura e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e gerações precedentes.

Examinando as contribuições de Vigotski em relação ao desenvolvimento humano, Aquino e Toassa (2019, p. 12), fazem a seguinte síntese:

> Em síntese, o desenvolvimento humano é compreendido como a constituição dialética das características essencialmente humanas. Este processo é caracterizado por diversas mudanças qualitativas, que ocorrem em um curso histórico e cultural. Cada mudança possui íntima relação com os processos ocorridos em uma fase anterior do desenvolvimento. Podemos compreender esses processos como um circuito de mudanças e transformações qualitativas, nas quais o desenvolvimento do todo influi no das partes.

Sobre as afirmativas realizadas, destacamos as contribuições especiais realizadas por Leontiev (2004) em sua obra “O Desenvolvimento do Psiquismo”, especialmente, nos capítulos intitulados “O homem e a cultura” e “O biológico e o social no psiquismo do homem”, em que autor ressalta os aspectos sócio-históricos como fatores determinantes para o processo de desenvolvimento das capacidades humanas. Em suas palavras: “[...] tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida” (LEONTIEV, 2004, p. 255).

No que se refere ao processo de humanização do homem, os intelectuais soviéticos, amparados pelos pressupostos teóricos e Marx e Engels, consideram que o que nos diferencia dos demais animais é nossa capacidade de transformar a natureza para satisfazer nossas necessidades, o que os autores denominam como atividade de trabalho. Segundo Leontiev (2004), o homem cria e transforma objetos, desde os mais simples até os mais complexos, com o objetivo de garantir sua sobrevivência. O conceito de trabalho, em seu sentido ontológico, significa que a atividade do indivíduo é toda forma materializada de seus conhecimentos históricos e culturais, em outras palavras:

> O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico, transforma-se no sócio-histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 48).

Desse modo, podemos compreender que as aptidões e conhecimentos humanos materializam-se e cristalizam-se em instrumentos que marcam o nível de desenvolvimento humano. Nesse sentido, pode-se afirmar que “[...] o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 261). O conhecimento materializado e sistematizado historicamente pela humanidade é transmitido de geração em geração de modo a garantir que os indivíduos possam se apropriar do conhecimento e das capacidades humanas. Diante das defesas aqui apresentadas, compreendemos que

a interação e socialização do indivíduo com o ambiente em que está inserido é fator determinante para seu processo de humanização e desenvolvimento psíquico.

> O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, dá-se “de fora pra dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza as ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Conforme temos apresentado, o processo de desenvolvimento psíquico dá-se a partir das relações do indivíduo com o mundo, ou seja, o desenvolvimento humano encontra-se determinado pelas condições históricas e sociais concretas de sua vida. O meio social e cultural em que o indivíduo se encontra inserido pode favorecer e contribuir para o processo de apropriação desses significados, de modo a mobilizar o desenvolvimento psíquico do homem (LEONTIEV, 2004). Portanto, compreendemos que as relações entre os homens, a exemplo da relação entre o professor e a criança, configura-se como condição necessária para o desenvolvimento. A esse respeito, salientamos:

> [...] os processos de internalização, por sua vez, interpõe entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas), o que significa dizer: institui-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

Na citação apresentada, elucidamos um dos princípios da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano: os processos de internalização dos bens culturais e materiais produzidos historicamente pela humanidade. Para Vigotski (2009a), este é um fator determinante para que haja transformação nos processos psicológicos, “pois se as características especificamente humanas são desenvolvidas culturalmente, [...] o que inicialmente é partilhado deve se transformar em um plano psicológico interno” (BRAGA, 2010, p. 26). Desse modo, temos o entendimento de que a internalização significa aprender e incorporar a cultura

humana, sendo um processo que dá-se a partir da reconstrução interna de operações externas, ou seja, as funções psíquicas acontecem, primeiramente, a um nível social, entre pessoas, e,depois, a nível individual, no interior da criança.

Com isso, acreditamos que, ao longo do processo histórico, o homem transforma suas capacidades naturais e desenvolve novas formas de conduta, modificando internamente suas funções psíquicas para um novo nível de desenvolvimento. A concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil, como vimos, compreende que os processos de aprendizagem antecedem o desenvolvimento do indivíduo. No que se refere à definição de aprendizagem para essa perspectiva teórica, conceituamos esse termo como:

> [...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Posto isso, conforme ocorrem as transformações psíquicas do indivíduo, altera-se também as relações humanas. De acordo com Vigotski (2010), os signos e os instrumentos são sistemas simbólicos que medeiam as formas de relação com o mundo. É durante a apropriação dos signos e instrumentos e, também do uso que fazemos dos objetos sociais e culturais, que nossas atividades psíquicas se modificam.

> Em suma, o desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto, não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento (MARTINS, 2012, p. 100).

Vigotski (2009a), afirma que o processo de aquisição e apropriação das capacidades especificamente humanas é o processo educativo, pois ocorre de maneira sócio-histórica, ou seja, a partir da mediação e do contato com o outro. De acordo com o autor, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o aprendizado impulsiona o

desenvolvimento e função da escola, constitui-se como elemento fundante para pensarmos nos processos de desenvolvimento humano (MARTINS, 2016). Oliveira (2010, p. 64) nesse mesmo sentido, analisa que:

> [...] a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

O fato fundamental para o desenvolvimento pleno dos escolares encontra-se no material que lhes será oportunizado, o qual consideramos que deva ser o mais rico e elaborado pela humanidade no decorrer de seu processo sócio-histórico, é esse ensino organizado e sistematizado, transmitido por meio das instituições educacionais, que irá impulsionar o máximo desenvolvimento humano, formando indivíduos conscientes de suas ações com um pensamento crítico sobre o lugar que ocupam na sociedade em que estão inseridos (MARTINS, 2016).

Desse modo, os estudos e argumentações apresentadas até o momento, consideram que contexto soviético em que edificou-se a Teoria Histórico-Cultural nos permite realizar uma análise em relação aos elementos que favorecem o pleno desenvolvimento humano. Nos referimos aos conceitos apresentados na seção como: coletividade, disciplina, cultura, vivência, entre outros. Temos o entendimento e defesa de que esses princípios, se aplicados na organização do ensino para as crianças, contribuirão de maneira significativa para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades humanas. Santana (2016, p. 236-237), nas considerações finais de sua tese, apresenta uma defesa, a qual ela anuncia como sendo uma “declaração pessoal”, e afirma:

> [...] para nós a Teoria Histórico-Cultural só poderia ter nascido na União Soviética! [...] Um misto de expressões da precariedade que marcaram o país em diferentes momentos de sua história e sua luta pela sobrevivência, com expressões que representavam a mudança, a produção do novo, do belo, do diferente. A Teoria Histórico-Cultural só poderia ter nascido na Rússia, porque as crenças na capacidade solidária e transformadora humana que marcaram historicamente aquele país dotaram homens e mulheres russas de um enorme potencial criador para a vida ativa.

Corroboramos com a defesa apresentada pela pesquisadora, na certeza de que alguns dos elementos desse contexto histórico e dos fundamentos filosóficos e metodológicos, que amparam as concepções de aprendizagem e desenvolvimento para a Teoria Histórico-Cultural, foram apresentados nesta subseção. Verificamos, também, que os autores ligados à Escola de Vigotski desenvolveram pesquisas e estudos sob a defesa de que a educação e a organização do ensino em sua época nos permite pensar nas possibilidades de desenvolvimento psíquico do homem. Identificamos também que o desenvolvimento humano se constitui a partir dos processos de aprendizagem educativos que lhe são oportunizados. Nesse sentido, na próxima seção do trabalho, apresentaremos as contribuições dos estudos e das pesquisas desenvolvidas por Vigotski (2018b), no que se refere à ciência que estuda o desenvolvimento infantil, a Pedologia.

3 PROPOSTA DE UM ESTUDO PEDOLÓGICO DE VIGOTSKI EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

> "Não nos relacionamos com um mundo físico bruto,
> mas com um mundo interpretado pelos outros.
> O que aprendemos e tornamos nosso,
> se estabelece inicialmente em uma
> relação social e significativa".
>
> Lev. Semionovitch Vigotski
> (1896-1934)

Nesta seção, objetivamos apresentar as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski para o desenvolvimento infantil. Para tanto, salientamos que a motivação para o estudo da Pedologia desenvolveu-se a partir da leitura da obra intitulada "A pedologia Histórico-Cultural de Vigotski" (2016), escrita por Cláudia Costa Guimarães Santana, leitura da qual resultou a produção de uma resenha escrita coletivamente pelos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI). Esse estudo inicial motivou-nos a aprofundar as pesquisas afetas a essa "Ciência da Criança", desenvolvida por Vigotski no século XX durante a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), com o objetivo de buscar uma nova psicologia para formar o homem para a sociedade socialista que se constituía a partir da Revolução de 1917.

> Vygotsky trabalhou, também, na área chamada "pedologia" (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos). Ele considerava essa disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança (OLIVEIRA, 2010, p. 19-20).

Diante das reflexões iniciais apresentadas, realizamos os seguintes questionamentos: Qual o objeto e método de estudo trata especificamente a Pedologia? Quais as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski para o desenvolvimento psíquico das crianças? A partir dessas indagações, consideramos que os estudos afetos à Pedologia podem nos apresentar elementos significativos para a reorganização das práticas educativas realizadas nas instituições de Educação Infantil, especialmente, no que se refere à instrumentalização dos professores que atuam com as crianças.

> A pedologia era intimamente ligada a tudo que dizia respeito à instrução e à educação. [...] Vigotski escreveu inúmeros trabalhos sobre pedologia e apresentou críticas às formas como estava sendo desenvolvida. Por ter escrito inúmeros trabalhos sobre a pedologia e o seu real papel no processo educacional de crianças na URSS, Vigotski, inclusive até hoje, é denominado pedólogo por muitos estudiosos. [...] (PRESTES, 2012, p. 221).

Por essas razões, utilizaremos como referências basilares para os estudos iniciais, apresentados nesta seção, as obras “A pedologia Histórico-Cultural de Vigotski” (2016), escrita por Cláudia Costa Guimarães Santana e o livro intitulado “Sete aulas de L. S. Vigotski, sobre os fundamentos da Pedologia” (2018b), organizado a partir das traduções diretamente do russo para a língua portuguesa, feitas pela Dra. Zoia Prestes, pois consideramos que as referidas obras oferecem-nos grandes contribuições para as pesquisas afetas ao desenvolvimento infantil.

3.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Como toda ciência, os estudos pedológicos instrumentalizaram a necessidade social de sua época. Referimo-nos ao contexto histórico revolucionário da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Contexto que detalhamos na primeira seção desta pesquisa. Na Rússia de 1917, o objetivo de reorganização de seu sistema educacional para a edificação de uma sociedade comunista desenvolveu-se concomitantemente às pesquisas e estudos pedológicos.

> O desenvolvimento da pedologia na União Soviética na década de 1920 foi estimulado, sem dúvida, pelos experimentos educacionais que o governo promovia e, na verdade, impunha. Entre os vários assuntos e eventos que agitavam o sistema educacional russo na década de 1920 [...], dois temas mostravam-se dominantes: a reconstrução radical da personalidade humana (a construção do novo homem socialista”) e a limitação do acesso de determinadas classes sociais a oportunidades educacionais. [...] (VEER; VALSINER, 1996, p. 322).

Como observamos, os objetivos políticos, sociais e econômicos da época favoreceram a elaboração de pesquisas e experimentos educacionais e pedagógicos, com o objetivo de edificar uma “nova sociedade” e, também um “novo homem comunista”. “[...] O objetivo principal da pedologia era criar uma ciência

específica sobre a criança para orientar professores [...]" (PRESTES, 2012, p. 41). Desse modo, o desenvolvimento da Pedologia na URSS esteve fortemente relacionado às questões ideológicas de sua época.

> Os estudos de Pedologia se intensificaram após a Revolução Socialista de 1917. Com a instalação do poder pelos sovietes, a primeira tomada de decisão foi com relação à instrução do povo. Lenin entendia que a revolução tinha como função primordial a formação do novo homem e isso determinou e orientou o trabalho daqueles que trabalhavam com a educação. [...] (SANTANA, 2016, p. 58).

Conforme mencionamos anteriormente, Vigotski, enquanto intelectual soviético-revolucionário, desenvolveu suas pesquisas, estudos e contribuições em meio a esse cenário econômico e político, por este motivo, consideramos significativas suas elaborações afetas à organização do ensino dando importância aos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano. Suas aproximações e contribuições afetas à "Ciência do Desenvolvimento da Criança" iniciaram-se:

> [...] após um evento importante em sua vida acadêmico – profissional – o II Congresso de Pedologia, Pedagogia experimental e Psiconeurologia, ocorrido entre 3 e 10 de janeiro de 1924 – que é convidado a integrar o quadro de recém-inaugurado Instituto de Psicologia e Instituo de Pedologia e Defectologia de Moscou (PRESTES, 2017, p. 65).

Segundo afirmam Veer e Valsiner (2017), foi a partir dos trabalhos realizados nesse instituto que Vigotski teve a oportunidade de coordenar as atividades relacionadas aos estudos de pedologia a nível nacional. Nesse sentido, Prestes (2017), afirma que a Pedologia foi uma ciência com grande importância nas primeiras décadas do século XX e mobilizou a criação de laboratórios, institutos de pesquisas, congressos internacionais e cursos de formação, além de impulsionar a produção de periódicos específicos. Sobre o primeiro Congresso pedológico, elucidamos:

> O primeiro Congresso Pedológico Soviético aconteceu em dezembro de 1927/janeiro de 1928, e defendeu a promoção do desenvolvimento da organização institucional do movimento pedológico na URSS. [...] Como era o caso com todos os acontecimentos semelhantes na União Soviética nessa época, o Congresso realizou-se no contexto de um chamado para uma reestruturação marxista da nova disciplina, como ilustravam os discursos de Anatoli Lunatcharsky (o líder do Narkompros até 1929). Nikolai Bukharin e Nadezhda Krupskaja [...] (VEER; VALSINER, 1996, p. 325).

No que se refere a definição do termo Pedologia, de acordo com Santana (2016), no início do século XX, os estudos afetos à Pedologia desenvolveram-se em outras partes do mundo, não apenas na URSS, mas também na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América. Vigotski(2018b), defende que "[...] o termo pedologia foi introduzido pelo americano Oscar Chrismann[44] em 1893. Em outras fontes, é o nome de Granville Stanley Hall[45] que aparece como fundador dessa ciência" (SANTANA, 2016, p. 45).

> Nesse contexto, chamou-nos a atenção a figura de Stanley hall. Primeiro porque ele foi professor de Oscar Chrismann e grande incentivador da Pedologia; segundo porque a educação sempre esteve presente na sua trajetória acadêmica e profissional. Foi ele que, ao retornar da Alemanha começou a insistir que o estudo psicológico da criança deveria estar no centro do trabalho docente (SANTANA, 2016, p. 53).

Segundo Santana (2016, p. 56), o interesse em aprofundar os estudos e pesquisas acerca de uma ciência do desenvolvimento da criança nos Estados Unidos estava "diretamente relacionado à necessidade de rever os modelos de educabilidade das crianças até então e isso não foi diferente em outros países". Santana (2016, p. 229) afirma que Chrismann "propôs conhecer o tempo-vida das crianças em sua historicidade, deu um sentido etnográfico às relações das crianças, em função dos lugares em que estas ocorriam", o que talvez para ele fosse uma maneira de observar a vivência das crianças. Diferentemente da proposta realizada por Chrismann, as pesquisas e estudos pedológicos realizados em outros países, estavam relacionadas a um caráter natural, voltadas aos moldes do método científico experimental, "buscava-se encontrar com a Pedologia, os princípios de um desenvolvimento universal segundo leis próprias que o regem" (SANTANA, 2016, p. 59).

---

[44] Oscar Chrismann (1873-1928) foi quem introduziu o termo "pedologia", em 1893. Chrismann foi aluno de Stanley Hall, que cunhou o termo para designar essa ciência que se fortalecia nos cenários das pesquisas científicas. Muito embora os estudos sistemáticos realizados com crianças não tenham se iniciado com Chrismann, foi ele quem batizou os estudos com o nome "Pedologia" (SANTANA, 2016).

[45] Granville Stanley Hall (1846-1924) nasceu em Ashfield, Massachusetts, EUA. Stanley Hall foi um dos pioneiros da Psicologia norte-americana e ex-aluno de Wundt. Hall defendia que a Psicologia deveria ser sentida para além dos muros das universidades. Foi também professor de Oscar Chrismann e grande incentivador da Pedologia. A educação sempre esteve presente na sua trajetória acadêmica profissional. Essa trajetória o levou a ser o fundador do primeiro laboratório de Psicologia da América em 1883, chamado de laboratório de Psicofisiologia (SANTANA, 2016).

Cumpre-se destacar que essa não era a Pedologia de Vigotski, pois podemos denominar a Pedologia defendida por ele como a Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski (SANTANA, 2016). Para Vigotski, a pedologia "[...] estuda a estrutura ambiental da maneira como esta se relaciona com a organização psicológica da criança em desenvolvimento e, não está interessada no ambiente da forma como ele existe em si. [...]" (VEER; VALSINER, 1996, p. 342). Seguindo essa perspectiva e defesa, a autora Prestes (2012, p. 42) contribui com a argumentação apresentada, trazendo outros elementos para a análise:

> Na URSS, os pedólogos deveriam estabelecer uma relação com a prática escolar, fazer o acompanhamento diário da criança por meio de métodos considerados científicos (por exemplo, testes de diagnósticos psíquicos para a definição do nível do desenvolvimento intelectual das crianças) e apresentar recomendações sobre as perspectivas para a aprendizagem. A questão sobre o desenvolvimento psíquico era central nos estudos da pedologia.

Com isso, temos o entendimento de que a Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski compreende uma ciência interdisciplinar que tem como estudo principal a Criança, em especial, os processos de desenvolvimento humano, compreendendo a relação de aspectos sociais, biológicos e psicológicos (AQUINO; TOASSA, 2019). As autoras, ainda afirmam que: "Por esta leitura menos fragmentada e este olhar multidisciplinar, a Pedologia traz discussões relevantes no conhecimento acerca do desenvolvimento humano, colocando a criança no centro das investigações" (AQUINO; TOASSA, 2019, p. 4). Em harmonia com esses escrios, os intelectuais Veer e Valsiner (1996, p. 345), destacam:

> Em suma, a versão de pedologia de Vygotsky unia diversos postulados de usa teoria histórico-cultural com a perspectiva dinâmica interacionista do ambiente que estava se desenvolvendo na pedologia da URSS da época. A principal característica distintiva de toda a pedologia soviética da época, em contraste com suas equivalentes europeia e norte-americana anteriores, era a ênfase na organização social do ambiente da criança em desenvolvimento.

De acordo com Santana (2016, p. 22), não havia uma Pedologia para Vigotski e sim uma Pedologia de Vigotski, e isso consistia no fato de "[...] ele ter construído um conjunto de princípios teóricos e um método próprio de investigação pedológica sobre o desenvolvimento da criança". Para Vigotski (2018b), o objetivo principal da

pedologia era criar uma ciência específica da criança. A questão acerca do desenvolvimento psíquico era central nos estudos dessa pedologia e, até os dias atuais, oportuniza-nos contribuições para pensarmos nos aspectos educacionais e psicológicos do desenvolvimento da criança (PRESTES, 2017).

É possível encontrar indícios dessa ciência no Brasil, como demonstra Santana (2016) em sua tese de doutorado, em que aponta Clemente Quaglio[46] como um dos grandes incentivadores dessa ciência, sendo considerado um dos mais importantes pedólogos do Brasil. “Entre suas mais importantes iniciativas estão a fundação do primeiro Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da América do Sul. [...]” (SANTANA, 2016, p. 71). Os estudos afetos a essa ciência no Brasil estiveram presentes de modo mais significativo no início do século XX no discurso de vários educadores brasileiros, que tinham o objetivo de realizar reformas educacionais para a modernização do país (PRESTES, 2017).

> Um dos movimentos mais significativos foi o Movimento da Escola Nova, organizado por educadores que viam a educação como um veículo de modernização de uma sociedade marcada por modelos arcaicos que impediam seu desenvolvimento. Temas como a diminuição do alto índice de analfabetismo no país, a laicidade da educação, a democratização do ensino público e outros faziam parte da pauta de reinvindicações desses educadores (SANTANA, 2016, p. 65).

Conforme apresentado, o movimento escola novista no Brasil tinha como objetivo investir no processo de formação dos professores, para que os educadores tivessem condições de reorganizar o ensino com vistas ao processo de aprendizado dos escolares. Segundo os ideais da época, a nova escola deveria considerar a criança enquanto indivíduo que está nos centros das práticas educativas, ou seja, o professor não era visto como o único detentor do conhecimento, mas sim aquele que deveria oportunizar às crianças vivências em que os escolares pudessem realizar

[46] Clemente Quaglio nasceu em 7 de junho de 1872, em Villa d’Adige, província de Rovigo, Itália. Ao chegar no Brasil, residiu na cidade de Serra Negra-SP. Quaglio era um intelectual autodidata e não obteve títulos acadêmicos. Ficou conhecido como teórico da Pedologia enquanto ramo especializado da então Psicologia Experimental, finamente idealizado para solucionar as demandas originadas pela implantação da escola de massas no Brasil. Em 1909, implantou um dos primeiros gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental no Brasil. Em 1913, ocupou o cargo de encarregado de Estudos do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça, no qual permaneceu até o ano de 1930, ano de sua aposentadoria. Faleceu em 16 de maio de 1948, em São Paulo, Brasil (MONARCHA, 2007).

indagações, formular hipóteses e buscar meios para a resolução das questões levantadas (SANTANA, 2016). Um dos documentos importantes desse período assegurava essas questões que apresentamos, de acordo com a autora:

> [...] o Manifesto dos Pioneiros da Educação, datado de 1932 e assinado por um grupo de expoentes educadores da época. Diferentes temas como a centralidade da criança no processo educacional, a adaptação do ensino às necessidades psicológicas dos alunos, a formação adequada dos professores e outros diziam respeito especificamente à educação brasileira compuseram esse documento. O documento continha também uma ênfase na importância da relação família e escola como forma de desenvolver a cooperação social entre pais e professores no sentido de estes se unirem em prol de uma mesmo ideal, que era a formação integral das crianças (SANTANA, 2016, p. 67).

Além dos intelectuais e educadores da Escola Nova, houve o convite para intelectuais de outros países auxiliarem na implantação das mudanças do novo sistema educacional brasileiro. Destacamos o nome da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff (1892-1974)[47], "que chega ao Brasil em 1929, [...] Antipoff foi convidada para auxiliar na implantação da Reforma iniciada por Francisco Campos em 1927 [...]" (SANTANA, 2016, p. 69-70). No entanto, as possibilidades de trabalhos e pesquisas acerca dos estudos pedológicos no Brasil perderam suas forças, pois seus interesses e concepções não se harmonizavam com as perspectivas do modelo econômico e político vigentes. Conforme elucida Santana (2016):

> [...] Talvez por isso, no Brasil, assim como em diferentes lugares do mundo, o termo pedologia, tenha perdido sua força e foi substituído por outros que representassem mais claramente a ideia de um psicologismo que se fortalecia no campo das Ciências Humanas e Educacionais (SANTANA, 2016, p. 70).

Na URSS, os estudos pedológicos forma censurados na Resolução de 4 de julho de 1936, aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista da Rússia

---

[47] "O que nos chamou a atenção para Helena Antipoff foi que, ao assumir a cadeira de Psicologia do Instituto de Formação de Belo Horizonte, uma das disciplinas que lecionou foi Pedologia, o que mostra uma importância significativa dessa ciência para o fortalecimento e a disseminação do conhecimento científico que embasou as reformas educacionais em questão no Brasil" (SANTANA, 2016, p. 70).

(CC do PCR), intitulada “Sobre as deturpações pedológicas no sistema Narcompros”, sendo proibida e censurada em função de diversos fatores. Em 1936, após a referida Resolução do Comissariado do Povo para a Instrução contra a pedologia oficial, foram proibidos também os testes psicológicos. A justificativa para a censura foi a de que o objeto de estudo dessa ciência não estava bem definido, especialmente, no que se referia às ciências da Psicologia e da Pedagogia. Embora Vigotski também tenha tecido críticas em relação à Pedologia Oficial, devido a esta resolução, os estudos de sua Pedologia Histórico-Cultural também foram caçados, e o intelectual soviético sofreu, inclusive, uma acusação de ter uma visão biologizante do desenvolvimento (PRESTES, 2017). Sobre essas defesas Veer e Valsiner (1996, p. 319), elucidam:

> [...] a palavra pedologia permaneceu um termo ideologicamente suspeito por meio século na União Soviética (desde 1936) e seu uso em discussões poderia, na melhor das hipóteses, condenar a pessoa que o pronunciassem a ser julgada como alguém que “parou no tempo” e se associava a “uma pseudociência morta”, ou até mesmo levá-la a morte. Um dos principais efeitos do stalinismo sobre a psicologia – O Decreto da Pedologia de 1936, que estabeleceu a disciplina como ilegal e eliminou os pedólogos das instituições de ensino – permaneceu em vigor (ou, pelo menos, não foi oficialmente revogado) mesmo nos anos seguintes ao processo de fim do stalinismo. [...].

Os estudos e esforços de Vigotski, foram didaticamente sistematizados em um conjunto de sete aulas sobre os fundamentos da Pedologia, ministradas em 1933-1934, em que o intelectual soviético traz as definições acerca do sentido e significado da Ciência que estuda o Desenvolvimento da Criança. Diante disso, faremos uma breve apresentação do conteúdo geral de cada uma das suas sete aulas, destacando seus principais objetivos e conceitos.

> [...] cada aula tem, no início, a enunciação de seus objetivos, antecedida, da segunda em diante, de uma síntese do que foi tratado na aula anterior, procurando-se mostrar como o raciocínio se segue. No decorrer de cada aula, são apresentados muitos exemplos e contraexemplos extraídos tanto do cotidiano, quanto, principalmente de estudos de outros pesquisadores [...] seguidos de alguns trechos com afirmações teórico-metodológicas e enunciação de algumas questões-chave, como se ele supusesse as interrogações e dúvidas que poderiam passar pela mente de seus alunos [...] (PRESTES, 2018, p. 14).

A primeira aula de Vigotski foi dedicada para a definição do que era o objeto de estudo dessa ciência, como também para responder aos questionamentos: O que a Pedologia estuda? Qual é a especificidade do método da Pedologia em comparação com os métodos de outras ciências? Para isso, conforme Santana (2016, p. 152), Vigotski (2018b), compreende que o desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da Pedologia "[...] o objeto da Pedologia é o desenvolvimento da criança e tem como fatores constitutivos a hereditariedade e o meio". PRESTES (2018b), salienta também que "[...] Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa ciência da criança" (p. 2). Conforme postulado nesta primeira aula, o intelectual soviético Vigotski tratou de apresentar suas concepções acerca do desenvolvimento infantil. Conforme elucida Santana (2016, p. 154):

> [...] o desenvolvimento possui uma temporalidade histórica e não segue uma lógica de tempo linear, de idade de passaporte, como ele frequentemente se referia à idade cronológica da criança. A temporalidade histórica significa o tempo real de desenvolvimento da criança, o processo histórico que a criança percorreu para atingir o nível de desenvolvimento em que se encontra. [...] isto é, quando se trata de desenvolvimento, o intervalo de um mês no primeiro ano de vida não tem a mesma dimensão quando a criança tem 8 anos. Em termos cronológicos, um mês é sempre um mês, mas na temporalidade histórica não é possível avaliar da mesma forma.

De acordo com o que observamos, o objeto da pedologia refere-se ao entendimento de que o processo de desenvolvimento da criança é complexo, que compreende para além de uma temporalidade e idade cronológica, mas sim que esse acontece a partir de uma série de regularidades que são fundamentais para esse processo de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2018b).

Na segunda aula, Vigotski (2018b), apresenta de modo mais detido, as questões afetas ao método da pedologia. Pois, para constituir-se enquanto ciência, a Pedologia, para além de ter um objeto de estudo precisou de um método específico para a realização desse estudo. Nessa aula, o autor afirma: "[...] ele é um método[48] de estudo da unidade do desenvolvimento; abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro. [...]" (VIGOTSKI, 2018b, p. 37-38). Vigotski (2018b), ao final de suas aulas, faz uma

[48] De acordo com Santana (2016, p. 231), Vigotski afirmava que "[...] o método não é anterior e independente do objeto, mas se constrói na relação com ele, porque o próprio objeto não pré-existe ao seu método, mas estabelece com ele uma relação dialética".

síntese de suas afirmações e definições. No que se refere ao método da pedologia, afirma:

> [...] a pedologia elabora seu método especial, que é definido, conforme tentei abordar, por três momentos básicos. Primeiramente, porque é um método global de estudo da criança. Não se deve entender por método de estudo da unidade o estudo multilateral, nem o estudo que exclui a análise, mas sim um tipo específico de análise, mas exatamente, a que se vale do método de decomposição em unidades e não em elementos. [...] a segunda especificidade do método pedológico é que ele tem um caráter clínico no sentido de estudo dos processos de desenvolvimento que subjazem aos sintomas em determinadas idades. [...] E a terceira especificidade consiste no fato de que esse método é genético comparativo, estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempo mais estreitos, levando-nos, com isso, quem sabe, ao esclarecimento do caminho que a criança percorre no desenvolvimento de uma etapa a outra (VIGOTSKI, 2018b, p. 56).

Vigotski (2018b), na terceira aula de Pedologia, apresenta-nos as questões que introduzimos na segunda seção desta pesquisa: as contribuições da hereditariedade e do meio para o desenvolvimento humano. O autor compreende o desenvolvimento como um processo dinâmico, uma unidade mutável em relação aos aspectos hereditários e do meio. No que se refere ao papel desempenhado pela hereditariedade, interessa à pedologia quais são as características hereditárias comuns a todas as pessoas.

> [...] Numa certa idade, as influências hereditárias, mesmo que em relação a uma característica apenas, se mostram de modo mais direto e, em outra idade, de forma não tão direta. Por isso, não há fórmula geral, uma regra comum que possa expressar e determinar sumariamente o papel das influências hereditárias no curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018b, p. 71).

Em relação às contribuições do meio, Vigotski (2018b), aprofunda essas questões na quarta aula, em que o autor destaca como o meio age e interfere no desenvolvimento do indivíduo a partir das relações que o sujeito estabelece no ambiente em que está inserido. Na primeira seção desta pesquisa, apresentamos alguns dos conceitos fundamentais para a Teoria Histórico-Cultural, sendo um desses o conceito de Vivência. Conceito que Vigotski (2018b) reafirma em seus estudos pedológicos como sendo uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade, ou seja, unidade do subjetivo e do objetivo.

> [...] os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018b, p. 75).

Vigotski (2018b) afirma que o estudo do meio é objeto de outras ciências e que a pedologia se interessa apenas no papel que o meio desempenha no desenvolvimento humano. O autor menciona a necessidade de abordá-lo a partir do ponto de vista da relação entre a criança e a etapa de desenvolvimento em que ela se encontra. Em relação a essa defesa do autor, gostaríamos de destacar a importância do papel do pedagogo e das instituições educativas: "[...] o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária [...] cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança [...]" (VIGOTSKI, 2018b, p. 75).

Como vimos, a Teoria Histórico-Cultural, coloca o meio como um elemento importante para o desenvolvimento psicológico da criança, sobretudo, na "[...] relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento" (VIGOTSKI, 2018b, p. 77). Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento das crianças não deve ser comparado ou determinado apenas a partir de uma idade cronológica, pois, além dos fatores hereditários, que contribuem para seu desenvolvimento, o meio e as vivências também interferem nesse processo. Conforme salienta o autor: "[...] um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas" (VIGOTSKI, 2018b, p. 77).

Na quinta aula de Pedologia lecionada por Vigotski, o autor apresenta-nos quais são as Leis Gerais do Desenvolvimento Psicológico da Criança que pudessem ser atribuídas à totalidade do desenvolvimento infantil, compreendendo-o a partir de três aspectos principais, sendo estes: psicológico, físico e do sistema nervoso. Vigotski, de acordo com Santana (2016, p. 177), acreditava que:

> [...] se o peso e a influência do meio e da hereditariedade sobre o desenvolvimento da criança não é o mesmo em cada ciclo e se manifesta de forma peculiar sobre cada aspecto do desenvolvimento, a análise desses aspectos em separado poderia conduzir à compreensão do que ocorre no desenvolvimento como um todo.

Posto isso, retomaremos as questões gerais sobre a quinta aula em nossa próxima subseção, com o objetivo de apresentar as contribuições deste estudo acerca do desenvolvimento psíquico das crianças. A sexta aula de Vigotski foi organizada e sistematizada de forma semelhante à aula anterior, em que o autor se dedicou a aprofundar e a apresentar as leis gerais do desenvolvimento físico da criança. Nessa aula de Pedologia, Vigotski (2018b), afirma não ser adequado separar as categorias física e psicológica do indivíduo, mas sim relacioná-las de modo intimamente dependentes. O autor elucida:

> Cada época etária da infância, ao que parece, se inicia com uma determinada alteração endócrina, com uma reestruturação da organização do sistema endócrino. O sistema se reconstrói no sentido de as glândulas que predominavam anteriormente começarem a passar para o segundo plano ou sofrerem um processo de involução e as ainda imaturas começarem rapidamente a amadurecer e ocupar um lugar de predominância. Em seguida, as glândulas que predominavam passam para uma situação de subordinação, e as que antes eram subordinadas saem desta situação e começam a predominar. Em outras palavras, ocorre uma mudança no fluxo, da organização, da estrutura do sistema endócrino. Por isso, dizem que cada idade tem sua fórmula endócrina, ou seja, tem a sua estrutura orgânica, se diferencia do adulto, pois seu organismo é todo diferente, com outra ligação dos sistemas entre si e de seus elementos internamente (VIGOTSKI, 2018b, p. 120).

Como vimos, na sexta aula, Vigotski tratou de explicitar que a Pedologia deveria “explicar qual a relação entre o desenvolvimento e o crescimento dos sistemas orgânicos, por um lado, e sua relação com o desenvolvimento físico e psicológico da criança como um todo por outro” (SANTANA, 2016, p. 182). O intelectual soviético, em sua sétima aula de Pedologia, apresenta-nos as leis do desenvolvimento do sistema nervoso, “[...] ele afirmou que o objetivo dessa conferência era mostrar as relações entre o desenvolvimento do cérebro e o desenvolvimento físico e psicólogo da criança” (SANTANA, 2016, p. 186).

> Por que é possível que o desenvolvimento psicológico, o do sistema nervoso e o do sistema endócrino tenham regularidades comuns? Por força do fato de que todos os aspectos do desenvolvimento são partes de um único processo. Eu os dividi em partes por comodidade para o exame, mas, em sua essência, a psique não se desenvolve sem o cérebro e este sem o sistema endócrino; tudo é um processo único (VIGOTSKI, 2018b, p. 145).

Os estudos pedológicos de Vigotski (2018b), permitem-nos pensar na função social da escola e do conhecimento enquanto espaço formativo que exerce uma contribuição significativa para os processos de desenvolvimento humano. Nas palavras de Prestes (2012, p. 45): "[...] suas pesquisas e estudos relacionados à defectologia, à psicologia, entre outros, revelando assim a consistência e a atualidade de seu pensamento para as questões do contexto social, cultural e político de sua época". Posto isso, podemos considerar que:

> Vigotski, mostrou, nesse conjunto de sete aulas, quais deveriam ser os eixos de análise para uma compreensão integral do desenvolvimento da criança. Sua Pedologia trouxe para o debate intelectual as premissas que ele propôs a respeito do desenvolvimento infantil como um processo de formação das funções superiores especificamente humanas. Suas proposições revolucionárias apontavam para uma síntese dialética dos aspectos biológicos e sociais como propulsores do desenvolvimento humano e isso significava uma demarcação nítida em relação à compreensão de ciência da criança que havia naquele momento (SANTANA, 2016, p. 189).

A partir destes elementos, corroboramos com as elaborações do intelectual soviético Vigotski (2018b, p. 173) ao afirmar que "[...] a teoria do desenvolvimento histórico-cultural da criança [...] parte do fato de que a criança, em seu desenvolvimento, repete o percurso da humanidade [...]". Desse modo, a teoria do desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (2018b), é extremamente complexa, envolvendo princípios, conceitos e leis que, se bem analisados, contribuem de maneira significativa para a ação docente junto aos escolares, isso porque é possível ter dimensão de como o indivíduo aprende, se desenvolve e, o principal, como nós pedagogos podemos organizar o ensino de modo a favorecer seu pleno desenvolvimento, uma vez que vimos que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre a partir da apropriação dos comportamentos culturais do homem.

Como afirma Santana (2016, p. 232-233), sobre o que foi a Pedologia de Vigotski:

> [...] a Pedologia ocupava certa centralidade em Vigotski e que a necessidade de ele construir uma ciência que explicasse o desenvolvimento cultural da criança era um meio para formular uma ciência do desenvolvimento cultural humano. [...] Seu compromisso estava com uma ciência histórico-cultural, muito mais do que com uma Psicologia Histórico-Cultural, tal como chegou ao ocidente.

Com isso, consideramos que os aspectos gerais da Pedologia aqui apresentados nos mobilizam a pensar e refletir sobre o processo de humanização, que, em nosso entendimento, é uma das principais contribuições da Pedologia de Vigotski. Nesse sentido, na próxima subseção, apresentaremos especificamente os estudos afetos às Leis Gerais do Desenvolvimento Psicológico da Criança, questões que Vigotski (2018b), detalha em sua quinta aula, a qual aprofundaremos a seguir.

3.2 QUINTA AULA DE VIGOTSKI: LEIS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

Nesta subseção, objetivamos aprofundar os aspectos psíquicos que ocorrem durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil considerando a obra intitulada “Sete aulas dos fundamentos da Pedologia de Vigotski” (2018b), traduzida pela intelectual e pesquisadora Dra. Zoia Prestes, como também os estudos sistematizados na obra “A Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski”, escrita pela Dra. Cláudia Costa Guimarães Santana. De modo especial, daremos ênfase à quinta aula de Pedologia, escrita por Vigotski, (2018b), em que o autor nos apresenta três Leis Gerais que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança.

Conforme expusemos na seção anterior, Vigotski (2018b), propôs analisar o desenvolvimento infantil em três aspectos, sendo estes: psicológicos, físicos e do sistema nervoso; sob o entendimento do método de análise por unidade. O autor defende que estes três fatores são elementos essenciais para compreendemos o desenvolvimento da criança em sua totalidade, ou seja, de modo integral (SANTANA, 2016). Para Vigotski (2018b), conhecer as Leis que regem o desenvolvimento psicológico da criança significa compreender também o desenvolvimento da personalidade consciente da criança. A esse respeito, sobre palavra personalidade, Santana (2016, p. 177), elucida que: “[...] A palavra

personalidade estava relacionada à forma como a criança, [...] toma consciência dos eventos do mundo e isso inclui, [...] a participação da própria criança e a formação de uma capacidade superior de conhecimento". Portanto, o entendimento a respeito das leis gerais do desenvolvimento psicológico referia-se ao processo de formação da consciência na criança.

A autora continua explicitando uma questão essencial, ao que estamos tratando, ao relacionar à atividade consciente da criança:

> [...] a consciência não é o resultado do desenvolvimento por si só da percepção, da memória, da atenção etc., mas da relação que se estabelece entre essas funções, a cada ciclo etário. A cada ciclo a consciência se organiza, de determinada maneira e essa organização, por outro lado, é o que mobiliza o desenvolvimento das funções em reparado e a relação entre elas (SANTANA, 2016, p. 178).

Em consonância com a citação apresentada acima refere-se ao que Vigotski (2018b, p. 95) afirma como sendo a principal regularidade do desenvolvimento psicológico da criança: "[...] no decorrer deste, se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas, pois, existe uma especificidade no sistema de relações [...]", compreendendo cada etapa etária. Isso significa que o desenvolvimento da consciência da criança como um todo "[...] determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente [...]" (VIGOTSKI, 2018b, p. 95). De acordo com o intelectual soviético, esse é um dos postulados gerais que caracteriza o desenvolvimento psicológico da criança.

Desse modo, a partir das argumentações apresentadas, compreendemos que esse processo de tomada de consciência por parte da criança inicia-se na primeira infância os quais ocorrem "[...] com base em três leis principais que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança como um todo" (SANTANA, 2016, p. 178).

No que se refere à primeira lei, a ideia de diferenciação, refere-se ao processo no qual "[...] as funções não apenas separam-se na consciência, elas separam-se hierarquicamente e sofrem em si mesmas um processo de diferenciação interna" (SANTANA, 2016, p. 179). Aqui, podemos observar que um dos principais postulados de Vigotski (2018b), em relação ao desenvolvimento humano encontra-se presente: o fato de que o desenvolvimento não se dá modo regular, mas

sim que a formação da consciência se encontra sujeita à materialidade das vivências das crianças. A primeira lei é formulada da seguinte forma, nas palavras de Vigotski (2018b, p. 101):

> [...] da consciência indiferenciada inicial nunca surgem, imediatamente, de forma diferenciada, todas as funções. Ao contrário, tudo ocorre do seguinte modo: a diferenciação das funções acontece sucessivamente, pois, no início, separa-se uma função que não representa com frequência e plenitude uma unidade diferenciada e que, internamente, não está diferenciada de modo suficiente. [...] o desenvolvimento não ocorre de forma que, no início, a consciência seja indiferenciada e, depois, imediatamente, um belo dia, torna-se diferenciada. A diferenciação ocorre em partes, por funções isoladas; além disso, internamente e no seu próprio âmbito, as funções permanecem pouco diferenciadas [...].

Desse modo, a primeira lei postulada por Vigotski (2018b, p. 101), em síntese, afirma que "[...] em cada etapa etária, diferentes funções em distintos degraus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes degraus". Com isso, entendemos que o desenvolvimento psíquico não ocorre de maneira regular, mas, sim, de modos diferentes, em razão das experiências e vivências do indivíduo. Por essa razão, compreendemos que as intervenções pedagógicas junto às crianças precisam ser repletas de sentido e significado, como também enriquecidas de arte, literatura e elementos culturais, que fazem parte do desenvolvimento histórico da humanidade.

Seguindo com as leis afetas ao desenvolvimento da criança, Vigotski (2018b), postulou a segunda lei como algo que encontra-se intimamente ligado à primeira. Desse modo, a função que se separa exerce "[...] dominância sobre as demais e, de certa forma, é ela que determina a organização da consciência. Todas as demais funções ocupam posição subordinada e trabalham para o desenvolvimento daquela que domina" (SANTANA, 2016, p. 179).

> A segunda lei que caracteriza o desenvolvimento psicológico da criança, ao que me parece, decorre do que eu disse anteriormente. Ela pode ser formulada do seguinte modo: (2) A função que se diferencia nesta idade não adquire simplesmente uma independência relativa da consciência como um todo, mas ocupa um lugar central em todo o seu sistema, se apresenta na qualidade de função dominante que determina, em certa medida, a atividade de toda a consciência (VIGOTSKI, 2018b, p. 102).

Como pudemos observar, as defesas que Vigotski (2018b), apresenta nessa segunda lei do desenvolvimento psicológico da criança permite-nos estabelecer uma relação com os estudos afetos à periodização do desenvolvimento psíquico, o qual, também, detalharemos na próxima seção desta pesquisa. Realizamos essa afirmação a partir do entendimento de que sempre haverá uma função dominante em determinado período do desenvolvimento da criança, que será como guia de sua atividade psíquica. Conforme elucida Santana (2016, p. 179): "[...] Na primeira infância, a função dominante é a percepção[49]; na idade pré-escolar, a memória e, na idade escolar, o pensamento". Sintetizamos esse entendimento com as contribuições de Vigotski (2018b, p. 101):

> Isso significa, por exemplo, que, na primeira infância, a percepção é mais diferenciada que a memória. Consequentemente: (1) em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus. Por isso nunca há desenvolvimento regular da função. Essa é a primeira lei.

Tomemos como análise o desenvolvimento da função da memória, a qual detalharemos e aprofundaremos no decorrer deste trabalho. Vigotski (2018b) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas não ocorre de uma só vez. Posto isso, há uma relação de subordinação entre as funções em cada etapa do período de desenvolvimento. Com isso, o autor menciona que, na primeira infância, há uma função psíquica que assume um papel dominante em relação a todas as funções, a qual denomina de "percepção afetiva", que está ligada a todas as emoções e todas as atividades que irão agir por meio dessa percepção. Vigotski (2018b, p. 99) esclarece como age a memória da criança na primeira infância com o seguinte exemplo:

---

[49] "Sob o predomínio da percepção, sua atividade está limitada a uma situação concreta; sendo assim, a principal característica da situação social de desenvolvimento da criança nesse período é a dependência da situação. Suas ações estão vinculadas àquilo que ela percebe de suas vivências. E percepção, ação e sentimentos formam uma unidade indissolúvel. A percepção está vinculada às nuances afetivas das coisas, ou seja, os objetos possuem uma força afetiva que em determinadas circunstâncias as atrai ou as repele, e isso orienta sua ação. Portanto seu desenvolvimento está subordinado à realidade objetiva, e a comunicação com o adulto terá um papel central na transformação dessa função psíquica" (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 123).

> [...] A forma predominante da memória infantil que permanece é a que se manifesta de modo indiferenciado da percepção, ou seja, do reconhecimento. Vocês já viram uma criança de até três anos se recordar de algo a respeito de si mesma? Não. Como se apresenta com mais frequência sua memória? Quando consegue reproduzir algo que aconteceu anteriormente numa determinada situação, ou, ao ver um objeto, o reconhece e também os acontecimentos a ela relacionados, ou seja, a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade de percepção.

Com isso, podemos observar uma relação de submissão e dependência na conexão entre a memória e a percepção. Isso significa que a criança pensa a partir dos limites do que é percebido de modo concreto e visual. Vigotski (2018b) afirma ainda que a consciência se estrutura hierarquicamente, ou seja, no desenvolvimento psicológico, ao alterar-se a atividade consciente, ocorre uma diferenciação de uma dada função, o que significa que "[...] graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade, uma vez que aquela função começa a predominar" (VIGOTSKI, 2018b, p. 102). O autor segue com a síntese em relação ao postulado da segunda lei ao afirmar: "[...] graças a essa predominância em cada etapa etária, surge, para uma certa idade, um sistema específico de relações interfuncionais que nunca são iguais para funções diferentes [...]" (VIGOTSKI, 2018b, p. 103). Isso significa que, em cada idade, diferentes funções distinguem-se em suas relações umas com as outras.

No que se refere à terceira Lei que orienta o desenvolvimento psicológico da criança, Vigotski (2018b), compreende justamente a relação entre as funções psíquicas, especialmente, as dominantes. Para Vigotski (2018b), as funções dominantes se destacam em determinada idade, e o restante das atividades subordina-se a elas. O autor elucida esse postulado exemplificando com a função da fala, ao dizer que esta concentra seus principais acontecimentos entre um ano e meio e cinco anos, período em que a criança domina mais as bases da fala e questões afetas à linguagem. Consideramos esse exemplo essencial, e nos permite refletir na ação docente, em que o professor, na Educação Infantil, assume função primordial no que se refere à ampliação do vocabulário e do repertório linguístico das palavras para as crianças. Nesse sentido, fazemos a defesa do trabalho com a Literatura Infantil, que iremos expor em mais detalhes na quinta seção deste trabalho.

Seguindo com o postulado da terceira lei, Vigotski (2018b, p. 104) afirma:

> A lei geral do desenvolvimento afirma que cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento tem o seu período ideal e mais intenso. A lei particular que analisamos afirma que o desenvolvimento ideal para a função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante. Se isto está claro, podemos passar à formulação da terceira lei do desenvolvimento psicológico. No período seguinte à diferenciação externa de uma função. A função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento, pois todas as outras formas de atividade da consciência parecem servi-la. Isso possibilita a diferenciação interna da própria função.

Como vimos, na primeira infância, a função dominante que se desenvolve mais intensamente é a percepção. Na idade pré-escolar, ocorre uma mudança na atividade de percepção em comparação com a primeira infância, e corre o destaque de uma nova atividade dominante. “A memória se desenvolve predominantemente na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2018b, p. 106). Nas palavras de Vigotski (2018b, p. 107):

> [...] a memória começa a ocupar um lugar dominante na idade pré-escolar, assim como a percepção ocupava na primeira infância, e todas as outras funções da criança também agem de forma subordinada e em situações de dependência da memória, assim como antes agiam em relação a percepção. Em meados da idade pré-escolar, passa a ocupar um lugar de condições benéficas de desenvolvimento, ou seja, ela se desenvolve mais intensamente do que as demais funções nessa idade e do que a própria memória se desenvolvia antes e se desenvolverá depois.

As três leis psicológicas postuladas por Vigotski (2018b), firmam a defesa de que cada função psíquica tem seu período máximo de desenvolvimento, ou seja, momento em que a função psicológica se diferencia da consciência e assume uma função dominante. No entanto, segundo Santana (2016), Vigotski (2018b) formulou, também, um quarto postulado, em que explica sobre a criação de um sistema de relação à medida que as funções se alteram no psiquismo humano. Diante disso, à medida que um novo sistema se forma, esse concorrerá com o “[...] sistema vigente e isso provoca, [...] momentos de instabilidade ou crises que poderão resultar em uma nova formação, um novo sistema de relações intrafuncionais, isto é, uma nova consciência” (SANTANA, 2016, p. 181). Apresentamos, então, nas palavras de

Vigotski (2018b, p. 109), a formulação do quarto postulado, que caracteriza as regularidades psicológicas do desenvolvimento infantil, sendo este:

> O processo seguinte de diferenciação funcional da consciência ocorre não pelo caminho direto do surgimento de uma nova função dominante e de um novo sistema de relações interfuncionais a ela correspondente, mas pelo caminho da reestruturação do sistema antigo e de sua transformação num novo sistema. Além disso, quanto mais diferenciado for o sistema da consciência em que ocorre essa reestruturação, mais complexamente transcorre o processo de reestruturação do sistema antigo em novo.

Verificamos, que, no processo do desenvolvimento psíquico da criança, mais situações e funções se complexificam, e, com isso, ocorre a diferenciação entre elas; por conseguinte, as ligações interfuncionais aumentam. Desse modo, todas as funções passam por uma situação dominante, ou seja, "[...] uma série inteira de funções se diferencia de forma muito sutil e precisa [...]" (VIGOTSKI, 2018b, p. 109). Em consonância com as leis e postulados apresentados pelo intelectual soviético, verificamos que é em razão dessa ressubordinação de funções que determinam-se as etapas de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, firmamos uma vez mais a essencialidade das pesquisas e estudos desenvolvidos por Vigotski (2018b) no que se refere à Pedologia enquanto "Ciência do Desenvolvimento da Criança", pois é clara a relação estabelecida entre essa ciência e suas implicações nos estudos da "Periodização do Desenvolvimento Psíquico"; por conseguinte, também são inúmeras as contribuições que favorecem pensarmos em elementos afetos à organização do ensino de modo a oportunizar aos escolares condições objetivas de desenvolver suas funções psíquicas maximamente.

A partir dessas afirmativas, na próxima seção, refletiremos sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas que podem potencializar as capacidades intelectuais das crianças de 4 e 5 anos. Ainda nessa seção, apresentaremos estudos que atestam a essencialidade dos Programas de Formação Contínua de professores para a organização do ensino na Educação Infantil.

4 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

NADA É IMPOSSÍVEL DE MUDAR

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht
(1898-1956)

Iniciamos os escritos desta seção com os versos de Brecht, os quais nos mobilizam ao sentimento de esperança, de luta e de mudança nas perspectivas e certezas demasiadas. Esses escritos do dramaturgo alemão nos permitem questionar: podemos mudar nossas perspectivas? Concepções? A organização do ensino a partir de uma perspectiva de humanização? Diante dessas indagações e dos estudos apresentados até o momento, nesta seção, objetivamos refletir sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas que podem potencializar as capacidades intelectuais das crianças de 4 e 5 anos.

Reafirmaremos a defesa de que o desenvolvimento psíquico não é guiado apenas por questões biológicas e naturais do homem, mas sim que suas funções psíquicas são desenvolvidas a partir da apropriação cultural produzida no decorrer da história. Posto isso, nos questionamos: quais são as atividades dominante que guiam o desenvolvimento psíquico em cada período? Quais as principais mudanças qualitativas que marcam cada período do desenvolvimento psíquico? Como mobilizar o desenvolvimento das capacidades das crianças, sobretudo a função da memória, na idade pré-escolar? Para responder a essas questões, nesta seção, objetivamos refletir sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas que podem potencializar as capacidades intelectuais das crianças de 4 e 5 anos. Como assinalado nas seções anteriores, os marcos cronológicos são apenas referências, pois o desenvolvimento está vinculado às condições objetivas de vida. Nessa perspectiva, Vigotski (2010) afirma que a

Psicologia, enquanto ciência, oferece-nos subsídios para pensarmos em intervenções pedagógicas com as crianças, em suas palavras:

> A psicologia considera até mesmo as formas mais complexas da nossa consciência como formas de certos movimentos especialmente delicadas e imperceptíveis. Assim, a psicologia se torna ciência biológica por estudar o comportamento como uma das formas fundamentais de adaptação de um organismo vivo ao meio. [...] A psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 2-3).

Desse modo, nesta seção apresentaremos brevemente as atividades dominantes de cada período do desenvolvimento psíquico das crianças, como também retomaremos os conceitos apresentados nas seções anteriores, especialmente no que se refere às proposições dos intelectuais Vigotski e Leontiev, sobre os estudos da "Periodização do Desenvolvimento Psíquico da Criança". Nossas argumentações encontram-se amparadas pelo referencial teórico metodológico da Teoria Histórico-Cultural, devido às significativas contribuições acerca do processo de desenvolvimento humano, hominização[50] e humanização[51] do homem. Leontiev (2004) elucida que o processo de hominização refere-se a uma estrutura biológica e natural do homem, mas que, com o passar do tempo e das experiências da vida em sociedade, fez com que o homem desenvolvesse não apenas sua estrutura biológica, mas também sócio-histórica.

Temos o entendimento de que a estrutura biológica oferece condições para o processo de humanização do homem. Coadunando com as defesas do intelectual soviético, consideramos que o que diferencia o homem dos animais é o fato de o homem viver em uma sociedade organizada pelo trabalho, o que permitiu desenvolver habilidades especificamente humanas, como a linguagem, a capacidade de produzir objetos e de transformar a natureza de modo a satisfazer suas necessidades e garantir sua sobrevivência (LEONTIEV, 2004).

---

[50] "[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas" (LEONTIEV, 2004, p. 262).

[51] "Cada geração começa [...] a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando [...] na produção e nas diversas formas de atividade social desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo [...]" (LEONTIEV, 2004, p. 266).

No que se refere ao processo de humanização, Leontiev (2004) afirma que o homem, ao viver em sociedade, realiza um trabalho, sendo uma atividade exclusivamente humana e materializadora. O intelectual afirma que é por meio do trabalho que o homem intensifica a sua capacidade criadora, elaborando e transformando os objetos para garantir sua sobrevivência. Esses objetos, ao serem transmitidos de geração em geração, permitem um avanço e aprimoramento das capacidades humanas, de acordo com as necessidades do homem.

Seguindo essas argumentações, Pasqualini (2006) afirma que os estudos afetos à periodização do desenvolvimento infantil e suas etapas nos permite conhecer as leis internas que orientam o processo de desenvolvimento. Em suas palavras: "[...] o desenvolvimento é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro se realiza não por via evolutiva, mas sim, revolucionária" (PASQUALINI, 2009, p. 36). Desse modo, conforme apresentamos na seção sobre os estudos pedológicos de Vigotski (2018b), compreendemos que o processo de desenvolvimento humano ocorre a partir de algumas leis que orientam esse desenvolvimento, as quais estão pautadas nos processos biológicos e culturais, ou seja, conforme apropriação dos signos e das relações sócio-históricas.

Nesse sentido, Vigotski (2009a) afirma que os fatores biológicos – por exemplo, a idade cronológica – não deveriam nos servir como referência em relação ao processo de desenvolvimento dos indivíduos. Para o intelectual soviético, a idade cronológica da criança não se configurava como fator determinante para seu processo de desenvolvimento, ou seja, não dependia apenas dos referenciais biológicos, mas também das contribuições do meio, de estímulos sociais e das condições objetivas que o indivíduo terá no decorrer de sua vida. Em suas palavras:

> [...] Assim, como a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores (VIGOTSKI, 2018b, p. 29-30).

A cada período, as novas conquistas estão instalando-se de maneira qualitativa no psiquismo infantil; assim, lançam, ao mesmo tempo, as bases para o desenvolvimento do próximo período. É por esse motivo que não falamos em etapas do desenvolvimento, mas, sim, em períodos. Uma etapa começa quando se encerra

a anterior, mas um período começa a ser intitulado ainda durante o anterior. Seguindo essa perspectiva, Leontiev (2004, p. 306) elucida:

> [...] o mundo dos homens que rodeiam a criança divide-se, [...] os dois círculos. [...] íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto a criança; a sua relação com eles determinam as suas relações com o resto do mundo. O segundo círculo, [...] é constituído por todas as outras pessoas; as relações das crianças são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo. [...] o seu modo de vida se modifica [...] mas psicologicamente, a atividade da criança permanece, nos seus traços principais a mesma que antes.

Nessa direção, Vigotski (2018b) salienta que outro fator determinante para o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança são as condições sócio-históricas e o lugar que a criança ocupa nessas relações sociais, reafirmando a contribuição do ambiente no qual estamos inseridos nesse processo de apropriação da cultura humana. O que significa que, para cada período de desenvolvimento, há elementos e características que são adquiridas a partir das relações sociais e históricas que estabelecemos com o meio e, com as pessoas que nos circundam. Com isso, as atividades dominantes que guiam o desenvolvimento psíquico são determinadas a partir das condições sócio-históricas do desenvolvimento.

> [...] O que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. [...] no desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. [...] parte das condições de vida exteriores da criança e das disposições que ela possui. Partindo da análise do conteúdo da atividade que se desenvolve na própria criança, só esta [...] permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Em consonância com essa argumentação e com a defesa realizada em nossa primeira seção, consideramos que a atividade humana é propulsora do desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, Leontiev (2004) afirma que o termo atividade refere-se aos processos que são psicologicamente determinados pela ação do indivíduo com seu objeto, coincidindo sempre com o objetivo que mobiliza o

indivíduo a uma dada atividade, o que o autor denominou como sendo o motivo. Em suas palavras:

> Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 2004, p. 315).

No entanto, em determinado período do desenvolvimento, há uma atividade dominante que guiará o desenvolvimento da criança por um determinado tempo. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 312), a atividade dominante é, "[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento". Sendo assim, a atividade dominante é aquela que acompanha as mudanças psíquicas decorrentes de cada período de desenvolvimento das crianças.

No que se refere à atividade guia, coadunando com as defesa de Leontiev (2004), a pesquisadora Prestes (2012, p. 183), define como "[...] a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento". Essa atividade é sempre superada por outra, no entanto, nunca deixará de existir pois, esta se alterna a partir das condições reais da vida da criança. Compreender a atividade dominante é compreender o papel que a criança ocupa e que ela irá conduzir suas atitudes diante da sua realidade. Posto isso, destacamos, a essencialidade do trabalho do professor, que enquanto educador, necessita ter o conhecimento de qual atividade assume um papel dominante em cada etapa de seu desenvolvimento, para que assim, possa pensar em intervenções pedagógicas que potencializem e contribuam maximamente para o desenvolvimento de determinada capacidade. Em síntese:

> A categoria fundamental para compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento é, assim, o conceito de atividade principal, dominante ou atividade-guia. A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2016, p. 103).

Seguindo com nossos estudos, outro aspecto determinante para o processo de desenvolvimento da criança encontra-se nos conteúdos de sua atividade, os quais são organizados a partir das experiências e vivências, ou seja, dos elementos culturais e históricos da sociedade. Temos o entendimento de que as condições reais e objetivas de vida do indivíduo podem contribuir e favorecer para o processo de desenvolvimento psíquico da criança. Sobre as afirmativas aqui apresentadas, Prestes (2012, p. 183) salienta:

> [...] o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança, pois, mesmo sabendo que os estágios de desenvolvimento se distribuem de certa forma ao longo dos anos, as fronteiras etárias dependem do que contém cada estágio que, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas no âmbito das quais a criança se desenvolve.

Posto isso, consideramos que a atividade guia, não apenas reorganiza os processos psíquicos, mas também desenvolve novos tipos de atividade, em cada novo período do desenvolvimento, apresentando novas possibilidades de atividades para as crianças. Podemos nos questionar: Como se dá a mudança e transição desses períodos de desenvolvimento? E a mudança de atividade dominante? Em resposta a estas questões, Leontiev (2004, p. 317) afirma: “há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade deslocando-se pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade [...]". Isso significa que as atividades psíquicas são organizadas a partir de um motivo, ou seja, necessidades internas do indivíduo que mobilizam a mudança de determinada ação. No que se refere à mudança de motivo, fator central da mudança de atividade, essa acontece quando “[...] A criança começa por fazer conscientemente os seus deveres [...] produz-se uma nova objetivação das suas necessidades” (LEONTIEV, 2004, p. 318-319). Nas palavras do referido autor:

> A passagem a uma nova atividade dominante só se distingue o processo descrito por uma única coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os motivos compreendidos que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera das relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento. [...] (LEONTIEV, 2004, p. 319).

Conforme destaca na citação acima, algo fundamental durante o processo de mudança da atividade psíquica das crianças, é a descoberta do mundo das relações humanas. O que ocorre no período da passagem da infância para a pré-escola. Esse processo é o que garantirá o pleno desenvolvimento da atividade psíquica da criança (LEONTIEV, 2004). O autor segue com a defesa de que o marco da entrada da criança na vida escolar garante uma série de mudanças em suas relações, as quais, consequentemente, causarão mudanças psíquicas, especialmente, pelo fato de haver uma mudança no lugar que ocupa e o papel social que irá desempenhar nesse novo ambiente. Em suas palavras:

> [...] no decurso do seu desenvolvimento, o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades. E daí que se esforce por modificá-lo. [...] surge uma contradição [...] entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a sua atividade se reorganiza [...]. Estas crises, a crise dos três anos, dos sete, a crise da adolescência [...] estão sempre ligadas a uma mudança de estágio [...] (LEONTIEV, 2004, p. 313-314).

Seguindo com as contribuições de Leontiev (2004, p. 66): “Estas condições também determinam precisamente qual atividade de uma criança torna-se a mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique”. A esse respeito, retomamos o exemplo do ingresso da criança que ingressará pela primeira no um espaço escolar. No início, essa vivência é marcada por um processo de inserção no novo ambiente, em que ela precisará se apropriar de uma nova rotina, desenvolver novos vínculos afetivos, estabelecer novas comunicações, mas, principalmente, submeter sua conduta e impulsos imediatos internos às novas regras de convivência social.

> Na psicologia infantil, [...] permite identificar dois momentos de transição brusca no desenvolvimento psíquico das crianças. Trata-se em primeiro lugar, do trânsito entre a primeira infância e a idade pré-escolar, conhecido na literatura como crise dos três anos; em segundo lugar, é a transição da idade escolar jovem à idade adolescente, denominado de crise da maturação sexual. [...] Em ambas, aparecem uma tendência a independência e uma série de manifestações negativas nas relações com os adultos. Introduzindo esses momentos de crise na configuração dos períodos do desenvolvimento infantil, obtemos o esquema geral de periodização da infância em épocas, períodos e fases (ELKONIN, 2017, p. 169).

Coadunando com essas afirmações, acreditamos que cada período do desenvolvimento psíquico depende de uma atividade dominante, que é organizada a partir das necessidades estabelecidas entre a criança e o novo lugar que ela ocupa no ambiente no qual está inserida. A esse respeito, trazemos os escritos de Shuare (2017, p. 161):

> [...] as contradições entre as possibilidades fisiológicas e psicológicas, assim como entre os tipos de interação com as pessoas e as formas da atividade em um período dado são a causa das crises evolutivas; estas devem ser entendidas como saltos qualitativos para novos níveis nos quais aparecem novas formas de inter-relações pessoais e novas formas de atividade.

Conforme salientamos, os estudos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural elucidam que, a crise, pelo contrário, é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. [...]" (LEONTIEV, 2014, p. 314). O autor continua e afirma que a mudança na atividade dominante da criança "[...] respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas as novas tarefas postas a criança pela educação e correspondem as suas possibilidades novas, a sua nova consciência" (LEONTIEV, 2004, p. 314-315).

É importante compreendermos que as crises não são sinônimas de revolta ou mau comportamento, mas, sim, de mudança de capacidade cognitiva, mudança na atividade dominante. É um processo que exige da criança a reorganização de um comportamento que anteriormente não precisava dominar. Qualquer mudança brusca de comportamento exige um esforço maior do ser humano para realizá-la, até que esse se aproprie e internalize essas capacidades e consiga realizá-las de modo autônomo.

> Leontiev explica, nesse sentido, que a mudança de um período a outro do desenvolvimento se produz quando surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua atividade psíquica (PASQUALINI, 2016, p. 104).

Desse modo, a partir das proposições elaboradas pela Teoria Histórico-Cultural, seguiremos com o objetivo da seção em apresentar os principais conceitos que fundamentam os estudos relacionados à periodização histórico-cultural do

desenvolvimento infantil postulados por Vigotski (2018b), sendo estes: época, período, atividade dominante e crise. O intelectual soviético, juntamente com os escritos de Elkonin (2017) e Leontiev (2004), nos apresenta três principais épocas afetas ao desenvolvimento do psiquismo, sendo estas: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é constituída de dois períodos, conforme Pasqualini (2016, p. 108) elucida:

> A época primeira infância constitui-se dos períodos "primeiro ano de vida" e "primeira infância". A época infância constitui-se dos períodos "idade pré-escolar" e "idade escolar". Por fim, a época adolescência constitui-se da "adolescência inicial" e da "adolescência". Essa configuração das épocas constituídas por dois períodos não é aleatória, mas busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento.

Conforme explicamos anteriormente, cada um desses períodos é marcado por uma atividade dominante que guiará o desenvolvimento psíquico da criança em dado momento. No primeiro ano de vida, a atividade dominante é denominada de Comunicação Emocional Direta, conforme elucida Pasqualini (2016, p. 108):

> [...] no primeiro período de cada época tem prevalência a esfera afetivo-emocional, ocorrendo intensamente a formação de necessidades e motivos a partir da apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas.

No primeiro ano de vida, segundo Cheroglu e Magalhães (2016), há três fases que compõem o processo de desenvolvimento desse período, sendo estes: período uterino, período pós-natal e período de relativa estabilidade na formação cultural do bebê. No que se refere ao período de vida uterina, segundo a psicologia do desenvolvimento, é quando a criança inicia seu desenvolvimento fisiológico e a formação de seu psiquismo. Segundo as autoras, é no período embrionário que se dá início às respostas emocionais de vínculo, as quais estão diretamente relacionadas ao estado emocional da mãe. Assim, "[...] reitera-se o vínculo do embrião com a gestante, e o vínculo do recém-nascido com o adulto cuidador, o qual proporcionará condições objetivas de existência do bebê" (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 96).

> A primeira infância é a primeira época de nosso desenvolvimento psíquico: o ponto de partida do desenvolvimento humano! Ela se inicia com o nascimento, inaugurado um primeiro período crítico de nosso desenvolvimento, que corresponde à transição entre a vida intrauterina e extrauterina (PASQUALINI, 2016, p. 110).

No que se refere à segunda fase do primeiro ano de vida, o período pós-natal, esse é o momento de separação física da mãe, no entanto, ganha destaque especial a condição de dependência da criança em relação ao adulto. Nos referimos a algumas funções vitais como: alimentação, higiene, entre outras (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Nas palavras das autoras:

> [...] o período pós-natal representa um marco no desenvolvimento da vida psíquica individual: é a partir do nascimento que se produz a possibilidade da formação, ao longo dos anos e por meio da vida social, de uma consciência individual e autônoma (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 96).

Ao final do período pós-natal, entre o segundo e terceiro mês de vida, o recém-nascido transforma sua passividade em interesse, o que significa que há uma atenção em relação aos estímulos sensoriais, aos próprios movimentos, sons e à presença de outras pessoas. Aqui, com a atividade sensório-motora, identificamos um importante marco em seu desenvolvimento (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

A terceira fase do primeiro ano de vida é marcada pela estabilidade na formação cultural do bebê, o que significa que a capacidade de percepção e os processos sensoriais são aprimorados. Nesse momento, é quando o bebê "[...] tenta segurar os objetos, toca-os com as mãos, leva-os a boca [...] ou seja são atitudes manuais que têm importância fundamental para o desenvolvimento psíquico posterior [...]" (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 98).

> É importante notar que o afeto estará presente em todos os períodos do desenvolvimento, transformando-se à medida que o conjunto dos processos psíquicos se altera. Das atrações e necessidades mais primitivas e imediatas sentidas pelo bebê (relacionadas à alimentação, sono, posição do corpo), ao desenvolver-se, ele passa a sentir novas atrações e necessidades, diretamente vinculadas à transformação do conjunto de processos psíquicos e do substrato afetivo que sustentam suas reações (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 101).

Desse modo, nesse primeiro ano de vida, a atividade dominante que guiará o desenvolvimento psíquico das crianças é a atividade de comunicação emocional

direta. Nesse sentido, podemos nos questionar: como ocorre essa comunicação? A criança comunica o quê? Com quem? Em resposta a esses questionamentos, corroboramos com as pesquisadoras Cheroglu e Magalhães (2016), o bebê, nesse momento, relaciona-se com o mundo sob a direção do adulto, ou seja, é o adulto quem oportuniza as condições para que o bebê, pouco a pouco, perceba a si mesmo, como também outros indivíduos. A esse respeito, podemos destacar a ação do adulto ao deslocar-se e movimentar objetos em diversas direções no campo de visão do bebê: "[...] promove o desenvolvimento dos sistemas sensoriais que se colocam como premissa para a formação das ações com os objetos" (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 103).

> Destaca-se que, ao longo do processo de desenvolvimento na primeira infância, a atividade comunicativa permanecerá entremesclada com as demais atividades da criança. A diferença é que a atividade de comunicação emocional direta encontra-se na base do desenvolvimento do bebê, orientando-se a formar novas possibilidades de ação com a produção do novo no comportamento infantil. À medida que o novo se produz, pouco a pouco, o bebê avança em direção a superação da atividade de comunicação direta, na qualidade de atividade-guia, incorporando-a e avançando em seu desenvolvimento (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 105).

Nesse sentido, nos aproximamos dos estudos e argumentações realizadas, firmando a defesa de que as condições concretas de vida configuram-se como mediações sociais determinantes para o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo, sobretudo no que se refere à educação. Ainda na época da primeira infância – cuja atividade dominante é a atividade objetal manipulatória –, em seu primeiro ano de vida, a criança passa a ter contato com objetos manipulatórios e a reconhecer seus aspectos físicos e sociais. A partir disso, a criança apresenta maior desenvolvimento motor, portando-se de modo mais autônomo, por vezes, caminhando e expressando-se verbalmente (CHAVES; FRANCO, 2016). Nas palavras das autoras:

> É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que surgem as primeiras ações sensório-motoras de orientação e manipulação, ou seja, as ações com os objetos começam a se formar a partir da comunicação com o adulto e ganham impulso explorador pela nova capacidade conquistada: manipular objetos. [...] No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da atenção da criança; entretanto, ao final do primeiro ano e com

> suas conquistas, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria; desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 113).

Os estudos desenvolvidos por Vigotski (2018a), afirmam que há duas fases dentro da atividade objetal manipulatória. A primeira refere-se à atividade objetal, com o uso indiscriminado dos objetos, o que significa que a criança manipula os objetos a fim de explorar suas propriedades físicas, perceptivas, visuais e sensoriais, sem haver uma preocupação com o uso social desses objetos. A segunda fase refere-se à atividade objetal, tendo uso do objeto para sua função direta, em que a criança se apropria da função social do objeto e do seu significado. Segundo o autor, essas duas fases estabelecem uma importante relação com o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, conforme elucidamos a seguir:

> [...] no período de 2 a 3 anos que se verifica a ampliação de seu vocabulário por meio do domínio da face fonética da palavra. Isso ocorre porque, sendo a atividade objetal manipulatória a atividade guia do desenvolvimento psíquico nesse momento do desenvolvimento, cresce o interesse da criança pelos objetos e pela compreensão de sua função social (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 113).

Posto isso, consideramos que nesse período de desenvolvimento há um importante salto qualitativo no que se refere à convergência entre pensamento e fala. A apropriação da linguagem “irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos na sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 115). Verificamos que há uma superação em relação aos limites da experiência sensorial, de modo que, quando os adultos nomeiam os objetos, as crianças lhes atribuem significados.

> A promoção do desenvolvimento da linguagem é uma das mais importantes tarefas da educação junto às crianças pequenas, uma vez que, por seu intermédio, ela não assimila apenas signos verbais (palavras), mas, sobretudo, elabora as significações socialmente construídas que os mesmos representam. Essas apropriações marcam, qualitativamente, seu processo de exploração e construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo, possibilitando formas culturais de desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 69).

Os elementos aqui apresentados criam possibilidades para o surgimento de uma nova forma de atividade, a qual se tornará a guia do desenvolvimento na etapa infância, na idade pré-escolar, cuja atividade dominante é marcada pelo jogo de papéis. Nesse sentido, como discussão de nosso último período, a idade pré-escolar, podemos nos questionar: qual a função psíquica superior que se encontra em pleno desenvolvimento durante a atividade dominante da brincadeira de papéis? Como organizar o trabalho pedagógico para a criança nesse momento de seu desenvolvimento?

Com vistas a responder esses questionamentos, cabe destacar algumas das principais conquistas desse período do desenvolvimento, como: ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente; a complexificação da percepção, atenção, memória, atividade voluntária e da linguagem, e a consciência sobre si. Certamente, tais conquistas desenvolveram-se a partir das apropriações de períodos anteriores, na relação emocional direta com o adulto e na atividade objetal manipulatória (MARTINS, 2013).

Na idade pré-escolar, a criança tem o desejo de realizar as mesmas atividades que o adulto, indivíduo mais experiente e de referência para seu desenvolvimento. Por questões objetivas que os impossibilitam de realizar tais ações, as crianças, por meio dos jogos simbólicos e das brincadeiras, representam os papéis sociais que observam no ambiente do mundo adulto com o qual convivem. Durante os momentos de brincadeiras, a criança não apenas compreende objetos e seus aspectos sociais, mas também passa a compreender seu lugar na sociedade, tendo uma leitura de mundo que antes ela não conhecia. Nesse sentido, Martins (2013, p. 1) afirma: “Ao realizar ações que se aproximam da atividade adulta, por meio do desempenho lúdico de papéis, a criança amplia seu sentimento de pertence social ao mesmo tempo em que afirma a recém-conquistada autonomia de suas ações”.

Essa descoberta simbólica dos objetos se complexifica gradativamente, de forma que as atividades e funções sociais com os objetos passam a ser executadas de maneira a promover o desenvolvimento de novas propriedades psicomotoras, afetivo-cognitivas e sociais (MARTINS, 2013). Durante as brincadeiras, as relações lúdicas são estabelecidas por meio das formas de vida social, fatores que tornam-se nucleares nas atividades de papéis sociais, sobretudo por contribuírem para o desenvolvimento de capacidades psíquicas, como a atenção, concentração, criação, imaginação, linguagem, entre outras.

Em especial, destaca-se a capacidade do autocontrole da conduta. Pois, essa habilidade devido ao fato de que, além da imitação, a criança torna-se consciente do papel social que assumirá em suas brincadeiras, e, por conseguinte, nas relações. Com isso, ela desenvolve uma capacidade de organização do pensamento ao refletir sobre o conteúdo de sua brincadeira. Por exemplo: as brincadeiras das crianças, por vezes, possuem um tema, contexto ou enredo, o que faz com que haja regras implícitas em cada papel (MARTINS, 2013). Portanto, a criança, ao decidir brincar de médico, por hipótese, necessitará de que alguém seja o paciente, para que a brincadeira aconteça de modo satisfatório. Com isso, acontece uma importante ação da criança: a subordinação de seus impulsos imediatos aos estímulos do meio, desenvolvendo, assim, um domínio em relação aos seus comportamentos. Nas palavras de Martins (2013, p. 78), "[...] reorganiza desejos e motivos, aprendendo, [...] a subordiná-los e a hierarquizá-los. [...] grande ampliação dos mecanismos de controle sobre si, expressão embrionária da formação de sua personalidade". A esse respeito Martins (2013, p. 82), afirma que:

> A subordinação dos atos a finalidades mais distantes, a possibilidade de renúncia ao atendimento imediato dos desejos, a assimilação de regras de comportamento, enfim, a consciência do lugar que ocupa entre os adultos e outras crianças, bem como de suas possibilidades e limites, criam na criança novas demandas cognitivo-afetivas extremamente vinculadas ao desejo de se aprender o que ainda não se sabe. Entretanto, todas essas particularidades se formam sob decisiva dependência das condições de vida e do trabalho educativo que se faz com ela.

Corroborando com as defesas apresentadas pela autora, Leontiev (2004), afirma que a atividade dominante da brincadeira de papéis apresenta três características observáveis, sendo estas: a primeira, que é a atividade cujo papel desenvolvido tem sentido diferenciado da realidade. A criança projeta nos brinquedos as relações e os comportamentos estabelecidos na sua convivência com os adultos. Essa atividade caracteriza-se na infância pré-escolar, em que se aprende brincando. A segunda atividade tem a predominância da reorganização dos processos psíquicos, onde a atividade principal é a que vai possibilitar a distinção do brincar com o dever. A atividade principal não está no brinquedo em si, mas na atividade que realiza. Nesse estágio, suas ações não são reproduções daqueles que a cercam. A terceira atividade principal depende da força pessoal interna; a

reestruturação vem com as mudanças psicológicas da personalidade infantil. Nesse estágio, durante um período determinado, ela procura desempenhar ações que foram assimiladas nas funções sociais que projetava nos brinquedos. Elucidamos as assertivas apresentadas com a síntese desse período, realizada por Martins (2013, p. 82):

Portanto, ter o entendimento e a análise do conteúdo das atividades psíquicas das crianças nos permite compreender como ocorre parte da formação de seu processo psíquico e de sua personalidade. No entanto, cumpre-se destacar que precisamos avançar no que se refere apenas aos conhecimentos psicológicos, e estabelecer uma relação concreta com a função da educação acerca do desenvolvimento infantil, firmando a defesa de que “a qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social e, portanto, profundamente marcada pelas condições de aprendizagens educacionais” (MARTINS, 2012, p. 74).

> Nessa direção, firma-se a defesa de que as escolas de educação infantil podem apresentar-se como espaços de excelência para a educação de crianças pequenas, o que equivale a sustentar que a organização da rotina, ou seja, a organização do tempo e do espaço justifica-se para favorecer ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Assim, as salas, pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças, devem ser organizados e compostos com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da literatura infantil (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 109).

A esse respeito, Shuare (2017, p. 161) menciona a necessidade de “[...] organizar e planejar adequadamente a atividade da criança, em cada etapa, [...] quer dizer, [...] ‘amplificar’, enriquecer o desenvolvimento infantil, utilizando as possibilidades e características de cada período [...]”. Aqui, temos uma proposição pedagógica em relação à possibilidade de organização do ensino, considerando a atividade psíquica das crianças e o conhecimento afeto à periodização do desenvolvimento infantil, firmando, uma vez mais, a essencialidade da temática desta pesquisa.

Diante das argumentações apresentadas, destacamos a importância dos estudos afetos a “Periodização do Desenvolvimento Psíquico,” especialmente para pensarmos na organização do ensino e na elaboração de práticas pedagógicas que mobilizam o desenvolvimento de suas capacidades humanas, contribuindo com a

atividade guia de cada período. Com o objetivo de desenvolver maximamente as crianças, consideramos, neste momento, a função do ensino deve ser essencial no sentido de oportunizar situações de aprendizagem que mobilizem as ações e os motivos das atividades psíquicas das crianças. Com isso, é algo essencial estabelecer uma relação entre os aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil e as proposições pedagógicas com que estes estudos contribuem para a organização do ensino.

Não menos importante, o pedagogo assume uma responsabilidade e compromisso ético/moral com o processo de desenvolvimento dos escolares, pois cabe ao educador oportunizar e favorecer as condições objetivas de ensino para o processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas. Acreditamos que é função do professor organizar o ensino com práticas pedagógicas repletas de sentido e significado, considerando o escolar como indivíduo ativo que constrói novas aprendizagens.

> [...] vemos que o papel do professor é fundamental, pois a atividade humana objetivada não se apresenta de forma imediata para a apropriação da criança, mas exige a mediação do adulto: é o professor que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada (PASQUALINI, 2016, p. 121).

Desse modo, salientamos que não basta disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta, mas que “[...] é preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais, por meio da imitação e da instrução [...]” (PASQUALINI, 2016, p. 121). Para finalizarmos esta seção, sintetizamos nossos estudos afetos à Periodização do Desenvolvimento Infantil sistematizando alguns quadros para apresentarmos as atividades dominantes e os principais elementos que caracterizam as épocas da primeira infância e infância, com o objetivo de elucidar como estão organizadas as etapas do desenvolvimento psíquico das crianças. Apresentaremos os quadros a seguir.

Quadro 1 – Síntese das características da atividade dominante – dos primeiros meses aos cinco anos

Período	Atividade dominante	Contribuições para o desenvolvimento
Pós-natal (primeiros meses)	Atividade de comunicação emocional direta com o adulto	"A vivência da referida atividade está diretamente vinculada à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e promotoras do desenvolvimento global do bebê" (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 99).
1 – 3 anos	Atividade objetal manipulatória	"Nesse período da infância, a criança tem um ativo domínio das atividades objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática. Essa conquista se faz com a participação do adulto, que apresenta à criança o funcionamento dos objetos e seus modos de uso [...]". (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 112).
4 – 5 anos	Atividade de brincadeira de papéis sociais	"Ao realizar ações que se aproximam da atividade adulta, por meio do desempenho lúdico de papéis, a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que afirmar a recém-conquistada autonomia de suas ações. É necessário destacar que a superação da simples exploração manipulatória dos objetos em direção à proposição e a inserção nas situações fictícias de desempenho de papéis não é um processo de sucessão natural e automático, mas sim, consequência de uma complexificação de processos psicológicos [...]" (MARTINS, 2013, p. 71).

Fonte: Acervo do Grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI (2021).

Quadro 2 – Atividades Dominantes – primeiro ano de vida

(continua...)

Período	Características
Recém-nascido	• Há reflexos não condicionados que se manifestam nos dias imediatamente posteriores ao nascimento e alguns mesmo antes do nascimento;
	• Apresenta reflexos protetores, cuja missão é eliminar ou reduzir os efeitos de um estímulo;
	• Apresenta reflexos de orientação, revela reações para entrar em contato com o estímulo;
	• Manifesta os reflexos de orientação para a alimentação;
	• Apresenta o reflexo de sucção: ela começa imediatamente a chupar o objeto introduzido em sua boca;
	• Apresenta o reflexo de preensão: ao ser tocada, a palma da mão tenta agarrar;
	• Apresenta o reflexo de impulso: ao tocar a sola do pé;
	• Apresenta capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir formas de comportamento que caracterizam o homem;
	• Desenvolve o complexo de animação (reação emocional motora dirigida para o adulto), a primeira necessidade social da criança.

Período	Características
Primeiro ano	• No quarto ou quinto mês, as relações com o adulto tornam-se seletivas; • A criança começa a distinguir o familiar do estranho;
	• A relação direta com o adulto é substituída por uma relação que envolve os objetos e brinquedos e transforma-se em *atividade conjunta* do adulto e da criança;
	• A imitação do adulto proporciona crescentes possibilidades para o ensino;
	• A criança de 7 a 9 meses acompanha com atenção os movimentos e a conversa do adulto;
	• As ações que a criança assimila, orientadas pelo adulto, criam a base de seu desenvolvimento psíquico;
	• Apresenta premissas para assimilar a linguagem;
	• Apresenta o desenvolvimento sensório-motor e manipula objetos simples;
	• A visão e a audição se aperfeiçoam;
	• O aparelho audiovisual torna-se mais preciso devido ao treino (concentração audiovisual);
	• O aparelho audiovisual torna-se mais preciso devido ao treino (concentração audiovisual);
	• As conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem.

Fonte: Acervo do Grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI (2021).

Quadro 3 – Características da Atividade Dominante na Primeira Infância

Período	Atividade	Contribuições para o desenvolvimento
Primeira infância	Atividade objetal:	"Ao término da primeira infância (no terceiro ano de vida) surgem as novas formas de atividade, que alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico. São o jogo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção)". (MUKHINA, 1996, p. 113)
	1ª fase: uso indiscriminado do objeto;	
	2ª fase: uso do objeto apenas para sua função direta;	
	3ª fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica.	

Fonte: Acervo do Grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI (2021).

Quadro 4 – Características da Atividade Dominante na Infância

Período	Atividade	Características	Contribuições para o desenvolvimento
Idade Pré-Escolar	Atividade Brincadeira de Papéis Sociais	"[...] Dentre essas conquistas, destacam-se: a ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente; a complexificação da percepção, atenção, memória, atividade voluntária e da linguagem (em especial como meio de relação social); o domínio de um amplo rol de atividades com objetos por meio de suas significações; o acelerado desenvolvimento da consciência sobre-se, dentre outras" (MARTINS, 2013, p. 68).	"Ao representar modelos de ações e relações, ela não está apenas imitando, mas, também, refletindo sobre seus conteúdos. Por consequência dos progressos da consciência, no entanto, as regras implícitas em cada papel e nas relações entre eles tornam-se mais evidentes, exigindo dela atos volitivos. Assim, a criança inaugura novos domínios sobre seus comportamentos, superando a tendência anterior de atendimento imediato aos estímulos do meio" (MARTINS, 2013, p. 77).

Fonte: Acervo do Grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI (2021).

Segundo Guimarães (2018a), os estudos sistematizados nos quadros apresentados reafirmam a essencialidade dos estudos e conhecimentos afetos ao desenvolvimento do psiquismo da criança para desenvolver trabalhos de excelência nas instituições de Educação Infantil, considerando o professor como adulto mais experiente e mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, consideramos como função do professor oferecer às crianças condições para que se desenvolvam maximamente, "pois a criança não pode descobrir e compreender o mundo sozinha. É o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo, e sua intervenção se faz fundamental também no contexto da brincadeira de papéis" (MARSIGLIA, 2013, p. 90-91).

Nesse sentido, compreendemos que a função do professor é essencial, pois, a ele, não cabe apenas o ato de cuidar e de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, mas também de oportunizar e possibilitar situações de aprendizagem a partir de um espaço organizado, em que as crianças possam explorar e conhecer diferentes materiais e objetos, os quais devem estar ao alcance das mãos e dos olhos das crianças. Consideramos que esses elementos contribuem para a organização do ensino, como também para o processo de apropriação da cultura humana e de desenvolvimento psíquico dos escolares, conforme destacamos a seguir:

> Os estabelecimentos educacionais que ofertam a educação infantil devem priorizar a criança e promover de maneira intencional o desenvolvimento. Ações de rotina como banho, troca de fralda, alimentação, preparação e condução ao descanso são organizadas pelo professor e, se planejadas com o objetivo de promover o desenvolvimento, serão enriquecidas por uma linguagem cuidadosa, em um ambiente organizado, com livros, brinquedos, com a presença constante de cantigas populares e música clássica. Ressaltamos, por exemplo, o desenvolvimento das ações lúdicas nesse período. Essas ações formam-se na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais. O adulto irá apresentar para a criança a função do objeto, seus significados e suas possibilidades de uso (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 121).

Os estudos afetos a área da Psicologia, sobretudo, à periodização do desenvolvimento psíquico, encontra-se relacionados estreitamente à divisão por séries e segmentos do sistema educativo de ensino. Nesse sentido, as reflexões acerca da psicologia infantil, permitem-nos compreender os conceitos afetos ao desenvolvimento humano, oportunizando conhecimentos que subsidiam a ação docente, de modo a aprimorar as intervenções pedagógicas realizadas nos centros de Educação Infantil, tendo como princípio a organização do ensino e o planejamento de atividades repletas de sentido e significado.

Salientamos que estes estudos contribuem para o entendimento de que o conhecimento afeto aos processos de desenvolvimento psíquico das crianças podem instrumentalizar os trabalhos realizados pelos professores, para que estes possam favorecer a organização do ensino, como também pensar em intervenções pedagógicas que potencializem e desenvolvam as funções psicológicas superiores das crianças na Educação Infantil, especialmente, das crianças de 4 e 5 anos.

Finalizamos reiterando, uma vez mais, que as aprendizagens das crianças acontecem a partir de suas vivências e experiências da vida cotidiana, de forma integrada, em contextos lúdicos próximos às práticas sociais que lhes são significativas, proporcionando às crianças vivências concretas, repletas de sentido e significado para a vivência infantil.

Na próxima subseção, apresentaremos alguns aspectos gerais afetos ao desenvolvimento psíquico das crianças de 4 e 5 anos, do período pré-escolar, com vistas à principal atividade dominante que guia e potencializa o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

4.1 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES JUNTO ÀS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Nesta subseção, retomaremos os elementos que fundamentam a concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças de idade pré-escolar. Para tanto, intencionamos responder à seguinte questão: Quais capacidades intelectuais atuam de modo dominante em crianças de 4 e 5 anos de idade?

Desse modo, reiteramos que "os marcos cronológicos são apenas referências gerais, pois, nenhuma criança é idêntica à outra, posto que "[...] seu desenvolvimento senta-se, sobretudo, nas condições concretas de vida" (ARCE; MARTINS, 2010, p. 63). Certamente, todas as conquistas adquiridas nos anos que antecedem esse período do desenvolvimento contribuem para o modo como a criança pré-escolar irá operar em sua nova etapa do desenvolvimento. As autoras destacam algumas conquistas, como:

> [...] ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente; complexificação da percepção, atenção, memória, atividade voluntária e da linguagem (em especial, como meio de relação social); o domínio de um amplo rol de atividades com objetos por meio de suas significações; o acelerado desenvolvimento da consciência sobre si, dentre outras (ARCE; MARTINS, 2010, p. 64).

Em consonância com a citação acima, os estudos realizados por Luria (1986) afirmam que, conforme a linguagem se desenvolve, essa capacidade realiza uma função reguladora nos processos psíquicos. Isso significa que o indivíduo transforma seus atos involuntários em ações conscientes e voluntárias. A esse respeito, apresentaremos um exemplo descrito por Luria (1986, p. 95):

> Na primeira etapa do domínio da linguagem, a mãe dirige-se à criança, orienta sua atenção ("pega o balão', "levanta a mão", "onde está a boneca?", etc.) e a criança cumpre estas instruções verbais. Ao dar à criança estas instruções verbais, a mãe reorganiza com ajuda de sua própria linguagem os atos motores da criança. Nesse caso o ato voluntário está dividido entre duas pessoas: o ato motor da criança começa com a alocução verbal da mãe e termina com s próprias ações da criança.

Esse exemplo descrito por Luria (1986) elucida que, inicialmente, a criança subordina suas ações à instrução verbal do adulto. Em seguida, após internalizar essas ações, a criança se autorregula. Diante disso, verificamos que os atos voluntários das crianças desenvolvem-se a partir das formas sociais de comportamento, por meio das interações da criança com o adulto (LURIA, 1986). Segundo o pesquisador, “A origem da função reguladora da linguagem é a capacidade da criança de se subordinar à linguagem do adulto” (LURIA, 1986, p. 96). Com isso, observamos que a criança e sua capacidade de atenção, por exemplo, deixam de subordinar-se aos estímulos e orientações dos adultos e passam a ser orientados por seus processos intrapsíquicos.

No que se refere às funções psicológicas superiores que se destacam na idade pré-escolar, encontram-se as capacidades de atenção, imaginação e memória (MUKHINA, 1996). Na primeira infância, essas funções são involuntárias ou elementares, pelo fato de os bebês serem atraídos por estímulos mais intensos. Mas, à medida que suas vivências e experiências, no contexto da socialização, por meio da linguagem do adulto, mobilizam mudanças em suas atividades psíquicas, suas funções mentais vão se complexificando, e, tornam-se mais voluntárias, por exemplo, “sua atenção se torna mais concentrada e fixa, sua memória conserva as impressões durante mais tempo e sua imaginação se enriquece” (MUKHINA, 1996, p. 284).

Nesse sentido, no que se refere à capacidade de atenção das crianças:

> No começo da idade pré-escolar, a atenção da criança se concentra nos objetos e nas ações de seu meio, mas a criança só se mantém concentrada até seu interesse se desvanecer. Qualquer objeto novo captura imediatamente sua atenção. Por isso, é raro a criança se ocupar com algo por muito tempo. Ao longo da idade pré-escolar, e à medida que as atividades da criança se tornam mais complexas e aumenta seu desenvolvimento intelectual, a atenção passa a ficar mais concentrada e estável (MUKHINA, 1996, p. 284).

Inicialmente, é o adulto mais experiente quem orienta e direciona a atenção da criança, fazendo isso por meio da linguagem, de indicações, gestos, entre outras mediações. É a partir dessa inter-relação da criança com o adulto que os escolares têm a oportunidade de se apropriar dos elementos de sua cultura e organizar e controlar sua conduta (EIDT; FERRACIOLI, 2013). Esse é o modo de funcionamento da Atenção Involuntária, presente na primeira infância, a qual pode ser ilustrada da

seguinte forma: “[...] um estímulo sonoro ou visual repentino provoca de forma imediata a reação da atenção da criança. É o estímulo que determina o comportamento [...]” (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012, p. 142). Nesse sentido, elucidamos:

> [...] a princípio, é o adulto que dirige/orienta a atenção da criança por meio de palavras. Isso desencadeia uma interação da criança com o entorno, em que ela passa a utilizar a palavra como meio para dirigir/orientar a conduta alheia (do adulto). Por fim, a criança torna-se capaz de dirigir sua própria atenção, atuando sobre si mesma. Nesse sentido, é o adulto quem ensina a criança a se manter atenta [...] (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012, p. 145).

Desse modo, consideramos que uma mudança significativa acontece na idade pré-escolar, que é a capacidade de a criança orientar sua atenção de modo intencional, consciente, estabelecendo um maior período concentrada e com essa atenção sustentada em algo ou em alguém, sem maiores interferências ou mediações. Conforme elucida Mukhina (1996, p. 285): “[...] Para orientar a atenção da criança, o adulto lhe proporciona os meios que mais tarde servirão para ela mesma dirigir sua atenção de forma consciente”. Nesse sentido, para organizar a atividade psíquica da criança em favorecimento do desenvolvimento da capacidade da atenção, o professor pode, inicialmente, realizar orientações verbais, orientações das quais a crianças irá se apropriar e internalizar, de modo a realizá-las de maneira autônoma em um momento posterior.

> No decorrer da idade pré-escolar a criança recorre cada vez mais à linguagem para organizar sua atenção. A criança em idade pré-escolar maior que realiza uma tarefa seguindo instruções repete em voz essas instruções dez, doze vezes mais do que o pré-escolar menor. Assim, portanto, a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar, conectada a crescente importância da linguagem para regular a conduta da criança (MUKHINA, 1996, p. 286).

No que se refere ao desenvolvimento da atenção voluntária na idade pré-escolar, essa função encontra-se intimamente ligada à brincadeira do jogo de papéis. A esse respeito, Liublinskaia (1973, p. 11) afirma que essa função se desenvolve “[...] mediante a organização de exercícios especiais, de jogos sujeitos a regras, [...], relacionados com trabalhos, que treinam os processos de inibição e exige que se concentre [...] que exercitem a atenção”. Isso significa que a criança, ao

brincar, ao interpretar e assumir os papéis sociais na narrativa de uma brincadeira, nomeia os objetos e possui algum domínio da linguagem, e, com isso, poderá organizar por si mesma sua atenção. Sob tal perspectiva, Pasqualini e Ferracioli (2012, p. 144) esclarecem:

> Da mesma forma, se a atenção involuntária é um exemplo de função psicológica elementar, a atenção voluntária é um exemplo de função psicológica superior. Quando nos concentramos na leitura de um livro e deliberadamente ignoramos barulhos e outros estímulos do ambiente, estamos controlando conscientemente a nossa atenção. Na atenção involuntária, o estímulo chama nossa atenção; na atenção voluntária, nós controlamos e orientamos nossa própria atenção.

Coadunando com as afirmações realizadas na citação acima, Liublinskaia (1973, p. 18) afirma que “o comportamento das crianças, submetido a um sistema permanente de normas adquire os traços característicos daquilo que é organizado, normalizado e cultivado”. Diante disso, verificamos que a função psíquica da atenção contribui de maneira significativa para o autocontrole da conduta da criança, pois, ao apropriar-se de determinado costume, hábito ou comportamento cultural humano, a criança precisa submeter-se ao seu desejo e vontade imediata e involuntária à medida que necessita saber conter-se e regular o seu comportamento (LIUBLINSKAIA, 1973). A autora segue em suas argumentações afetas à contribuição das regras sociais para o desenvolvimento da atenção das crianças ao afirmar que:

> O seu raciocínio forma-se não só através de tipos especiais de atividade, nas brincadeiras, no trabalho ou nas aulas, mas também na vida cotidiana em que a sua mente tem que trabalhar ativamente para compreender o grande número de fenômenos inesperados e as constantes dificuldades que lhe surgem no dia a dia (LIUBLINSKAIA, 1973, p. 24).

Nessa perspectiva, sobre o cotidiano da criança, a brincadeira de papéis, enquanto atividade dominante da idade pré-escolar, também exerce uma contribuição significativa, oportunizando inúmeras experiências em que os escolares podem desenvolver a função da atenção, conforme mencionamos anteriormente. Isso porque, nas brincadeiras de papéis, a criança tem a oportunidade de

representar, imitar, criar e ressignificar os elementos e conceitos presentes no ambiente cultural no qual está inserida. Nas palavras de Liublinskaia (1973. p. 28):

> [...] o reflexo da vida manifesta-se no conteúdo do próprio jogo, nos papéis que as crianças interpretam, na maneira como tratam as coisas, nas relações entre si, na forma como caracterizam as personagens e os seus atos, nas suas respostas e conversas. [...] Nas suas ações, conversas, respostas, a criança reproduz o que está a observar constantemente, isto é, os atos, palavras, raciocínios e apreciações das pessoas que a rodeiam.

Por essa razão, o desenvolvimento da “Atenção Voluntária” e as regras sociais estabelecidas no contexto e convívio social das crianças são elementos decisivos para seu desenvolvimento, pois, “mediante estas regras, regulamenta-se o comportamento da criança [...] a forma como deve tratar as coisas e, finalmente, as relações com seus companheiros e com os adultos” (LIUBLINSKAIA, 1973, p. 19). Conforme temos exposto, o desenvolvimento da atenção, por meio da brincadeira de papéis e da função da linguagem, exerce uma contribuição significativa. Liublinskaia (1973) afirma que a intenção do jogo, a sua ideia e enredo surgem antes da ação e são expressas diretamente pela linguagem. Para a realização da brincadeira, vê-se necessário a utilização de inúmeras atividades psíquicas, desde elencar os objetos e utensílios, até definirem os papéis, ou então analisando as atividades e ações que cada um assumirá nessa brincadeira.

O diálogo e o uso da linguagem, nesse contexto, podem ampliar-se e proporcionar ainda mais condições de desenvolvimento quando a brincadeira é compartilhada com o adulto, ou seja, com o professor, que estabelece uma mediação, problematizando questões que mobilizem novas ações mentais das crianças. Segundo Liublinskaia (1973), a problematização exige esforços psíquicos para sua resolução, o que implica na ação da linguagem enquanto processo psíquico fundamental para a resolução das situações-problema. A esse respeito, Martins (2013, p. 69) elucida:

> A promoção do desenvolvimento da linguagem é uma das mais importantes tarefas da educação junto às crianças pequenas, uma vez, que, por seu intermédio, ela não assimila apenas signos verbais (palavras), mas, sobretudo, elabora as significações socialmente construídas que os mesmos representam. Essas apropriações marcam, qualitativamente, seu processo de exploração e construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo, possibilitando formas culturais de desenvolvimento.

Seguindo essas afirmativas, consideramos que, durante a brincadeira, há uma necessidade de comunicação, pois as crianças precisam organizar suas ações por meio de perguntas, respostas, debates entre as crianças ou entre as crianças e o professor: “[...] O jogo não só resolve as perguntas que se põe, mas também suscita outras, fomenta os interesses cognoscitivos das crianças em direção àquele ramo da atividade das pessoas que compõe o enredo do jogo” (LIUBLINSKAIA, 1973, p. 42). Portanto, a criança, ao nomear, dialogar, expressar e manifestar seus desejos, necessidades e sentimentos em meio à brincadeira, desenvolve uma atenção voluntária por meio do uso da linguagem. Em síntese, e nessa mesma perspectiva, salientamos:

> Destaca-se ao educador a importância pedagógica da fala, em especial para o desenvolvimento satisfatório da atenção. Do que foi dito até aqui, no que se refere à impulsividade, é possível afirmar que a criança que pode falar em situações pedagógicas será menos impulsiva, já que sua atenção se tornará mais mediada, consciente, consecutiva e exequível (EIDT; FERRACIOLI, 2013, p. 115).

Em consonância com as afirmações realizadas, cabe frisar que, para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores “[...] de forma alguma se estagnam na adolescência ou na fase adulta, estando sempre em aprimoramento ao longo de toda a vida [...]” (EIDT; FERRACIOLI, 2013, p. 115). Nesse sentido, e “Em síntese, o desenvolvimento da atenção voluntária na criança se inicia com a aquisição da linguagem oral e somente se completa integralmente na adolescência [...]” (EIDT; FERRACIOLI, 2013, p. 118). Desse modo, consideramos que a função do pedagogo está cada vez mais complexa, no sentido de que cabe ao professor desenvolver ações educativas que mobilizem e favoreçam o desenvolvimento dessa função psicológica superior tão essencial para o processo de humanização.

No que se refere à capacidade de Imaginação, apresentaremos as principais defesas realizadas por Vigotski (2009b) em sua obra “Imaginação e Criação na Infância”, em que o intelectual soviético realiza importantes defesas, concepções e afirmações a respeito de como acontece o desenvolvimento dessa função psíquica, que, de modo especial, na idade pré-escolar, centra-se na atividade do brincar, como veremos no decorrer das argumentações.

Como, temos visto, as condições reais e objetivas de vida da criança, contribuem de maneira significativa para o processo de desenvolvimento de suas atividades psíquicas. Como ocorre com a capacidade da atenção, a Imaginação, desenvolve-se de acordo com as experiências e vivências que lhe forem oportunizadas. A esse respeito, Vigotski (2009b), apresenta-nos um postulado muito importante, sobre a relação entre a imaginação e a realidade, o qual "consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade presentes na experiência anterior da pessoa" (p. 20).

A partir desta afirmativa, compreendemos que, ao contrário do que comumente se pensa, as crianças, não possuem uma capacidade imaginativa maior que a dos adultos, visto que, suas experiências são relativamente menores, devido ao tempo de vida em relação aos adultos. Por conseguinte, os adultos, por terem mais experiências vividas, possuem uma capacidade imaginativa, relativamente maior. Desse modo, verificamos que o fundamento básico da atividade psíquica denominada Imaginação, refere-se ao fato de que essa é uma capacidade especificamente humana, em que só se imagina algo novo, a partir das impressões, vivencias e experiências acumuladas anteriormente. Nas palavras do autor:

> [...] o novo que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação (VIGOTSKI, 1988, p. 107).

A afirmação realizada por Vigotski revela o entendimento de que tudo aquilo que nos cerca é resultado da produção humana, ou seja, são ações cristalizadas a partir de nossa imaginação, "[...] todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada" (VIGOTSKI, 2009b, p. 15).

> [...] esses produtos da imaginação consistem em elementos da realidade modificados e reelaborados. É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens [...] se eu não tiver minha ideia [...] não posso criar minha imagem [...] se eu não tiver inúmeras representações históricas também não posso criar na imaginação [...] (VIGOTSKI, 2009b, p. 24).

A partir dessa citação, podemos nos indagar: o que é a atividade criadora? Como o indivíduo cria algo? De que modo o intelectual soviético conceitua a atividade de criação? Em resposta a esses questionamentos, Vigotski (2009b) elucida que a atividade criadora do homem refere-se à capacidade de gerar, criar, construir algum objeto externo, sentimento ou suas próprias condições de existência. Nas palavras do autor: A imaginação criativa, embora seja de certo modo uma imaginação reprodutora, como forma de atividade não se funde com a memória. A atividade de criação revela-se como condição para a existência humana, pois, sem essa capacidade psíquica, nossas ações não se materializariam. Em suas palavras, o autor afirma:

> [...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência [...] (VIGOTSKI, 2009b, p. 22).

Temos o entendimento de que a atividade criadora da imaginação depende das riquezas e dos elementos adquiridos em uma experiência anterior, para que o homem, a partir do repertório que ele já conhece, lance e crie novas condições para sua realidade. Segundo Vigotski (2009b), essa é a verdadeira origem da imaginação ou fantasia. Nesse sentido, o autor segue com as explicações afetas à atividade criadora, e afirma que ela se expressa por meio de duas atividades específicas do comportamento humano, sendo estas: a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora.

A atividade reconstituidora ou reprodutiva consiste em reproduzir ou repetir os meios sociais de conduta do seu convívio ou repetir marcas de impressões precedentes, ou seja, reproduz algo que já foi vivido anteriormente a partir de ações geradas ou experiências adquiridas. Portanto, compreendemos que a atividade reprodutiva edifica-se por meio de bases materiais, ou seja, por meio da materialidade, sendo expressa tanto pela constituição cerebral quanto pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos (VIGOTSKI, 2009b).

A segunda atividade da capacidade de criação do homem é a atividade combinatória ou criadora, que não somente conserva uma ação e a reproduz

posteriormente, mas também “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 15). A atividade combinatória ou criadora permite que possamos imaginar ou criar novas imagens futuras de situações que ainda não vivenciamos ou não experenciamos no passado, mas, apesar disso, é possível ter uma ideia ou imagem de determinadas ações. Vigotski (2009b) salienta que é por meio da atividade combinatória que são reorganizadas as vivências e os conteúdos registrados na memória, ação que futuramente originará algo completamente novo. Essa atividade combinatória ou criadora também foi denominada por Vigotski como Fantasia:

> [...] toda obra da imaginação se constrói por meio de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa e, para isso, é retomada a ideia de que a fantasia não corresponde à realidade, mas seus pensamentos foram extraídos dela (CHAVES, 2020, p. 160).

Com a citação destacada, consideramos que o desenvolvimento das capacidades de Imaginação e Fantasia encontra-se diretamente relacionado à materialidade. O contrário desse entendimento é equivocado, de acordo com as argumentações de Chaves (2020, p. 154) de que “[...] aí se firmam as práticas e o entendimento de que ‘vamos criar um texto’, de que é hora ‘do desenho livre, como se a liberdade estivesse a serviço do não ensinar, do não ensino”. Diante disso, reafirmamos a ideia de que cabe ao professor estabelecer relação com as proposições pedagógicas e didáticas como condições objetivas para o desenvolvimento das capacidades de imaginação e criação na infância.

Com isso, enfatizamos a necessidade de refletir sobre a organização de intervenções pedagógicas e práticas educativas que são realizadas junto aos escolares, sobretudo na Educação Infantil, pois consideramos adequado oferecer experiências repletas de sentido, significado e encantamento, que mobilizem o desenvolvimento dessa atividade psíquica. Mencionamos o uso de imagens, músicas, literatura, expoentes, arte, entre outros elementos, que, quando apresentados às crianças, estabelecem uma relação com a atividade dominante de cada período de seu desenvolvimento. A obra de Vigotski intitulada “Imaginação e Criação na Infância” (2009b), é essencial para compreendermos as proposições didáticas e os elementos para pensarmos na organização do ensino, conforme elucidamos:

> [...] em seus estudos sobre a imaginação e criação na infância, inspira-nos em diferentes entendimentos. Um deles desafia-nos a repensar nossos planejamentos e intenções na educação das crianças. No interior das escolas, as práticas sociais com objetos culturais como os livros de literatura ou de poesias, as telas de pintura, as esculturas, por exemplo, podem constituir vivências e aprendizagens essenciais para que cada criança aprenda a compor e a criar (CHAVES *et al.*, 2014, p. 137).

Diante disso, verificamos que o processo educativo, especialmente a organização do ensino, tem como objetivo não apenas oportunizar a aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, como assegura Leontiev (2004), mas também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como exemplo, nos recordamos dos momentos de brincadeira na Educação Infantil, especialmente a brincadeira de papéis, atividade dominante da idade pré-escolar, em que as crianças representam, reproduzem, ressignificam e reelaboram aquilo que viram e ouviram no mundo que os circunda. No entanto, Vigotski (2018a p. 18) afirma que nem sempre a brincadeira reproduz os elementos que ocorreram na realidade, mas que esse é um momento de "combinação das impressões, [...] reconstrução de uma realidade nova que responde as aspirações e aos anseios da criança [...]".

> [...] As brincadeiras infantis, [...] são um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos [...] esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde [...] aos anseios da criança [...] (VIGOTSKI, 2009b, p. 17).

Desse modo, observamos que a capacidade imaginativa das crianças durante os momentos de brincadeira, oportuniza situações, em que elas possam ressignificar, experienciar e vivenciar elementos da cultura humana. Consideramos que a organização de situações de aprendizagem que contemplem as atividades de faz de conta, por exemplo, revela-se como uma intervenção pedagógica que permite ao professor oportunizar experiências que apresentem às crianças os conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos pela humanidade, de modo a promover a apropriação da experiência cultural e social do homem. As crianças poderão desenvolver cada vez mais suas funções psicológicas superiores,

sobretudo as capacidades de atenção, imaginação e memória. Nessa perspectiva, Pasqualini e Ferracioli (2012, p. 142) afirmam:

> Com o surgimento das formas verbais de comunicação, modifica-se, paulatinamente, a estrutura da percepção e de todo o psiquismo da criança. Com isso, começa a se desenvolver nela, pela primeira vez, a compreensão verbal dos objetos e de sua própria conduta. Ao longo da idade pré-escolar, vão se criando as condições para que a criança torne-se mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações – o que só é possível pela mediação do adulto.

Seguindo com as elaborações afetas ao desenvolvimento das capacidades de Imaginação e Criação, Vigotski (1988, p. 108) elucida que a atividade criadora encontra-se intimamente relacionada com a atividade da memória, uma vez que a função psicológica superior da memória consiste no "aparecimento da consciência das imagens vividas anteriormente e que não se relacionam com um motivo atual imediato para sua produção [...]". Logo, compreendemos que a atividade da memória é a base para a realização da atividade criadora.

Para tanto, Vigotski (2009b, p. 12) defende que "[...] a base orgânica [...] da memória é a plasticidade de nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração [...]". Compreendemos que os nervos do nosso cérebro são a base orgânica da atividade reprodutiva (memória), cuja substância nervosa chamada de plasticidade, é responsável por modificar e conservar os estímulos que recebemos frequentemente. Segundo Vigotski (2009b), a conservação de determinada influência faz com que, futuramente, tenhamos pré-disposição de repetir determinada ação. Dependendo da intensidade e da frequência de determinados estímulos que recebemos, esses formam marcas em nosso cérebro (memória) e, o cérebro, por sua vez, conserva nossas experiências e possibilita a reprodução em outro momento.

Falamos até o momento das atividades reprodutivas da memória, especialmente sobre a plasticidade enquanto substância que permite com que a capacidade intelectual da memória seja conservada ou alterada. No entanto, há outra função psíquica que a antecede e oferece condições para que a memória se desenvolva. Vigotski (2018a) salienta a função da Percepção, pois a memória surge quando a criança já sabe o que perceber. Com isso, verificamos que há uma

regularidade em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, algumas funções antecedem e funcionam como condicionantes para o desenvolvimento das demais futuramente (VIGOTSKI, 2018a).

Conforme o autor nos apresenta, a capacidade psíquica de percepção, caracteriza-se, inicialmente, por perceber os objetos, o que chamamos de estágio da ação; em seguida, começa a assinalar os traços do objeto que percebe, o que constitui o estágio das qualidades ou traços; por fim, começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade das partes, ou seja, percebe a realidade em sua globalidade. Por fim, essa percepção permite que o indivíduo se aproprie dos elementos de sua cultura a partir de suas vivências e experiências, o que, consequentemente, desenvolverá uma memória em relação aos elementos da cultura humana, assim, a capacidade da memória é determinada pelas experiências dos sujeitos. Aproximando-se dos estudos e pesquisas desenvolvidos por Vigotski (2009b), e a partir das assertivas apresentadas, pudemos verificar uma especial relação entre a capacidade psíquica da imaginação e o desenvolvimento da memória. Desse modo, nos questionamos: como ocorre o desenvolvimento da capacidade da memória? Como essa função apresenta-se na idade pré-escolar?

Nessa perspectiva, Vigotski (1988, p. 35) afirma que: “[...] a memorização e a atividade da memória estão submetidas às mesmas leis estruturais que a percepção [...]”. O autor afirma que há duas categorias de memória: a memória mediada e a memória imediata. A memorização mediada é quando o indivíduo memoriza algo se apoiando em determinados signos ou procedimentos. A memorização imediata é quando a memorização atua com a ajuda de uma série de operações psíquicas, substituindo certas funções por outras. “Portanto, a experiência da criança e a sua influência imediata, documentada na memória, determina diretamente toda a estrutura do pensamento infantil nas primeiras etapas do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 46).

No que se refere à memorização mediada, “[...] a complexificação dos processos, motor, perceptivo, atencional propicia mudanças qualitativas na capacidade de memorização da criança” (MARTINS, 2012, p. 114). A apropriação da linguagem também é um elemento fundamental para o desenvolvimento da capacidade de memória, isso porque aumenta a capacidade de reconhecimentos e recordações. “[...] Quanto maior a compreensão da linguagem dos adultos e o domínio da fala própria, mais completa e mais determinada será a capacidade de

memorização da criança [...]" (MARTINS, 2012, p. 115). Martins (2012, p. 115) afirma que também há duas formas de memória, sendo estas:

> Durante a primeira infância, a memória é involuntária e sem um fim determinado. Ou seja, a criança não evoca seus conteúdos por um ato volitivo e nem memoriza com o objetivo de recordar posteriormente. Fixa a memória aquilo que tem significação em um dado momento, que se relaciona com a satisfação de suas necessidades ou interesses e, sobretudo, aquilo que possui um forte conteúdo emocional.

Segundo a autora, a conversão da memória involuntária em memória voluntária decorre a partir de todo o percurso de desenvolvimento da criança, alcançado a partir das funções "perceptivo-motoras, atencional, mnêmica, aliado às aquisições da linguagem, promove mudanças radicais no pensamento da criança" (MARTINS, 2012, p. 115-116). Como vimos, as experiências e vivências das crianças também contribuem para o desenvolvimento da memória voluntária. Seguindo essa perspectiva, Leontiev (2004, p. 328-329) afirma que:

> [...] uma das modificações da memória reside no aparecimento, na criança, na memorização e da evocação voluntária. [...] marcado pela distinção que se estabelece na consciência da criança entre dois fins específicos: memorizar e lembrar-se. [...] os processos da memória mudam de lugar na vida psíquica da criança. [...] a memorização torna-se um processo próprio [...] uma ação interna que ocupa um novo lugar na estrutura da atividade da criança.

A partir dessas definições, podemos nos questionar: como organizar intervenções pedagógicas que desenvolvam a função da memória na idade pré-escolar? Em resposta a esse questionamento, exemplificamos com uma das questões essenciais na Educação Infantil: a organização da rotina, elemento que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças, sobretudo da memória. Realizamos essa afirmativa, pois, em nossa análise, a rotina favorece o sentimento de segurança, uma vez que é possível que a criança tenha consciência das experiências e vivências que terá dentro daquele espaço em determinado período do dia. Mencionamos também a possibilidade da aquisição de hábitos regulares em seu comportamento, assim como da organização do pensamento em relação ao tempo e ao espaço. Ao organizar a rotina, o professor reafirma, por vezes, utilizando-se da repetição das ações diárias das crianças, ações

essas que elas irão internalizar e utilizar futuramente como elementos para o controle de sua conduta (CHAVES, 2020). Em harmonia com os exemplos mencionados, salientamos as contribuições de Chaves (2014b, p. 89):

> [...] se estamos tratando dos primeiros anos de vida, falamos também da constituição da personalidade, da internalização de valores, de princípios que se edificam e passam a servir de referência às condutas futuras. O que nos deixa com a condição e necessidade de tornarmos o tempo e o espaço aliados dos procedimentos didáticos; nessa lógica, reveste-se de prioridade não apenas algumas, mas todas as realizações que a criança experiencia, o que ouve, o que canta, o que tem condição de expressar e expressa se configuram como elementos de mediação essenciais à sua imaginação, criatividade, à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Essa citação contribui para as reflexões realizadas em relação à organização da rotina para o desenvolvimento infantil, reafirmando questões como a organização do pensamento dos escolares em relação ao sentimento de pertencimento, de segurança e de confiança, como também o desenvolvimento de habilidades como: sequenciação, organização temporal de antes, durante e depois, entre outros elementos. Assim, acreditamos que os conceitos apresentados até o momento elucidam o fato de que a criança necessita de um recurso ou fator externo para regular sua conduta e organizar seu pensamento, mas, em um segundo momento, após a apropriação e internalização dessa organização, ela conseguirá fazê-la por si mesma, sem necessitar de mecanismos externos. Desse modo, enfatizamos o quanto é essencial que o professor favoreça e viabilize situações de aprendizagem em que a criança tenha a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências, as quais poderão ser conservadas para a reprodução e criação de ações, hábitos, costumes e cultura humana nos quais estamos inseridos.

Verificamos até o momento quais às funções psíquicas superiores que encontram-se em pleno desenvolvimento na idade pré-escolar, especialmente no que se refere à capacidade da memória, compreendemos que essa capacidade, enquanto ação voluntária e consciente, atualmente, é praticamente inexistente em nossas crianças. Fazemos essa afirmativa pelo fato de que, em geral, memorizamos e nos recordamos apenas de ações e atividades que nos causam um motivo, uma necessidade ou interesse, o que significa que se o ensino, os conhecimentos, conteúdos e cultura não forem oportunizados aos estudantes de modo que os

encante, mobilize, instigue e desperte a curiosidade, por hipótese, a capacidade de arquivar, apropriar-se ou aprender se reduz; consequentemente, a atividade combinatória e criadora também.

Por esse motivo, gostaríamos de destacar a essencialidade de que os professores possam incorporar estas questões em suas práticas pedagógicas, para que assim promovam um ensino que encante, mobilize, desenvolva a curiosidade, por meio de ações educativas repletas de sentido e significado, com situações de aprendizagem em que as crianças possam visualizar a aplicabilidade dos conteúdos científicos em seu cotidiano. “[...] A partir do propósito de se lembrar, a criança começa a memorizar, a compreender que, se não tentar lembrar, depois não conseguirá reproduzir o que dela esperam” (MUKHINA, 1996, p. 289).

> A criança não inventa as formas de memorizar e de reproduzir: essas são sugeridas, de alguma forma, pelo adulto se o adulto dá uma missão para a criança, pede que a repita. Se lhe pergunta algo, através das próprias perguntas dirige o processo de reprodução: E o que aconteceu depois? Quais foram os outros animais parecidos com o cavalo que você viu? Etc. pouco a pouco, a criança aprende a repetir, a reelaborar, a ordenar o material com o propósito de memorizá-lo, a utilizar as conexões para memorizar. Desse modo, a criança, toma consciência de que para lembrar são necessárias algumas operações específicas e que precisa lançar mão de meios auxiliares (MUKHINA, 1996, p. 289).

A citação apresentada acima elucida, uma vez mais, a essencialidade dos professores e educadores no processo de formação das crianças, os quais precisam mobilizar, questionar, oportunizar condições e vivências que desenvolvam suas habilidades e capacidades especificamente humanas. Desse modo, é fundamental termos o adulto enquanto modelo de referência mais experiente para orientar e conduzir o trabalho junto às crianças pequenas, que se encontram em pleno desenvolvimento. Portanto, defendemos que a função da escola e do professor é a de oportunizar aos escolares elementos que potencializem suas capacidades imaginativas, a exemplo disso, temos o trabalho com a literatura infantil para realizar com as crianças, o qual apresentaremos na última seção desta pesquisa como uma possibilidade de recurso, estratégia e conteúdo para desenvolver maximamente as capacidades humanas.

Salientamos também que é função do professor conhecer os processos constitutivos das funções psicológicas superiores para que sua ação docente

torne-se cada vez mais consciente e humanizadora. O professor pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realiza intervenções pedagógicas com modelos e referências artísticas. Nesse sentido, consideramos que as elaborações dos estudos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural instrumentalizam a ação docente a favor de uma educação com vistas à humanização e emancipação. Compreender a organização do ensino e tratar da formação da criança implica considerar a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores apresentadas nesta seção.

Finalizamos esta subseção com o entendimento de que as funções psíquicas superiores que se encontram em pleno desenvolvimento na idade pré-escolar são a atenção, a imaginação e, especialmente, a memória, função psíquica que elencamos como principal para discorrermos em nosso trabalho. Desse modo, na próxima seção da pesquisa, apresentaremos estudos que atestam a essencialidade dos Programas de Formação Contínua de Professores para a organização do ensino na Educação Infantil. Além disso, apresentaremos possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos, considerando o trabalho com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória nas crianças em idade pré-escolar.

5 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

OS POEMAS

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lês.
Quando fechas o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti…

Mário Quintana
(1906-1994)[52]

Iniciamos os escritos desta seção com os belos versos de um poema sensível, que nos permite refletir sobre o encantamento, a capacidade de observação, espanto e conhecimento. Dizemos isso por acreditarmos que os poemas revelam-se como alimento de saber, conhecimento, sensibilidade, capacidade criativa, de imaginação, atenção, entre outros elementos que certamente precisam estar presentes na formação do pedagogo e na organização de intervenções pedagógicas, com vistas a desenvolver maximamente os escolares, conforme temos afirmado no decorrer de nossa pesquisa.

Verificamos que os estudos apresentados até o momento em relação ao referencial teórico-metodológico que ampara nossa pesquisa, como também os aspectos relacionados ao processo do desenvolvimento psicológico da criança, estudos pedológicos e, periodização do desenvolvimento psíquico, revelam-se como conhecimentos essenciais para a formação dos pedagogos que atuam nas instituições educativas, por nos instrumentalizarem para pensarmos na organização do ensino e nas intervenções pedagógicas com as crianças. Consideramos que um dos principais desafios atuais para o trabalho dos pedagogos que atuam nas

[52] O gaúcho Mario Quintana nasceu na cidade de Alegrete, no Rio Grande do Sul, no dia 30 de julho de 1906, foi um poeta, tradutor e jornalista brasileiro, considerado um dos maiores poetas do século XX. Mestre da palavra, do humor e da síntese poética, em 1980 recebeu o Prêmio Machado de Assis da ABL e em 1981 foi agraciado com o Prêmio Jabuti. O poeta também traduziu autores como Voltaire, Virginia Woolf e Emil Ludwig. Quintana faleceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no dia 5 de maio de 1994.

instituições de ensino é estabelecer uma relação entre os estudos psicológicos e as possibilidades de práticas pedagógicas. A Pedagogia configura-se como Ciência, assim como a Psicologia. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 1):

> A pedagogia é a ciência que trata da educação das crianças. [...] Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido. Outra tarefa consiste em esclarecer para si mesma a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretendemos agir. [...].

Posto isso, nesta seção, intencionamos apresentar estudos que atestam a essencialidade dos Programas de Formação Contínua de professores para a organização do ensino na Educação Infantil. Nossas argumentações encontram-se pautadas na Teoria Histórico-Cultural por acreditarmos que esse referencial teórico nos instrumentaliza e nos oferece possibilidades para o máximo desenvolvimento infantil. A partir dessas assertivas, questionamo-nos: Como o ensino deve estar organizado para desenvolver maximamente as crianças? Quais as contribuições da formação contínua de professores para o conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento infantil? Para tanto, consideramos que os estudos afetos à formação contínua de professores**,** revelam-se como essenciais para pensarmos em possibilidades de avanços para a organização do Ensino na Educação Infantil.

No que se refere à Formação Contínua de Professores[53], Chaves (2014a) afirma que o professor é o modelo, referência, quem orienta, organiza, oportuniza, mobiliza, instiga, possibilita o acesso ao conhecimento e, por conseguinte, o

---

[53] "Fazemos referência aqui a alguns municípios em que tivemos experiências como organizadores de propostas de capacitação ou assessoria à Secretaria de Educação. Indianópolis, Região Noroeste, formação intitulada 'Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças', iniciada em 2002; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, formação intitulada 'Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas', nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, formação intitulada 'Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil' no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, formação intitulada 'Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças' em 2006; Lobato, Região Noroeste, com a capacitação denominada 'Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender', no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, com a capacitação intitulada 'Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças', iniciada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com a capacitação intitulada: 'Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada' no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, com a formação denominada: 'Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas', iniciada em 2010" (CHAVES, 2011b, p. 100).

desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. O professor é aquele que oferece elementos para que as crianças possam desenvolver capacidades, como a imaginação e a criação.

> A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso, consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos que ela dispõe em sua experiência 0 sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação [...] (VIGOTSKI, 2009b, p. 23).

No entanto, consideramos que, para que os professores realizem um trabalho de excelência junto às crianças, faz-se necessário que esses participem de programas de formação contínua, em que possam desenvolver atividades de estudo, ações necessárias para preservar os princípios políticos e didáticos da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Chaves, Stein e Bezerra (2019), essas ações são as quais determinam e favorecem o êxito das condições objetivas para a realização do trabalho do professor, em especial, no fortalecimento de seus estudos e pesquisas. Nessa mesma perspectiva, Elkonin (2017) reafirma a defesa de que os professores, enquanto indivíduos mais experientes, devem oportunizar situações de aprendizagem em que a criança possa manipular e conhecer diferentes objetos, como também seus usos sociais, com o objetivo de construir novos significados. Em suas palavras:

> [...] as crianças comparam seu nível e suas possibilidades com o nível e as possibilidades de outras crianças e dos adultos. Nessa comparação, o adulto aparece, perante a criança, não só como portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos, mas também como um indivíduo que realiza determinadas tarefas sociais (ELKONIN, 2017, p. 160).

Nesse sentido, firmamos a defesa de que a função do professor é oferecer e possibilitar às crianças condições objetivas para que se apropriem do conhecimento histórico, ou seja, aquilo que há de mais belo e elaborado em todos os campos do conhecimento, como pontua Leontiev (2004). Por esta razão, devemos propiciar às crianças vivências de aprendizagem repletas de sentido e significado, a fim de contribuir para o desenvolvimento das habilidades humanas superiores, tais como

memória, atenção, concentração, linguagem, raciocínio, imaginação e criação. Nessa perspectiva, mencionamos a defesa de Chaves (2011a, p. 101):

> Seguindo neste nosso estudo, avaliamos que tratar dessas questões com propriedade está diretamente condicionado à formação consistente do educador, cuja ação sistematizada e intencional pode possibilitar às crianças a apropriação dos bens culturais da humanidade; mas antes disso, ele próprio (o educador) precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e das ciências. No atual contexto, a estratégia mais eficaz para a apropriação dos bens culturais (por ora) é o estudo, o fortalecimento de sua própria formação.

A elaboração da Teoria Histórico-Cultural constitui-se como referencial teórico, essencial para orientar a prática dos profissionais que se dedicam ao ensino formal, uma vez que precisam entender como as capacidades intelectuais são desenvolvidas. Para o professor realizar o trabalho pedagógico, é essencial que ele se aproprie desse conhecimento, participe de programas de formação contínua e potencializar o desenvolvimento dos escolares. Em consonância com essas reflexões, questionamo-nos: De que escola falamos? Qual escola queremos? O que queremos ensinar às crianças? Tais questionamentos fazem-se necessários para pensarmos acerca da função social da escola, a qual tem como responsabilidade transmitir conteúdos e conhecimentos científicos para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos infantes.

> Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (MARTINS, 2012, p. 94).

Em relação a essas reflexões, Chaves (2011a, p. 101), corrobora ao afirmar que “as instituições escolares constituem o espaço em que, intencionalmente e de forma rigorosamente planejada, os conteúdos e valores serão ensinados e apresentados aos educandos”. Diante dessas assertivas, salientamos:

> Nesse contexto, a escola possui uma função importante no sentido de organizar a aprendizagem para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das capacidades humanas, pois nessa instituição, os bebês e as crianças realizam atividades que exigem a aquisição de comportamentos sociais, além do desenvolvimento psíquico. Assim, assinalamos que todos os momentos são oportunidades para aprender a se desenvolver. A afetividade e o acolhimento são essenciais e tão importantes quanto a formação e a capacitação dos professores para a sistematização do ensino (GONÇALVES, 2019, p. 105).

Desse modo, verificamos que a escola, enquanto instituição formativa, estabelece um papel essencial em garantir que as crianças se apropriem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. As possibilidades de organização do ensino encontram-se presentes em ações, como os programas de formação contínua de professores, que têm como objetivo oportunizar condições para que os professores sejam instrumentalizados a organizar práticas pedagógicas repletas de sentido e significado, garantindo o acesso à Literatura, à Arte e à Cultura.

> [...] A escola necessariamente, deve alegrar a criança. Isso se deve não somente a uma relação humanística com as crianças, mas a uma preocupação com os ganhos do trabalho escolar. [...] É dever do professor da escola primária descobrir o “coração da criança”, despertar seu desejo para compreender o novo material e para aprender a trabalhar com ele (TALÍZINA, 2017, p. 226).

A educação e o ensino configuram-se como fatores fundamentais, que contribuem de maneira significativa no processo de formação e desenvolvimento do psiquismo humano, devido ao importante papel do ensino escolar de transmitir a cultura historicamente produzida pela humanidade. Essa é uma relação social fundamental, da qual os indivíduos devem se apropriar. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho pedagógico deve ser repleto de sentido e significado, organizando o ensino sob a perspectiva de humanização e emancipação humana, para que, então, seja possível o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (MARTINS, 2016).

A orientadora desta pesquisa, durante os estudos realizados na disciplina de Didática, convidou-nos a realizar a seguinte reflexão: O que significa trabalhar com a realidade da criança? Em resposta a esse questionamento que se faz presente em nossa Educação atual, a defesa apresentada por Chaves é a de que se deve

“trabalhar com a realidade da criança é apresentar à ela a herança cultural e a riqueza da humanidade elaborada em seu percurso histórico e não aquilo que ela já conhece em seu cotidiano ou o que ela “gosta”. Em geral, a criança apresentará canções, expoentes e personagens de acordo com elementos que compõem o ambiente no qual está inserida.

> [...] o adulto aparece ante a criança como portador de novos e, cada vez mais complexos, procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante. Assim, a atividade da criança dentro dos sistemas criança/objeto social e criança/adulto social representa um processo único, no qual se forma sua personalidade (ELKONIN, 2017, p. 161).

Desse modo, verificamos que, cabe ao professor, como educador e adulto mais experiente, apresentar novas referências e modelos que mobilizem e desenvolvam nas crianças suas máximas potencialidades e habilidades. Para exemplificar as defeas realizadas nesta seção, em nossa próxima subseção, apresentaremos possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos, considerando o trabalho com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade da memória nas crianças em idade pré-escolar.

5.1 POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES COM POEMAS JUNTO ÀS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

> “A tarefa da literatura é ajudar o homem a compreender-se a ele mesmo”.
>
> Máximo Górki
> (1868-1936)

Nesta subseção, iniciamos as reflexões com uma frase que nos mobiliza a avaliar a importância e essencialidade da Literatura como elemento basilar para pensarmos no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, objetivamos apresentar possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças, considerando o trabalho com Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória das crianças em idade pré-escolar. Os estudos desenvolvidos no GEEI demonstram que a Literatura apresenta-se como um elemento basilar para pensarmos na organização do ensino sob a perspectiva de

humanização. As vivências da criança junto a diferentes obras literárias e expoentes contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, concentração, linguagem, raciocínio, imaginação, ampliação do vocabulário e criação, como também a ampliação de repertório e de vocabulário, os quais vão se complexificando de acordo com as experiências das crianças. Conforme pontua Chaves (2011a, p. 98) em seu texto "Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil":

> Neste sentido, o planejamento do trabalho, ou seja, a eleição do ponto de partida – que pode ser a exposição de determinado conteúdo (o quê), a estratégia de intervenção (como) ou os recursos didáticos envolvidos no processo de ensino – estaria, necessariamente, vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento – regra que se aplica também ao universo da arte. Consideramos que aqui se firma a importância da literatura infantil, pois entendemos que há uma tríplice condição no trabalho pedagógico. Isto significa afirmar que a literatura infantil é ao mesmo tempo conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico.

Nessa perspectiva, corroboramos com Chaves (2011a), consideramos a Literatura enquanto conteúdo, estratégia e recurso, elementos que podem instrumentalizar o professor para pensar em intervenções pedagógicas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento. A estratégia favorece o conteúdo e indica o que fazer com o recurso. Com isso, firmamos a defesa de que a tríplice condição da Literatura favorece o desenvolvimento psíquico das crianças. Desse modo, nesta seção, discorreremos sobre algumas argumentações na intenção de responder à seguinte questão: Quais as contribuições do trabalho com Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória nas crianças em idade pré-escolar? Para tanto, apresentaremos possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos, considerando o trabalho com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória, uma vez que temos em vista o fato de que esse trabalho pode apresentar-se como conteúdo e estratégia de ensino, de modo a desenvolver maximamente as crianças. Nesse sentido, atribuir uma importância excepcional para a Literatura Infantil, de acordo com Chaves (2011a, p. 98), significa compreender que não se trata de limitar-se apenas às histórias, mais sim "[...] lembrar que músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e brinquedos cantados compõe o que chamamos de literatura infantil".

Destacamos que a Literatura Infantil estabelece uma íntima relação com a didática, pois é um dos elementos que pode favorecer a organização do ensino nas instituições educativas sob uma perspectiva de humanização. Chaves (2011a) faz o destaque de que, para organizar o ensino, o professor precisa ter o entendimento de conceitos basilares que apresentamos anteriormente, como aprendizagem e desenvolvimento, afetividade, coletividade e disciplina, pois compreendemos que a Literatura Infantil pode favorecer maximamente o desenvolvimento pleno dos escolares a partir de um ensino sistematizado sob uma forma cuidadosa, sofisticada e zelosa, ou seja, um trabalho organizado sob a lógica de mobilizar, instigar e encantar as crianças para o conhecimento.

Chaves (2011a), afirma que a Literatura Infantil precisa ser considerada como possibilidade excepcional para a aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo humano, especificamente, da capacidade de memória dos escolares. O que significa dizer que o trabalho com Literatura Infantil precisa trazer elementos das riquezas humanas, contemplando textos dotados de sofisticação, ou seja, resultados das máximas elaborações humanas. Referimo-nos a uma organização rigorosamente didática, em que as histórias, músicas e poesias devam considerar uma linguagem apurada e cuidadosa. De acordo com Chaves (2011a), ser sofisticado significa ser didático, ou seja, o simples, com uma constituição de ideia de conteúdo, mas não algo que seja incompreensível para as crianças. O trabalho com Literatura significa ter um esforço para ser didático, mas sem isenção de complexidade.

Segundo Chaves (2011a), para realizarmos um trabalho de excelência com a Literatura Infantil nas escolas, precisamos ter a clareza e o entendimento das seguintes questões: O que é Literatura Infantil? Qual a função da Literatura Infantil? Quais são os principais expoentes? Ao ter a dimensão dessas questões, fortalecemo-nos para afirmar que os pedagogos podem oportunizar às crianças aquilo que foi historicamente elaborado pela humanidade. As questões e elementos aqui apresentados são essenciais para pensarmos em intervenções pedagógicas sob a perspectiva de máximo desenvolvimento humano. A figura do professor, ao firmar esses entendimentos e essa perspectiva, poderá compor a rotina das crianças nas instituições educativas, com intensos e belíssimos trabalhos de Literatura Infantil. Com isso, queremos dizer que cabem aos professores, às escolas e às equipes das secretarias de educação oportunizarem às crianças o acesso àquilo que há de mais belo e elaborado, conforme destaca Chaves (2011a):

> [...] Isto equivale a postularmos que os filhos dos cortadores de cana, dos trabalhadores das usinas, dos frigoríficos ou das indústrias só terão acesso de forma sistematizada aos bens culturais se lhes disponibilizarmos esses bens, isto é, se os ensinarmos a eles e os apresentarmos nas paredes, nos muros, nos painéis, nos cartazes, cadernos, textos e livros. A possibilidade de escrever, ler e ouvir um texto enriquecido, de apreciar uma música e um livro que conte a história de Tchaikowsky, por exemplo, está condicionada à função da Educação que a instituição escolar e cada um de nós tenhamos assumido (CHAVES, 2011a, p. 100).

Em consonância com as pesquisas e estudos elaborados por Chaves (2011a), firmamos a defesa de que o trabalho com a Literatura Infantil não deve ser secundarizado nas instituições educativas, pois se trata de um elemento de importância tamanha, tanto quanto qualquer outra área do conhecimento e de conteúdo. Segundo a autora, não deve haver uma hierarquia em relação aos conteúdos escolares, com o entendimento equivocado de que alguns “valem mais” e outros “valem menos”. Chaves (2011a) afirma que, no que se refere à organização do tempo na Educação Infantil, por vezes, há uma hierarquia inadequada, por exemplo: agora o importante é trabalhar as letras com as crianças, deixemos a atividade com livros de literatura para após o intervalo que as crianças estão cansadas e, assim podemos fazer outras coisas.

Esse exemplo demonstra que determinadas atividades assumem prioridade no horário em que as crianças estão menos cansadas, no entanto, na hora de ir embora, quando, em geral, a atenção das crianças encontra-se centrada em outras necessidades, as professoras reservam o momento para cantar músicas, contar histórias, com o objetivo, por vezes, de “acalmá-las”. Nesse sentido, compreendemos essa hierarquia, que, em geral, compõe a organização do ensino, precisa ser pensada sob a lógica de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares em suas máximas possibilidades. Conforme elucida Chaves (2011a, p. 99): “A tomada de decisão do que cantar ou ler para as crianças passa a ser a preocupação central, uma vez que requer o mesmo requinte e cuidado com que vamos ensinar fração, relevo ou outro conteúdo”. Elucidamos as questões aqui destacadas ao refletir sobre um dos principais desafios da atualidade na Educação, que Chaves (2014b, p. 82) destaca:

> Nas unidades escolares, o cenário de miséria econômica se expressa de inúmeras formas: escassez de materiais didático-pedagógicos, fragilidade dos textos que compõem os livros de Literatura Infantil, jogos inapropriados, brinquedos ora escassos, ora

> quebrados e/ou com partes faltantes e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante a estrutura física, lembro das salas cuja metragem é imprópria à quantidade de educandos, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças [...] (CHAVES, 2014b, p. 82).

Conforme explicado por Chaves (2014b), podemos compreender que atualmente, em geral, o cenário das instituições educativas é desolador. Por esse motivo, precisamos avançar em práticas humanizadoras que desenvolvam verdadeiramente os escolares, sobretudo as capacidades humanas. Para tanto, reiteramos a essencialidade da formação contínua dos professores para que possam instrumentalizar-se e refletir sobre as intervenções pedagógicas realizadas na Educação Infantil, com destaque para o trabalho com Literatura junto às crianças.

De acordo com Chaves (2020), Literatura Infantil são Músicas, Histórias e Poesias. No entanto, julgamos adequado realizar um pequeno destaque em relação a diferenças no que diz respeito às terminologias de poemas e poesias. O primeiro ponto é compreender que Poema não é sinônimo de Poesia. No que se refere à Poesia, podemos encontrá-la para além de versos e de estrofes de um poema, mas também em obras de arte de expoentes, como Tarsila do Amaral e Aldemir Martins. Também encontramos poesias em filmes ou até mesmo em músicas, como “Giz”, de Renato Russo[54]. Conforme afirma Chaves (2020), compreendemos que poesia é a marca da sensibilidade de um conteúdo posto em uma determinada obra, por esse motivo, é possível encontrar poesia em músicas, textos, filmes, obras de arte, entre outras manifestações e expressões humanas materializadas. Pensando nisso, apresentaremos algumas imagens do acervo fotográfico do GEEI, que expressam e cristalizam as defesas que temos exposto nesta pesquisa. São imagens que nos revelam a possibilidade de intervenções humanizadoras, repletas de arte, sensibilidade, conhecimento e ciência.

[54] Biografia Renato Russo. Disponível em: http://renatorusso.com.br/bio/. Acesso em: 22 out. 2020.

Figura 1 – Experiência de Arte com a expoente Tarsila do Amaral

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI (2016).

Figura 2 – Experiência de Arte com o expoente Aldemir Martins

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI (2016).

Sendo assim, destacamos, uma vez mais, a necessidade de haver critério e rigor de escolha dos materiais que apresentamos às crianças. Consideramos essencial haver um zelo em relação à escolha e à compra de livros, por exemplo, que adquirimos para as instituições educativas. Nesse sentido, acreditamos que não

devem ser oferecidos qualquer CD, qualquer música e qualquer história. Esses devem ser, criteriosamente, selecionados para o trabalho com as crianças. Consideramos que a função do professor é apropriar-se dos recursos, conteúdos e possibilidades de estratégias com a Literatura Infantil, o que significa conhecer para além de “A casa”, “O pato”, “A foca” do Vinícius de Moraes[55], mas sim todas as suas elaborações e contribuições de textos e materiais para crianças, jovens e adultos. Nas palavras de Chaves (2011a, p. 99):

> [...] Falamos aqui da necessidade de critério e rigor para eleição do “quê” e “como” ensinar e dos recursos que devem ser utilizados nas aulas ou encontros organizados para as crianças, sejam estas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. Ter rigor e critério para planejar significa assinalar que a definição de conteúdo e a escolha dos materiais devem estar amparadas em uma intervenção educativa afeta à literatura infantil, e fundamentalmente, no pressuposto teórico-metodológico que sustenta o fazer do professor.

Desse modo, temos o entendimento de que os textos e materiais que oferecemos às crianças devem ter a poesia, com o objetivo de sensibilizar, humanizar e desenvolver. Os poemas constituem a literatura e a arte e somente têm sentido e significado, em nosso entendimento, se forem expressão do que há de mais sofisticado. O que significa ser simples e compreensível e, exatamente neste ponto, enconra-se a grande dificuldade de escrever para crianças. Segundo Chaves (2020), é preciso ter poesia, com temas que instiguem, mobilizem e desenvolvam as capacidades psíquicas dos escolares.

Nessa lógica, de acordo com as proposições da Teoria Histórico-Cultural, as propostas de ensino, independentemente da área do conhecimento, devem potencializar as funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, a percepção, entre outras. Juntamente com essas funções, precisamos desenvolver nos escolares capacidades, como a sensibilidade, a curiosidade, a altivez, o espírito coletivo, entre outras. Conforme mencionamos no início desta subseção, elencamos uma das funções psicológicas superiores para tratarmos detidamente: a Memória, que, de acordo com Vigotski (2018a), apresenta-se de modo inicial na idade pré-escolar:

---

[55] MALTA, P. P. **Vinicius de Moraes**. Disponível em: http://multirio.rj.gov.br/images/PDFs/biografia-vinicius%20de%20moraes.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

> A memória na idade pré-escolar, passa a ocupar um lugar de condições benéficas máximas de desenvolvimento, ou seja, ela se desenvolve mais intensamente do que as demais funções nessa idade e do que a própria memória se desenvolvia antes e se desenvolverá depois (VIGOTSKI, 2018a, p. 107).

Com isso, consideramos que, para desenvolver a memória, deve haver uma organização do ensino que favoreça esse desenvolvimento. Dentre as ações que oportunizam e mobilizam tal desenvolvimento, a autora destaca os seguintes elementos: pedir novamente determinada ação, repetir, treinar, fazer novamente. De acordo com Chaves (2011a), as intervenções pedagógicas devem ser organizadas na lógica de potencializar a capacidade criativa das crianças, o que significa torná-las enriquecidas. Esse enriquecimento diz respeito, sobretudo, à intencional e organizada ação do professor para e com as crianças. A partir dessas assertivas, realizamos os seguintes questionamentos: Por que trabalhar poemas com as crianças? Será que as intervenções com poemas são frequentes no trabalho com crianças na Educação Infantil? Quais atividades podem ser desenvolvidas com as crianças quando trabalhamos com poemas? Em resposta às questões apresentadas, consideramos essencial a organização de um planejamento, amparado no entendimento daquilo que há de mais elaborado, poemas, canções e telas, como elementos que contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades humanas.

Esclarecemos nossas argumentações com base nos estudos desenvolvidos por Chaves *et al.* (2014, p. 131):

> A partir dessa premissa, as práticas educativas devem priorizar a musicalização, procedimentos didáticos com telas, o ensinar a encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento de poesias e canções. Consideramos que, com estratégias e recursos adequados, seja possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os escritos do referencial teórico referido.

Com o objetivo de elucidar nossas argumentações e defesas apresentadas até o momento em relação à contribuição do trabalho com Literatura Infantil para desenvolvermos a memória dos escolares, especialmente com poemas, apresentamos o poema “Se for falar”, de autoria da Dr.ª Marta Chaves, e algumas

proposições didáticas e possibilidades de intervenções pedagógicas com o referido poema[56].

SE FOR FALAR

SE FOR FALAR DE CABELO
TEM DE TODA COR E TAMANHO
TEM GROSSO, FININHO E DE CACHINHOS
APENAS É PRECISO LEMBRAR: TEM CRIANÇAS SEM CABELINHO, COM REMEDINHO A TOMAR

SE FOR FALAR DE OLHAR
TEM DE TODO JEITO E COR
O OLHAR DO ALEXANDRE É PRETO
O OLHAR DO ARTHUR É COR DE MEL
E DE ANA É COR DO CÉU
CÉU BEM CLARINHO, SEM CHUVA
QUAL É A COR DO SEU?

SE FOR FALAR DE FAMÍLIA
TEM DE TODO JEITO E TAMANHO
TEM MAIS CARINHO PARA UM E MENOS PARA OUTRO
APENAS É PRECISO LEMBRAR: ASSIM NÃO PODE FICAR

SE FOR FALAR DE FAMÍLIA
TEM DE TODO JEITO E TAMANHO
TEM COM IRMÃO, SEM PRIMO E COM TIO
TEM QUEM MORA LÁ E OUTRO QUE MORA CÁ
APENAS É PRECISO LEMBRAR: QUE EM TODA FAMÍLIA O MAIS IMPORTANTE É O VERBO AMAR

SE FOR FALAR DE CASA
TEM DE TODO TAMANHO, FORMA E JEITO
ISTO SIM TEM QUE SABER
NESSA FORMA DE SER DA VIDA
O IMPORTANTE É TODA CRIANÇA TER

Esse sensível poema[57] harmoniza-se com as argumentações e defesas que apresentamos anteriormente, permitindo-nos aprimorar o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças a partir de elementos condizentes com a cultura

[56] Nessa seção, trataremos detidamente o trabalho com poemas, especialmente apresentamos as possibilidades de intervenções pedagógicas a partir do poema de autoria da orientadora desta pesquisa, Dra. Marta Chaves. Justificamos que o critério de escolha deste poema, refere-se aos trabalhos realizados em diferentes propostas de formação de professores, como no Curso de Pedagogia nas turmas de Literatura do PARFOR, inclusive em estudos e reflexões apresentadas em lives, temos reafirmado e, discutido as contribuições do trabalho com poemas para desenvolver a capacidade de memória dos escolares, sobretudo os poemas de autoria da Dra. Marta Chaves, os quais revelam-se complexos, no entanto, extremamente didáticos para o trabalho junto às crianças.

[57] O poema “Se for Falar” de autoria da Dra. Marta Chaves (2019), foi composto junto com outros poemas para a realização de procedimentos didáticos na Educação Infantil.

humana, demonstrando o respeito às diferenças de modo simples e didático, favorecendo o entendimento das crianças quanto ao seu conteúdo e significado. Pensando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos escolares, acreditamos ser necessário, construir estratégias de ensino e recursos didáticos que mobilizem a aprendizagem das crianças, o que significa, estabelecer relações entre os princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e as possibilidades didáticas para a organização do ensino na Educação Infantil. Nesse sentido, no que se refere ao ensino enquanto promotor de desenvolvimento:

> [...] Ele defende que não é necessário que as funções psicológicas como percepção, memória, atenção e pensamento estejam desenvolvidas para então ocorrer aprendizagem. Assim, estabelece uma relação dialética entre a formação e o desenvolvimento no qual as funções psicológicas não são apenas premissa para a aprendizagem, mas produto, isto é, o desenvolvimento não é apenas meio, mas objetivo da aprendizagem [...] (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 155).

Firmamos a defesa de que as estratégias e os recursos são nossos princípios teórico-metodológicos, que orientam o pensar e o agir docente com o objetivo de desenvolver maximamente o outro. De acordo com Chaves (2020), os Poemas podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da memória das crianças. Na intenção de atender o objetivo desta seção, apresentaremos algumas possibilidades de intervenções didáticas a serem realizadas junto às crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores, sobretudo a capacidade de memória. Para tanto, nossas proposições didáticas serão a partir das estrofes do poema “Se for falar”, de autoria da Dr.ª Marta Chaves, o qual apresentamos anteriormente.

Como primeiro procedimento didático, sugerimos realizar uma leitura atenta do poema na íntegra para as crianças. Essa leitura pode ser realizada mais de uma vez, com o objetivo de que as crianças possam desenvolver a atenção e a memória em relação aos elementos que o compõem. Após a leitura do poema, podemos dialogar com as crianças, realizando alguns questionamentos que mobilizem a curiosidade e oportunizem o momento em que elas possam participar, expressar e manifestar suas percepções. Como questionamentos, podemos perguntar às crianças: de quem é a autoria deste poema? Qual o seu título? O título sugere de maneira objetiva o assunto do poema? Há algum cenário neste poema? O que

vocês imaginaram ao ouvi-lo? Há algum personagem? Quais elementos lhes chamaram a atenção? Sugerimos tais questionamentos a fim de instigar e mobilizar as ações mentais das crianças em relação aos principais elementos que o caracterizam. Após esse diálogo inicial, podemos propor para as crianças, como segunda ação didática, que elas façam um desenho daquilo que foi dialogado junto à turma.

Posto isso, destacamos a essencialidade de que as crianças tenham um modelo de referência. Os modelos são necessários para que elas se apropriem e desenhem a partir do que há de mais elaborado e sofisticado. Consideramos como elaboradas e sofisticadas as imagens e as fotos que correspondam à representação, diferentemente do que representa o estereotipado, geralmente, encontrado em fotos e imagens comerciais e midiáticas. Sofisticado é aquilo que há de mais desenvolvido e condizente com a realidade. Um exemplo: Se as crianças desenharem estrelas, onde mais é possível encontrá-las? Em telas, imagens, revistas, fotos, entre outros locais. As experiências de desenhos, pinturas e registros podem ser variadas, como desenhar em duplas, trios, pequenos grupos. Destacamos que os modelos não são para que as crianças os reproduzam milimetricamente iguais. Esses são apenas um aparo, uma referência, que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de observação, percepção e atenção das crianças. Com isso, em harmonia com Chaves (2011a), firmamos a defesa de que o trabalho com os poemas é uma oportunidade de apresentarmos às crianças aquilo que há de mais avançado e belo, em favorecimento do desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas. Importante destacar que os registros e desenhos podem ser realizados de diferentes formas como: cartazes, painéis e superfícies variadas. Inclusive, trabalhar com diferentes técnicas, recursos e materiais, como pincéis, carvão, giz de cera, giz de lousa, uma vez no quadro, outra vez no chão, no muro, entre outros elementos.

Seguindo com as proposições de ações didáticas a serem realizadas com o poema “Se for falar”, sugerimos apresentar às crianças breves aspectos biográficos da autora do poema, pois consideramos que mostrar fotografias de sua família, infância, locais onde morou, estudou e trabalhou, entre outros aspectos, contribui para a ampliação de mundo das crianças, proporcionando elementos que encantem, mobilizem e despertem o interesse e a curiosidade em relação ao tema proposto pelo professor. Os professores precisam pesquisar os aspectos biográficos dos expoentes com antecedência, com o objetivo de sistematizar os elementos que

serão apresentados às crianças. Por exemplo, ao identificar que a autora reside na cidade de Maringá, o professor poderá separar algumas fotos dos pontos turísticos dessa cidade. Essa organização certamente mobilizará o interesse das crianças em conhecer os demais elementos que compõem a vida da escritora. Nesse sentido, para que as crianças tenham acesso a este conhecimento, à cultura e à arte, faz-se necessário que o pedagogo tenha condições objetivas de oportunizá-lo aos escolares.

Seguindo com nossas proposições didáticas, apresentamos a primeira estrofe:

> "Se for falar de cabelo
> Tem de toda cor e tamanho
> Tem grosso, fininho e de cachinhos
> Apenas é preciso lembrar: tem crianças sem cabelinho, com
> Remedinho a tomar
> [...]"

Destacamos essa primeira estrofe a fim de elucidar alguns conceitos e conteúdos que encontram-se presentes nesse poema, e que podem ser trabalhados junto às crianças. Identificamos o conteúdo Unidades de Medida, relacionado ao tamanho do cabelo, o que nos permite realizar com as crianças os seguintes questionamentos: o que é maior e menor? O que é curto ou comprido? Nesse sentido, consideramos que, nessa estrofe, há um dos conceitos e conteúdos que pode ser trabalhado junto às crianças de 4 e 5 anos. No entanto, é essencial apresentar elementos concretos e visuais para que as crianças possam apropriar-se desses conceitos, como, por exemplo, oportunizar situações de aprendizagem em que as crianças possam ampliar sua percepção e observação acerca do que é grande, pequeno, curto ou comprido, maior ou menor etc.

No último verso da estrofe, para além de um conteúdo científico, podemos verificar que há um elemento relacionado aos valores humanos: a solidariedade e o respeito às diferenças. Mencionamos isso pela oportunidade de ampliar a visão de mundo das crianças no que se refere às possíveis crianças que, diferentemente delas, por vezes, não possuem cabelo, situação essa advinda de complicações em sua saúde. Aqui, reafirmamos a defesa de que o trabalho com poemas na Educação Infantil, para além de desenvolver as funções psicológicas superiores e as capacidades humanas, nos sensibiliza e humaniza. Tais questões, em nosso

entendimento, são essenciais no trabalho a ser realizado junto às crianças, que, conforme apresentamos, encontram-se em pleno desenvolvimento de sua personalidade. Estes elementos configuram-se como essenciais em resposta ao contexto atual de individualidade potencializada pelo capitalismo ascendente. A esse respeito, Chaves (2014b, p. 83), afirma: “A internalização de valores é algo que deve figurar como uma das temáticas mais relevantes no tocante à educação das crianças [...]”.

Como nossa última proposição didática, sugerimos como atividade de finalização organizar uma pequena apresentação, em que as crianças possam recitar alguns versos do poema para os adultos, sejam eles aqueles que integram a instituição, ou também para outras crianças, professores e outros funcionários que trabalhem no espaço educativo. Fazemos esse destaque, pois, por vezes, priorizamos apenas apresentações para as famílias e os pais. No entanto, esclarecemos que isso não é um equívoco, mas que apenas precisamos ampliar o público ao qual as crianças apresentam os trabalhos, pesquisas e atividades realizadas na Educação Infantil. Com isso, certamente aumentaremos a valorização do trabalho docente realizado nesses espaços. Seguimos nessa mesma perspectiva em relação à exposição dos trabalhos das crianças, e elucidamos:

> [...] com o entendimento de que a literatura infantil tem muito a oferecer, teríamos o espaço tomado pela arte, e personagens variados cenários revestiriam as paredes. Então se fortaleceriam as vivências referentes a desenhos e pinturas. Telas ou detalhes de pinturas poderiam ser expostos e as histórias clássicas infantis, as brincadeiras de adivinha, as poesias de Cecília Meireles e de José Paulo Paes ou os textos de Carlos Drummond de Andrade poderiam ganhar vida nas paredes, painéis e cartazes das unidades escolares. Assim, todas essas grandezas estariam disponibilizadas sob o toque e no campo visual imediato das crianças (CHAVES, 2011a, p. 103).

Por estas razões, firmamos a defesa de que os Programas de Formação Contínua apresentam oportunidades de momentos, em que os professores podem apropriar-se do que a formação inicial talvez não tenha lhe ofertado, seja pela especificidade (saber conceitos, de outras áreas do conhecimento, por exemplo, diferença entre poemas e poesias), seja pela fragilidade dos cursos de formação. Com isso, ressaltamos a essencialidade de que os pedagogos conheçam os poemas, os poetas e as poetisas, para assim, oportunizar esse conhecimento a todos os escolares. Em harmonia com essas argumentações, salientamos:

> Consideramos que se, nas salas e espaços ocupados por crianças, apresentarmos com intencionalidade os mais variados recursos com diversificadas cores, formas, letras, números e brinquedos – possíveis de serem identificados em telas, músicas, poesias e histórias –, isto pode constituir-se em referência e modelo para uma infância que, nesta sociedade capitalista, tem conhecido tão somente a miséria. Rotineiramente, testemunhamos crianças e adultos que não alcançam condições mínimas de dignidade, forma bruta que se manifesta, em muitos casos, nas condições de estudo e trabalho de professores em unidades escolares de todo o território brasileiro; condição que os impede de efetuar práticas pedagógicas mais consequentes em favor de uma educação para a autonomia e a valorização das potencialidades humanas (CHAVES *et al.*, 2014, p. 130).

Coadunamos com as defesas apresentadas pelas autoras no que diz respeito à organização do ensino na Educação Infantil, de modo a favorecer experiências e vivências enriquecedoras para os escolares, compreendendo o trabalho com literatura, música, arte e poesia, em resposta aos desafios atuais desta sociedade capitalista, que, em geral, impede a realização de um trabalho de excelência. Embora tenhamos apresentado propostas de intervenções pedagógicas com as crianças de idade pré-escolar, esse trabalho com os poemas também pode ser realizado com as crianças desde seus primeiros meses de vida. Conforme exposto anteriormente em nossa seção sobre o desenvolvimento psíquico das crianças pequeninhas, essas se encontram em pleno desenvolvimento da linguagem, dos movimentos, dos gestos e das funções psíquicas afetas à percepção, à atenção e à memória. Em consonância com Chaves (2014b, p. 88): “As intervenções pedagógicas que contemplam o trabalho com Arte e Literatura Infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual dos escolares”. Para potencializar e mobilizar o desenvolvimento dessas capacidades, os professores podem brincar com os poemas, cantar com os poemas, realizar dramatizações, trabalhando com diferentes entonações de vozes, ampliando o vocabulário e desenvolvendo a linguagem.

Poderíamos seguir com mais sugestões de possibilidades didáticas a serem realizadas junto às crianças com o poema “Se for falar”, ou dos demais expoentes clássicos e contemporâneos da Literatura Infantil, no entanto, acreditamos que as proposições de intervenções pedagógicas realizadas nesta seção poderão contribuir de maneira significativa para a organização de ações didáticas que mobilizem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em favorecimento de uma educação sob a perspectiva de humanização e emancipação. Desse modo,

salientamos que as possibilidades de intervenções pedagógicas aqui apresentadas contribuem para que o professor possa reorganizar suas práticas pedagógicas, considerando o trabalho com “[...] personagens de telas, das canções, das poesias e histórias que podem proporcionar uma aprendizagem que favoreça o trabalho pedagógico [...] em favor da potencialidade humana” (CHAVES *et al.*, 2014, p. 139).

Apresentamos, nesta seção, as possibilidades de desenvolvermos uma Educação humanizadora, a partir de intervenções pedagógicas pensadas com intencionalidade, sentido e significado, repletas de Literatura, Música, Arte, Poemas e Poesias. Essas ações, mobilizam, encantam e desenvolvem as funções psicológicas superiores maximamente. Por oportunizarem experiências e vivências em que as crianças podem apropriar-se de conhecimentos e conceitos presentes na cultura humana, ressignificando e reelaborando novas formas de criação e imaginação. Esperamos que as argumentações aqui apresentadas, possam contribuir para o processo formativo dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, permitindo com que sejam organizadas práticas pedagógicas humanizadoras.

5.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: ESTUDOS ACADÊMICOS (2010-2019)

Nesta seção, objetivamos apresentar o levantamento dos estudos acadêmicos relacionados à temática afeta ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, amparados pelos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Ressaltamos que nossa pesquisa contempla os trabalhos encontrados no período de 2010 a 2019.

O levantamento realizado nos permite responder ao seguinte questionamento: quais são as produções acadêmicas relacionadas ao Desenvolvimento Infantil, especialmente na idade pré-escolar? Salientamos que, por meio da sistematização das pesquisas acadêmicas relacionadas à nossa temática de estudo, reiteramos nossas defesas acerca das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a infância e o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O levantamento das pesquisas foi realizado nos catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

(CAPES). Durante as buscas, selecionamos os trabalhos que apresentaram no título, resumo ou palavras-chave os seguintes termos: “Teoria Histórico-Cultural”, “Aprendizagem e Desenvolvimento”, “Pedologia”, “Periodização” e “Idade pré-escolar”.

Localizamos 2.075 pesquisas, sendo 1.463 dissertações e 614 teses na CAPES, considerando o período temporal de 2010 a 2019. Com o objetivo de aprimorar a pesquisa, aplicamos o filtro “Grande área do Conhecimento” e selecionamos as Ciências Humanas, o que resultou em 729 dissertações e 282 teses.

Aplicamos um terceiro filtro, selecionando a área do conhecimento “Educação”, que identificou o resultado de 521 dissertações e 186 teses na CAPES. Ainda na plataforma da CAPES, selecionamos mais dois filtros, sendo estes: “Área de Avaliação: Educação”, resultando em 521 dissertações e 186 teses; e “Área de Concentração: Educação”, resultando em 261 dissertações e 94 teses. No entanto, verificamos que esses trabalhos, em sua maioria, não se relacionavam de maneira direta com nossa pesquisa. Desse modo, com o objetivo de aprimorar e refinar nossas pesquisas, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos, assim, identificamos quais se aproximavam de nossa temática de estudo, e, por fim, selecionamos o total de 39 trabalhos na CAPES, sendo 32 dissertações e 7 teses. O percurso de pesquisa encontra-se sistematizado nos dados do Quadro 5:

Quadro 5 – Teses e dissertações encontradas no portal da CAPES

Plataforma de Busca	Pesquisas localizadas Dissertações/ Mestrado	Dissertações selecionadas	Pesquisas localizadas Teses/ Doutorado	Teses selecionadas
CAPES	261	32	94	7

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2020).

Conforme apresentamos, diante das buscas realizadas, sistematizamos dois quadros com informações mais detalhadas das pesquisas, como: autor, orientador, título, ano e instituição. O primeiro refere-se às dissertações selecionadas, e o segundo às teses selecionadas. Apresentamos os respectivos quadros a seguir:

Quadro 6 – Dissertações selecionadas na plataforma CAPES

(continua....)

	Autor	Orientador	Título/ dissertação	Ano	Instituição
1.	Patricia Marys Feitosa Dias	Dra. Zoia Prestes	O que cabe dentro do meu tempo? Discutindo a imaginação e criação no desenvolvimento humano	2016	Universidade Federal Fluminense
2.	Eliana Claudia Graciliano	Dra. Eliane Rose Maio	Organização do ensino pré-escolar: o que dizem as pesquisas da teoria histórico-cultural?	2014	Universidade Estadual de Maringá
3.	Clarice Simão	Dra. Sonia da Cunha Urt	O processo de aprendizagem na educação escolar – as concepções de professores	2014	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
4.	Cristiane Aparecida da Silva Pastre	Dra. Marta Chaves	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil	2018	Universidade Estadual de Maringá
5.	Waldirene dos Santos Faria	Dra. Maria Aparecida Mello	O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória – uma análise histórico-cultural	2013	Universidade Federal de São Carlos
6.	Vinicius Stein	Dra. Marta Chaves	A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil	2014	Universidade Estadual de Maringá
7.	Lucimar Barros de Almeida Delman Lains	Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	O desenvolvimento da atenção mediada na educação infantil e sua relação com as práticas pedagógicas	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
8.	Leticia Meinert	Dra. Maria Isabel Batista Serrao	Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória	2013	Universidade Federal de Santa Catarina

(continua....)

	Autor	Orientador	Título/ dissertação	Ano	Instituição
9.	Heloisa Marques Cardoso Nunes	Dra. Marta Chaves	A organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	2018	Universidade Estadual de Maringá
10.	Aline Aparecida da Silva	Dra. Marta Chaves	Nadezhda Krupskaia: contribuições para a educação infantil na atualidade	2015	Universidade Estadual de Maringá
11.	Larissa Elizabeth de Barros Brito	Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Literatura infantil: o que as crianças tem a dizer a partir das leituras de histórias?	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
12.	Deovane Carneiro Ribas de Moura	Dra. Marta Chaves	Teoria histórico-cultural e educação infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná	2018	Universidade Estadual de Maringá
13.	Graziela Regina dos Santos	Dra. Maria Isabel Batista Serrao	A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança	2016	Universidade Federal de Santa Catarina
14.	Talita Ananda Correia	Dra. Sinara Almeida da Costa	Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: análise de uma realidade	2017	Universidade Federal do Oeste do Pará
15.	Luciane Vaughn	Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico	2015	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
16.	Marilia Ennes Sardelich	Dra. Elaine Sampaio Araújo	Makarenko e a teoria histórico-cultural: princípios e práticas para a educação escolar’	2015	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto
17.	Paula Goncalves Felício	Dra. Marta Chaves	Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)	2018	Universidade Estadual de Maringá
18.	Valdileia Xavier de Oliveira	Dra. Marta Sueli de Faria Sforni	Olha, é só um truque, tem desenho lá! O ensino de arte com base em pressupostos da teoria histórico-cultural	2013	Universidade Estadual de Maringá

(continua....)

	Autor	Orientador	Título/ dissertação	Ano	Instituição
19.	Patricia Lais de Souza	Dra. Marta Chaves	Anton Semionovitch Makarenko: contribuições para a educação infantil brasileira na atualidade	2018	Universidade Estadual de Maringá
20.	Selma Aparecida Ferreira da Costa	Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza	O processo de apropriação da cultura escrita na educação infantil	2014	Universidade de Uberaba
21.	Caroline de Araújo Santos Ferronato	Dra. Ieda Viana	O desenho nas práticas pedagógicas de educação infantil: mola propulsora para uma formação completa ou simples ferramenta de ensino?	2014	Universidade Tuiuti do Paraná
22.	Adriana Ferreira Gentil	Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita	2016	Universidade Estadual de Maringá
23.	Daniela Fernandes Lopes Dornelas	Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e prática s de professoras de educação infantil	2017	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
24.	Thais Borella	Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância	2016	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
25.	Angela Zamoner	Dra. Solange Maria Alves	Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária	2015	Universidade Federal da Fronteira Sul
26.	Joana Zanatta	Dra. Solange Maria Alves	Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	2017	Universidade Federal da Fronteira Sul

	Autor	Orientador	Título/ dissertação	Ano	Instituição
27.	Rita de Cassia Oliveira	Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da educação infantil	2016	Universidade Católica de Campinas
28.	Maria Luiza de Souza e Souza	Dra. Luciane Maria Schlindwein	Aprendizagem e infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC	2017	Universidade Federal de Santa Catarina
29.	Taciana Saciloto Real Cordão	Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade	2013	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
30.	Eliane Nicolau da Silva	Dra. Maria Aparecida Mello	Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento	2015	Universidade Federal de São Carlos
31.	Flavia Costa do Nascimento	Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada	2017	Universidade Federal do Pará
32.	Elen Garcia Mudo Liedke	Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	“Uma letra puxa outra”: práticas de linguagem com crianças de cinco anos	2017	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2020).

Quadro 7 – Teses selecionadas na plataforma CAPES

	Autor	Orientador	Tese/ Título	Ano	Instituição
1.	Claudia da Costa Guimarães Santana	Dr. Jader Janer	A pedologia histórico-cultural de Vigotski	2016	Universidade Federal Fluminense
2.	Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni	Dra.Marta Sueli De Faria Sforni	Aprendizagem conceitual na educação infantil	2016	Universidade Estadual de Maringá
2.	Adriana Maria Caram	Dra. Maria Aparecida Mello	Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores'	2015	Universidade Federal de São Carlos
3.	Gustavo Garay Gonzalez	Dra. Emilia Freitas de Lima	Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos	2016	Universidade Federal de São Carlos
4.	Silvio Sena	Dra. Celia Maria Guimarães	A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
5.	Jose Ricardo Silva	Dr. Jose Milton de Lima	O movimento do bebê da creche: indício orientador do trabalho docente	2017	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
6.	Fernando Wolff Mendonça	Dra. Marta Sueli de Faria Sforni	A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural	2017	Universidade Estadual de Maringá
7.	Arlene Araujo Nogueira	Dra. Michelle de Freitas Bissoli	Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural	2016	Universidade Federal do Amazonas

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2020).

Diante dos dados sistematizados em quadros, sendo o total de publicações encontradas (2.075) com o total de 39 trabalhos selecionados, no período temporal de 2010 a 2019, apresentaremos 4 dissertações e 2 teses selecionadas, dentre as quais consideramos que essas pesquisas poderão contribuir com os estudos afetos à temática do trabalho, como também possibilitar novos conhecimentos e reflexões para os leitores que intencionam compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural.

A dissertação intitulada "O desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores de Crianças de zero a três anos: A atenção e a Memória – Uma análise Histórico-Cultural" (FARIA, 2013), escrita por Waldirene dos Santos Faria, sob a orientação da professora Dr.ª Maria Aparecida Mello, da Universidade Federal de São Carlos, traz estudos referentes à atenção e à memória, funções estas que, durante o primeiro ano de vida, ainda não estão plenamente desenvolvidas. Com essa afirmativa, verificamos que os estudos desenvolvidos por Faria (2013) harmonizam-se com nossa pesquisa pelo fato de que as funções de atenção e memória irão se complexificar na idade pré-escolar. A autora defende também que, para que essas funções se desenvolvam, é necessário pensar na organização do ensino de modo intencional, reafirmando a essencialidade do trabalho docente realizado junto às crianças pequenas.

Na pesquisa intitulada "Desenvolvimento da Linguagem Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância", de autoria de Thais Borella, sob a orientação do Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*campus* de Presidente Prudente), há a defesa de que o trabalho com a Literatura Infantil, quando intencionalmente organizado, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem, capacidade humana que encontra-se em pleno desenvolvimento em crianças de 2 e 3 anos. Para além do desenvolvimento dessa capacidade psíquica, o trabalho com a Literatura proporciona às crianças experiências em que elas possam ampliar o repertório linguístico, aprimorar o vocabulário, apropriar-se da língua materna e conhecer conceitos, além de contribuir para a comunicação das crianças (BORELLA, 2016). Com isso, verificamos uma aproximação dessa pesquisa com as defesas apresentadas na seção 5 de nossa dissertação, onde reafirmamos que as intervenções pedagógicas que contemplam o trabalho com a literatura, arte, música

e poesia podem desenvolver as capacidades especificamente humanas nos escolares.

A dissertação intitulada “Educação Escolar e o Desenvolvimento de Funções Mentais Superiores na Criança: Atenção Voluntária”, de Angela Zamoner (2015), sob a orientação da Dr.ª Solange Maria Alves, da Universidade Federal da Fronteira do Sul, apresenta estudos referentes ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da atenção voluntária, compreendendo como condição essencial para o seu desenvolvimento a educação escolar, a qual deve fornecer elementos mediadores que, incorporados à atividade intelectual da criança, ampliam sua capacidade de atenção. Ampliando essa capacidade, a criança desenvolve também o controle de conduta e de sua atividade mental (ZAMONER, 2015). Nesse sentido, essa pesquisa nos permite reafirmar a defesa de que as instituições educativas podem favorecer o desenvolvimento humano à medida que oportunizam aos escolares a apropriação de elementos de sua cultura, o que, por sua vez, desenvolve processos mentais, sobretudo em relação à atenção. Com isso, esse estudo verificou que a atenção voluntária não é de origem biológica, mas é um ato social mediado culturalmente pela educação escolar (ZAMONER, 2015).

A pesquisa intitulada “Formação de Professores da Educação Infantil: A experiência de um curso de Formação Continuada”, de Flavia Costa do Nascimento (2017), sob a orientação da Dr.ª Sonia Regina dos Santos, da Universidade Federal do Pará, apresenta estudos referentes às contribuições da Formação Continuada dos Professores para os professores que atuam na Educação Infantil, especialmente em relação aos cursos de formação que encontram-se fundamentados pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural. A tese ressalta que a Formação Continuada de Professores contribui para as concepções de criança, da Educação Infantil e da função do professor, que, por sua vez, tem implicações na organização de práticas pedagógicas realizadas junto aos escolares (NASCIMENTO, 2017).

A tese intitulada “Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do Desenvolvimento do Pensamento Conceitual de Crianças de 4 a 6 anos” (2018), de Gustavo Garay Gonzalez, sob a orientação da Dr.ª Emília Freitas de Lima, da Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivo principal apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender a formação do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos

de idade na Educação Infantil. Em harmonia com nossa pesquisa, essa tese reafirma a essencialidade de se organizar o ensino fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de modo intencional, a fim de potencializar o desenvolvimento do pensamento conceitual, premissa essencial para a formação da personalidade e para o desenvolvimento das esferas afetiva e cognitiva das crianças da Educação Infantil (GONZALEZ, 2018).

A tese intitulada “A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o Desenvolvimento Psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar”, de Silvio Sena (2018), sob a orientação da Dr.ª Celia Maria Guimarães, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*campus* de Presidente Prudente), teve como objetivo principal analisar e interpretar as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar. Como análise final, concluiu-se que, durante o jogo de papéis enquanto atividade psíquica desenvolvida em um contexto escolar, não se deve relacionar com concepções espontaneístas, mas, sim, que é a partir dessa atividade dominante que se desenvolve o psiquismo do indivíduo em idade pré-escolar. Destacou-se também que o professor, ao intervir de forma indireta no jogo de papéis, favorece e enriquece o conteúdo e as possibilidades de sequências de ações. Desse modo, o trabalho conclui que é função do professor, enquanto adulto mais experiente, intervir de forma indireta e direta nessa atividade psíquica, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar (SENA, 2018).

Com esse levantamento, concluímos que há um número de dissertações superior comparado com as teses em relação à aproximação com nossa temática de estudo. Observamos que as pesquisas acadêmicas apresentadas contribuem de maneira relevante para os trabalhos acadêmicos, bem como para os estudos e reflexões dos profissionais que atuam junto às crianças na Educação Infantil. Nos referimos aos trabalhos selecionados sob a autoria de: Faria (2013), Borella (2016), Zamoner (2015), Nascimento (2017), Gonzalez (2018) e Sena (2018). Os referidos autores harmonizaram-se com nossa pesquisa ao terem o entendimento de que, para desenvolvermos maximamente os escolares, faz-se necessário organizar o ensino sob a intencionalidade de oferecer condições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e, para que isso ocorra, a formação contínua dos professores é um elemento fundante. Os

conhecimentos aqui sistematizados instrumentalizam a ação docente sob a perspectiva de organizar o ensino, tendo como amparo teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural.

Finalizamos com a análise de que as dissertações e teses destacadas, conforme explicitado, referem-se às temáticas que harmonizam-se com os estudos apresentados nesta dissertação. Todavia, salientamos que, durante as buscas realizadas no portal da CAPES, identificamos que as pesquisas desenvolvidas pelo GEEI ganharam destaque nas seguintes temáticas: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil, Formação Contínua de Professores, Literatura Infantil, Intervenções Pedagógicas e Desenvolvimento Infantil. Com isso, firmamos a defesa de que os estudos e pesquisas desenvolvidos no GEEI nos mobilizam a realizar um trabalho de excelência para os escolares, com vistas à Humanização e Emancipação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de nossas considerações finais nos estudos sistematizados no decorrer desta pesquisa, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), reafirmamos a defesa de que a Teoria Histórico-Cultural, enquanto referencial teórico-metodológico deste trabalho, realizou proposições significativas que nos permitem pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, conforme anunciamos na temática de nossa pesquisa.

Conforme relatamos na introdução do trabalho, nossas argumentações foram motivadas a partir de nossa trajetória acadêmica e profissional, sobretudo das experiências e vivências desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), as quais constituíram-se como essenciais para a escolha de nosso objeto de estudo: as elaborações da Teoria Histórico-Cultural para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Destacamos o objetivo principal de identificar as proposições da Teoria Histórico-Cultural para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar. Nessa investigação, atribuímos especial atenção às possibilidades de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da memória junto às crianças de 4 e 5 anos. Apresentamos também nosso problema de pesquisa, tendo como questão central: “Quais as proposições da Teoria Histórico-Cultural para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar?”. Nessa investigação, atribuímos especial atenção às possibilidades de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da memória junto às crianças de 4 e 5 anos.

Como desdobramento dessa questão, nossos objetivos específicos foram: contextualizar o cenário político e econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), época em que se edificou a Teoria Histórico-Cultural; apresentar as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski para o desenvolvimento infantil; refletir sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas; apresentar os estudos que atestam a essencialidade dos programas de formação contínua de professores para a organização do ensino na Educação Infantil; apresentar possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos, considerando o trabalho

com a Literatura Infantil para o desenvolvimento da capacidade de memória nas crianças em idade pré-escolar.

De modo a discorrer sobre os temas apresentados, sobretudo acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento sob a perspectiva de humanização e emancipação, amparamos nossas argumentações à Teoria Histórico-Cultural com a intenção de compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem, especialmente na idade pré-escolar. Nesse contexto, constatamos que a referida teoria nos instrumentaliza a partir de seus pressupostos filosóficos, a fim de entendermos que a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem não apenas de processos biológicos e hereditários, mas que é também a partir dos processos históricos e culturais, das interações e relações sociais que o indivíduo se desenvolve. Em harmonia com essas assertivas, respaldamos nossa pesquisa na Ciência da História por nos indicar que a educação e os fenômenos são explicados pela organização econômica e política da sociedade, sendo eles resultado de sua existência material e do acúmulo das experiências vivenciadas no decorrer de suas vidas. Com base nessas premissas, organizamos os objetivos específicos de nossa pesquisa em cinco seções. A primeira é composta pela Introdução.

Na segunda seção, com o objetivo de identificar as elaborações da Teoria Histórico-Cultural para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos, contextualizamos o cenário político e econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), época em que edificou-se a Teoria Histórico-Cultural, elaborada pelos intelectuais soviéticos Luria, Leontiev e Vigotski, que desenvolveram pesquisas e proposições acerca da formação do novo homem comunista.

Nesse contexto, constatamos que conhecermos o contexto histórico da constituição desse referencial teórico nos permite identificar elementos fundantes para pensarmos na organização do ensino em favorecimento do desenvolvimento humano, nos referindo especialmente a princípios como: vivências, atividade, coletividade e disciplina. Diante disso, reafirmamos a defesa de organizar o ensino com o objetivo de estabelecer bases para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por esse motivo, acreditamos que as intervenções pedagógicas que oportunizam aos escolares experiências e vivências em contato com arte e literatura mobilizam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobretudo na Educação Infantil.

Na terceira seção, apresentamos as contribuições dos estudos pedológicos de Vigotski para o desenvolvimento infantil. Verificamos que o objeto de estudo da Pedologia é a criança. No que se refere ao seu método de estudo, verificamos que o autor considera todos os aspectos da personalidade da criança. Compreendemos que, embora os estudos pedológicos tenham sido desenvolvidos a partir das questões ideológicas na URSS, constatamos que a Pedologia, enquanto Ciência do Desenvolvimento da Criança, estabeleceu postulados e princípios essenciais para aprofundarmos nosso entendimento acerca de como a criança aprende e se desenvolve.

Na quinta aula de pedologia, apresentamos as leis que regem o desenvolvimento psicológico da criança, e verificamos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não acontecem de modo regular, mas, sim, que essas funções se complexificam em cada etapa do desenvolvimento psíquico. Diante disso, firmamos uma vez mais a essencialidade das pesquisas e dos estudos afetos à Pedologia enquanto Ciência do Desenvolvimento da Criança, pois, a partir desses conhecimentos, podemos pensar na organização do ensino de modo a oportunizar aos escolares condições objetivas para desenvolver suas funções psíquicas maximamente.

Na quarta seção desta pesquisa, refletimos sobre a importância da periodização do desenvolvimento e sua relação com as intervenções pedagógicas, na intenção de potencializar as capacidades intelectuais das crianças de 4 e 5 anos. Verificamos que, na infância, a atividade dominante é a brincadeira de papéis sociais, momento em que a criança desenvolve e complexifica as capacidades de atenção, imaginação e percepção, sobretudo a capacidade de memória, as quais encontram-se em pleno desenvolvimento na idade pré-escolar. Com isso, consideramos que os estudos afetos à periodização do desenvolvimento instrumentalizam a ação do professor em relação à organização do ensino e de intervenções pedagógicas, de modo que essas ações didáticas favoreçam e atendam às necessidades das crianças em cada período de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos nos permitem firmar a defesa de que os marcos cronológicos são apenas referências, pois, conforme elucidado nas argumentações desta seção, o desenvolvimento está vinculado às condições objetivas de vida, ou seja, às experiências culturais, históricas e sociais.

Na quinta seção do trabalho, apresentamos estudos que atestam a essencialidade dos Programas de Formação Contínua de Professores para a organização do ensino na Educação Infantil, considerando que eles apresentam-se como oportunidade para que os professores possam se apropriar de conceitos e conteúdos que, em sua formação inicial, talvez não tenham tido a chance de se apropriar. Posto isso, ressaltamos a importância de que os pedagogos ampliem suas experiências, vivências e repertórios tanto culturais quanto linguísticos, para que, assim, enquanto adultos mais experientes, possam desenvolver maximamente as crianças.

Ainda nesta seção, apresentamos o trabalho com a Literatura Infantil, e, sobretudo, as intervenções pedagógicas com poemas para o desenvolvimento da capacidade de memória na idade pré-escolar. Nossas proposições foram organizadas sob a perspectiva de uma Educação Humanizadora, repleta de sentido, significado, encantamento e intencionalidade, considerando o trabalho com Literatura, Música, Arte, Poemas e Poesias, pois essas ações revelam-se como oportunidade para que as crianças possam se apropriar dos conhecimentos e conceitos presentes na cultura humana de modo a ressignificá-los e reelaborá-los como forma de criação e imaginação.

Esperamos que as argumentações aqui apresentadas possam contribuir para o processo formativo dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Reafirmamos que a Teoria Histórico-Cultural, enquanto referencial teórico-metodológico que ampara nossa pesquisa, nos oportuniza compreender os aspectos relacionados ao processo do desenvolvimento psicológico da criança sobre os estudos pedológicos e, também, sobre a periodização do desenvolvimento psíquico. Defendemos a proposição de que esses conhecimentos revelam-se essenciais para a formação dos pedagogos que atuam nas instituições educativas, sobretudo com as crianças na Educação Infantil. Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para a instrumentalização do trabalho docente, favorecendo a organização do ensino e da elaboração de intervenções pedagógicas humanizadoras junto aos escolares.

Realizamos essas afirmações considerando como um dos principais desafios atuais para o trabalho dos pedagogos estabelecer uma relação entre os estudos psicológicos e as possibilidades de práticas pedagógicas. Por essa razão, realizamos algumas propostas de intervenções considerando a Literatura Infantil e sua tríplice condição de se apresentar como recurso, estratégia e conteúdo. Pois,

quanto mais proporcionarmos experiências e vivências significativas para as crianças repletas de arte, poesia, ciência e música, considerando obras e elaborações de diferentes expoentes, mais poderemos favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, concentração, linguagem, raciocínio, imaginação, ampliação do vocabulário e criação.

Nesse sentido, os estudos aqui apresentados reafirmam nosso entendimento de que é necessário realizar estudos e pesquisas que investiguem e identifiquem elementos sob a perspectiva de máximo desenvolvimento humano. Os estudos e pesquisas relacionados ao desenvolvimento infantil revelam-se essenciais, pois, conforme apresentado no decorrer da pesquisa, os primeiros anos de vida da criança são essenciais para a formação de sua identidade e personalidade, construindo grande parte de sua estrutura socioafetiva, intelectual e física. Nessa perspectiva, assumimos a defesa de que as instituições educativas podem apresentar-se como espaços de excelência, pensando na organização de propostas educativas que compreendam a intencionalidade pedagógica como preocupação central dos professores que atuam com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, P. M. de; TOASSA, G. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Revista Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-19. maio/ago. 2019.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BONOW, M. E. Tarsila do Amaral uma escolha pela arte. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2007. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/305. Acesso em: 11 out. 2020.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento. **Lev. Vigotski: Principais Teses**, São Paulo: Segmento, n. 2, p. 20-29, 2010 (Publicação Especial – Coleção História da Pedagogia).

CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Orientador: Newton Duarte. 2011a. 72 f. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. *In:* _____. (org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: EDUEM, 2011b. p. 97-106.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2011c. Maringá. **Anais eletrônicos** [...] Maringá: UEM/PPE, 2011c. p. 1. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/G004.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012. Maringá. **Anais eletrônicos** [...] Maringá: UEM/PPE, 2012. p. 1-2.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In:* CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-139.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014b.

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. 2019 (digitado).

CHAVES, M. Vigotski e as práticas pedagógicas as instituições escolares. *In:* LAROCCA, P.; TOZETTO, S. S. **Formação de Professores**: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. Curitiba: InterSaberes, 2020. p. 142-173.

CHAVES, M.; FRANCO A. F. Primeira infância: educação e cuidados pra o desenvolvimento humano. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-127.

CHAVES, M; STEIN. V.; BEZERRA. J. P. D. Intencionalidade e organização na educação infantil: possibilidades para desenvolvimento da imaginação na infância. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 22, n.1, p. 98-106, jan./abr. 2019.

CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A. de; GIROTTO, C. G. G. S. Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CLARK, P. **A Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 1991.

CLARK, P. **Guerras que mudaram o mundo**: a revolução russa. Tradução de Jayme Brener. São Paulo: Ática, 1995.

CLARK, P. **A Revolução Russa**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CUNHA, P. R. R. A Revolução Russa e os militares: um diálogo com Lênin. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 17, n. 192, p. 1-16, maio 2017.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O Ensino Escolar e o Desenvolvimento da Atenção e da Vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *In:* ARCE. A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 97-127.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 160-169.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS. **Ademir Martins**. São Paulo: Itaú Cultural, 26 set. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2273/ademir-martins. Acesso em: 27 fev. 2021.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS. **Alfredo Volpi**. São Paulo: Itaú Cultural, 28 jan. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1610/alfredo-volpi. Acesso em: 27 fev. 2021.

FARIA, W. S. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos**: a atenção e a memória – uma análise histórico-cultural. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FELICIO, P. G. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski**: a educação na Rússia Revolucionária (1917-1929). Orientadora: Marta Chaves. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

GARCIA. A. A; NUNES. E. A; GUIMARÃES. E. M. A pedologia Histórico-Cultural de Vigotski. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 22, n.1, p. 130-135, jan./abr. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, K. K. I. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

GONZALEZ, A. G. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. Orientadora: Maria Aparecida Melo. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GUIMARÃES, E. M. **Estudos Iniciais sobre o Desenvolvimento Psíquico na Educação Infantil**: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2018a. 58 f. Projeto de Iniciação Científica (PIC) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018a.

GUIMARÃES, E. M. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil**. Orientadora: Marta Chaves. 2018b. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018b.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marco Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LIUBLINSKAIA, A. A. **O desenvolvimento Psíquico da Criança**: dos 3 aos 7 anos. Tradução de Luís Marques Silva. Lisboa, Portugal: Estampa, 1973.

LONGAREZI, A. M; FRANCO, P.L J. As necessidades e os motivos das atividades. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 199-210.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, A. M. **Abrindo Caminho**. São Paulo: Ática, 2003 (Ilustrações de Elisabeth Teixeira).

MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSGLIA, A. C. G. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012. Campinas. **Exposição na Mesa Redonda** [...] Campinas, SP: IFCH-UNICAMP, 2012. p. 74-115.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos. *In:* MARTINS, L. M.; ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 67-96.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-35.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARXISTIS. **Lunacharsky**. 2015. Disponível em: http://www.marxistis.org/portugues/dicionario/verbetes/l/lunacharsky.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

MELLO, S. A. **Linguagem, Consciência e Alienação**. Marília: UNESP Publicações, 2000.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 8-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. A questão do meio na Pedologia e suas implicações pedagógicas. **Revista USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, out. 2010.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática pedagógica na educação infantil. *In:* CHAVES, M. (org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 19-36.

MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa patrono da Cadeira n° 31 “Clemente Quaglio”. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 25-30, dez. 2007.

MOURA, D. C. R. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: A Experiência de Formação Contínua no Município de Telêmaco Borba – Paraná. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade Pré-Escolar**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. *In:* TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, I. A. (org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015. p. 19-28.

NASCIMENTO, F. C. do. **Formação de professores da educação infantil**: a experiência de um curso de formação continuada. Orientadora: Sônia Regina dos Santos Teixeira. 2017. f. 122. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PAIS, A. P. **Para compreender Fernando Pessoa**: uma aproximação a Fernando Pessoa e seus heterônimos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

PASQUALINI, J. C. Os fundamentos da periodização do desenvolvimento em Vigotski: a perspectiva histórico-dialética em psicologia. *In:* REUNIÃO ANUAL DA Associação Anual de Pós-Graduação e Pesquisa, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: ANPEd, 2006. p. 1-5.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento Infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In:* MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 101-121

PASQUALINI, J. C.; FERRACIOLI, M. U. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. *In:* ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 133-162.

PASTRE, C. A. da S. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças**: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. A pedologia Histórico-Cultural de Vigotski: um projeto revolucionário. p. 63-74. **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski**, Brasília, DF: UNICEUB, 2017. p. 63-74.

PRESTES, Z. R. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução de Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças**. São Paulo: Salamandra, 2014.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para a eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

SANTANA, C. C. G. **A pedologia Histórico-Cultural de Vigotski**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

SENA, S. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. Orientadora: Celia Maria Guimarães. 2018. f 201. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética**: meu olhar. Tradução de Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota, 2017.

SILVA, E. E. **Formação Contínua na Educação Infantil Brasileira**: Estratégia de Desenvolvimento para Professores e Crianças. Orientadora: Marta Chaves. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SOUZA, P. L. **Anton Semionovitch Makarenko**: Contribuições para a Educação na Atualidade. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STEIN, V. **A Educação Estética**: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças**: Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STEIN. V.; NUNES, E. A. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 22, n.1, p. 130-135, jan./abr. 2019.

TALÍZINA, N. F. Vias para a formação da motivação escolar. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 225-335.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011 (Coleção Papirus Educação).

TULESKI, S. C. **A unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria**: Implicações para a Educação Escolar e Compreensão dos problemas de Escolarização. Orientador: Newton Duarte. 2007. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. *In:* FACCI, M.; TULESKI, S.; BARROCO, S. **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia da educação. Maringá: EDUEM, 2009. p. 35-62.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, I. A. (org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-63.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vigotski uma síntese**. 4. ed. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VICENTINO, C. **Rússia**: antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VIGOTSKI, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 103-119 (Coleção Educação Crítica).

VIGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b (Ensaios Comentados).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 2. ed. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

ZAMONER, A. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança**: atenção voluntária. Orientadora: Solange Maria Alves. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

WOOD, A. **As origens da Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 1991.