

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - MARÍLIA**

SHIRLEI CALÓGERO DE ARAÚJO DE OLIVEIRA

**ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO
DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS –
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

MARÍLIA- SP
2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - MARÍLIA**

SHIRLEI CALÓGERO DE ARAÚJO DE OLIVEIRA

**ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO
DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS –
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Stela Miller.

MARÍLIA- SP
2024

O48a

Oliveira, Shirlei Calógero de Araújo de
Atividade docente na Educação Infantil e o processo de
humanização das crianças de 4 e 5 anos - contribuições da
teoria histórico cultural / Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira.
-- Marília, 2024
91 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Stela Miller

1. Educação infantil. 2. Teoria histórico-cultural. 3.
Humanização. 4. Atividade docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SHIRLEI CALÓGERO DE ARAÚJO DE OLIVEIRA

**ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO
DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS –
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Dra. Stela Miller, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília

2º Examinador

Dra. Suely Amaral Mello, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília

3º Examinador

Dra. Amanda Valiengo, Universidade Federal de São João Del- Rei - MG

Marília, 03 de maio de 2024.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por permitir que eu viva esse momento!

À minha amada família: meus pais Sebastião (in memoriam) e Tânia Geni, aos meus irmãos: Elaine, Gislene, Robson e Silvia Helena, ao meu marido Mauro e aos meus filhos Mauro e Thiago, às queridas Stella e Andréa e aos meus netos Manuella e Caíque por fazerem parte da minha vida e estarem comigo nessa caminhada!.

À querida Maria do Carmo Caputti Mazzini, minha primeira diretora, por todas as conversas, diálogos e muitas reflexões acerca da Educação e da vida.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Stela Miller, por toda dedicação, paciência e confiança, por todos os diálogos e estudos que tornaram possível vivenciar esse momento.

Aos professores Dr. José Carlos Miguel, Dr. Dagoberto Buim Arena, Prof.^a Dra. Suely Amaral Mello, Prof.^a Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, que, assim como a professora Prof.^a Dra. Stela Miller, nos fortalecem e humanizam com seus ensinamentos, diálogos e reflexões.

À Prof.^a Dra. Suely Amaral Mello e à Prof.^a Dra. Amanda Valiengo, que compuseram a banca de qualificação e de defesa, por terem aceitado fazer parte desse processo desde o início, por suas leituras, apontamentos e valiosas contribuições.

Aos queridos Marcelo C. Pereira, Juliana G. M. Akuri, Maria Ap. Z. Favinha, pelo apoio, carinho, diálogos, dedicação, incentivo e, principalmente, pela luta para uma educação humanizadora para todas as crianças.

A todos os professores e professoras que fizeram e que fazem parte da minha história profissional!

Aos colegas, amigos e amigas que estão comigo e que me apoiam na vida!

RESUMO:

A pesquisa realizada teve como objetivo compreender a relação entre a atividade docente na educação infantil e o processo de humanização de crianças de 4 e 5 anos do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural. Teve como objetivos específicos: caracterizar o período de desenvolvimento psíquico da criança de 4 e 5 anos de idade; elucidar a função da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos; explicitar o conceito de humanização do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural; buscar, na Teoria Histórico-Cultural, os fundamentos que possam levar à compreensão da relação entre a atividade dos(as) professores(as) e o processo de humanização das crianças de 4 e 5 anos. Partiu da seguinte questão: como os professores de Educação Infantil contribuem no processo de humanização das crianças de 4 e 5 anos de acordo com a Teoria Histórico Cultural? A metodologia da pesquisa implicou a realização de um estudo bibliográfico, buscando encontrar nos princípios e conceitos da Teoria Histórico – Cultural a compreensão da relação entre a atividade docente e o processo de formação das crianças pequenas. Foram consultados livros dos principais autores da teoria, tanto os seus fundadores, como seus seguidores, bem como as bases de dados com dissertações, teses e artigos científicos sobre o tema da pesquisa. Os resultados mostraram que a atividade docente tem estreita relação com a aprendizagem das crianças e seu processo de humanização, e que, por essa razão, é necessário que o processo de formação dos(as) professores(as) inclua a apropriação de conceitos e formas de atuação que contemplem, dentre outros conteúdos, o conhecimento da periodização do desenvolvimento infantil e a compreensão do papel ativo da criança em seu processo de aprendizagem e da principal atividade que move o desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos - a brincadeira de papéis sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Humanização; Atividade docente.

ABSTRACT

The research carried out aimed to understand the relationship between teaching activity in early childhood education and the process of humanization of children aged 4 and 5 from the point of view of Cultural-Historical Theory. It aimed as specific objectives: characterize the period of psychic development of children aged 4 and 5; elucidate the function of social role play in the development of 4 and 5 year old children; explain the concept of humanization from the point of view of Cultural-Historical Theory; seek, in Cultural-Historical Theory, the foundations that can lead to understanding the relationship between the teachers' activity and the process of humanization of children aged 4 and 5. It started from the following question: how can Early Childhood Education teachers contribute to the process of humanization of 4 and 5 year old children according to Cultural-Historical Theory? The research methodology involved carrying out a bibliographical study, seeking to find out, from principles and concepts of Cultural-Historical Theory, the comprehension of the relationship between teaching activity and the process of development of young children. Books by the main authors of the theory, both its founders and their followers, were consulted, as well as databases from dissertations, theses and scientific articles on the research topic. The results showed that teaching activity is closely related to children's learning and their humanization process, and that, for this reason, it is necessary that the teacher training process includes the appropriation of concepts and forms of acting which includes, among other content, knowledge of the periodization of child development and the understanding of the child's active role in their learning process and of the main activity that drives the development of children aged 4 and 5 - playing social roles.

KEYWORDS: Child Education; Cultural Historical Theory; Humanization; Teaching activity.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 1 Procedimentos Metodológicos	16
Capítulo 2 Processo de desenvolvimento da criança pré-escolar como processo de humanização	23
2.1 O processo de desenvolvimento como humanização	23
2.2 A periodização do desenvolvimento do zero aos cinco anos	31
2.3 Brincadeira de papéis sociais: atividade principal da criança pré-escolar	37
Capítulo 3 O trabalho pedagógico com crianças de 4 anos a 5 anos	47
3.1 A organização do trabalho pedagógico na pré-escola e a brincadeira de papéis sociais	53
3.2 A organização do trabalho pedagógico na pré-escola e as atividades produtivas	66
3.3 Uma palavra sobre a questão do tempo livre	79
Considerações finais	83
Referências	86

INTRODUÇÃO

Minha atuação como professora de Educação Infantil iniciou-se em 1995, quando, por concurso público, ingressei na Rede Municipal de Ensino da cidade de Marília, São Paulo. Antes do meu ingresso como professora municipal, cursei o Magistério na Escola Estadual Monsenhor Bicudo e, anteriormente a ele, havia finalizado o Ensino Médio, também em uma escola pública estadual da cidade de Marília. O convite para cursar o Magistério veio por intermédio de uma das minhas irmãs, hoje professora aposentada, pois, até então, não havia pensado nessa possibilidade, porém, desde o início, o trabalho como professora tornou-se essencial na minha carreira profissional.

Em 1996, no segundo ano de atuação profissional como professora de Educação Infantil, iniciei meus estudos na Unesp, Campus de Marília, no curso de Pedagogia, e, desde então, acredito na Educação como possibilidade de formar pessoas conscientes de seus direitos e deveres e capazes de atuar na sociedade para que esta se torne mais justa e humana. Assim, por meio dos estudos, procurei aprimorar minha prática pedagógica e, dessa forma, compreender como a atuação dos professores impacta a vida de seus alunos e o quanto os professores de Educação Infantil são fundamentais no processo de formação da pessoa, quando a educação é pensada pela via da humanização.

A superação da condição alienada de nossas ações como professores(as) se faz pelo processo de formação da consciência e do pensamento teóricos alicerçada pela apropriação de conteúdo científico para pensar o trabalho pedagógico que seja

[...] capaz de se configurar como possibilidade humanizadora, ao fazer avançar a formação cultural da inteligência e personalidade infantil, dirigindo-se às máximas possibilidades de desenvolvimento da criança pequena. [...] Esse cenário educativo intencionalmente dirigido implica a intervenção mediadora do professor como profissional habilitado teórica e metodologicamente para o desafio de conduzir conscientemente o caminho e os encontros da criança com a cultura e, com isso, com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados (Lima¹, 2017, p. 126-127 apud Mendes; Labadessa, 2020, p. 138).

¹ LIMA, Elieza Aparecida de. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo.; MILLER, Stela (Orgs.). **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 113-129.

Fundamentalmente, o aprofundamento dos estudos feitos no curso superior forneceu condições favoráveis à minha atuação como professora coordenadora da rede municipal, convite que recebi após alguns anos trabalhando como professora na EMEI Bem Me Quer, à participação em reuniões de formação próprias à função professora coordenadora, à busca para melhorar minha prática, atividades que ampliaram meu olhar para a atuação docente e para a importância fundamental na formação humana das crianças.

Ao acreditar na essencialidade do trabalho do(a) professor(a) para o desenvolvimento da criança pequena, minhas inquietações vão na direção de buscar e apresentar as possibilidades que os professores podem ter de conduzir um processo educativo voltado à humanização das crianças.

Nesse sentido, Akuri (2016) destaca as

[...] implicações afirmativas acerca do papel fundamental do professor como o responsável por criar e articular intencionalmente mediações, entre a criança e o conhecimento objetivado na produção material e não material, a fim de que ela se aproprie dessa cultura, aprendendo e se desenvolvendo em patamares cada vez maiores e mais complexos (Akuri, 2016, p. 76).

Além disso, fundamentada nos estudos de Vygotski² (1995) e nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, a autora defende “humanização – como um processo não natural, mas social de desenvolvimento da inteligência e personalidade por meio das máximas elaborações da cultura humana” (Akuri, 2016, p. 76 – grifo no original).

Da mesma forma, Oliveira (2019) defende que as práticas pedagógicas dos professores na escola da infância sejam intencionais, alicerçadas na formação continuada - defendida também por Chaves (2020) como possibilidade de desenvolvimento tanto para os professores como para as crianças - e na reflexão constante sobre o próprio trabalho que considera a criança sujeito nesse processo e que são fundamentais para a sua humanização. A autora destaca: “É neste sentido que um trabalho educativo desenvolvendo as máximas possibilidades de humanização da criança reclama tanto a participação ativa dela nas situações sociais

² VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

das quais participa quanto o papel mediador do professor” (Lima³, 2005, p. 173 apud Oliveira, 2019, p. 93).

Assim, compreendemos que as crianças e também os adultos se humanizam a partir das relações estabelecidas na escola entre as crianças e seus pares, entre crianças de idades diferentes, entre crianças e adultos, mediadas pelos objetos materiais e não materiais da cultura e pelas experiências que compartilham. Conforme Mello (2006),

[...] para Vigotski, os aspectos biológicos são essenciais, mas não são suficientes para mover o desenvolvimento psíquico que se configura desenvolvimento cultural. O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história. Desse ponto de vista, tendo a educação um caráter essencialmente humanizador - pois para Vigotski, a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana – o papel do professor assume caráter igualmente essencial (Mello, 2006, p. 197).

Nesse sentido, Akuri (2016) defende que

A transformação da sociedade só pode se concretizar pela educação, uma educação que, reconhecendo e revelando a lógica da organização social vigente, faça oposição a ela buscando, por meio de práticas educativas, o aprimoramento da condição humana (Akuri, 2016, p. 74).

A Teoria Histórico-Cultural, ao considerar o professor, a criança e a cultura como centrais no processo educativo, dá ao(à) professor(a) um novo lugar, destacando a importância fundamental de seu papel na educação da criança: coloca os professores em uma relação horizontal com as crianças, em que ambos estão juntos no processo educativo, permeados pela cultura, “como organizadores do meio social, que é o único fator educativo” (Vigotski⁴, 2010, p. 448 apud Martinez, 2017, p. 73).

³ LIMA, Elieuz Aparecida de. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. (Tese de Doutorado) -Unesp, Marília, 2005.

⁴ VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Assim, a autora defende o lugar da professora e do professor como organizadores dos espaços e dos tempos, dos materiais e das relações entre a criança e seus pares e também da criança com os adultos, assumindo assim, uma postura que possibilite o desenvolvimento da criança de forma autônoma e colaborativa, distinguindo-se de uma postura alienante e de dependência (Martinez, 2017). Isso implica, inclusive, que a forma como os materiais estão dispostos - ao alcance dos olhos e das mãos da criança - pode favorecer sua autonomia, pois pode fazer escolhas de objetos, do quê e com quem brincar, além de partilhar suas experiências.

Entretanto, a escola da infância precisa considerar, como alerta Martinez (2017), que o início desse processo de socialização das crianças acontece fora da escola: ele se dá na relação entre as pessoas de seu convívio, na troca de experiências com o outro, nos diversos contextos e situações de vida. Como assegura Vigotsky (2004),

No fim das contas, **só a vida educa**, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (Vigotsky, 2004, p. 456).

Explicitados os papéis fundamentais da escola, que não pode se distanciar da vida, e do(a) professor(a) como essenciais ao processo educativo, faz-se necessário que esse profissional reconheça e assuma esse lugar de formação humana das crianças.

Para tanto, é imprescindível que ele(a) compreenda que, em cada momento da vida da criança, há uma atividade principal, uma atividade que é responsável pelas transformações essenciais de seu psiquismo naquele momento de seu desenvolvimento; em outros termos, é preciso conhecer e compreender a periodização do desenvolvimento infantil até a etapa pré-escolar (Leontiev, 1988): a comunicação emocional direta, a atividade objetual manipulatória e as brincadeiras de papéis sociais.

Para as crianças de 4 e 5 anos, foco de nossa pesquisa, a brincadeira de papéis sociais é a forma como melhor aprendem e compreendem o mundo; é por meio do faz

de conta que exteriorizam o que ainda não podem realizar, buscando compreender as relações sociais existentes e com as quais convivem. Pela brincadeira de papéis sociais, assimilam os conteúdos culturais que passam a fazer parte de seu psiquismo.

Como defende Pasqualini,

[...] Nossa preocupação central deve ser o desenvolvimento da criança. Para promovê-lo em suas máximas possibilidades, é preciso um *trabalho pedagógico intencional e conscientemente organizado*, orientado pelo conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e suas principais conquistas em cada período etário (Pasqualini, 2014, p. 201, grifo no original).

E quem é esse sujeito aprendiz, como ele precisa ser considerado? Como nós professores o vemos? É necessário que consideremos a criança como ativa, participativa, capaz de aprender por sua própria atividade, e sujeito de suas ações, um sujeito histórico e social que, sob a ótica das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12), é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta e narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Como sujeitos históricos, por meio da educação, as crianças desenvolvem capacidades e condutas superiores, uma vez que, para além das características biológicas dadas hereditariamente, os indivíduos são seres sociais, produtores de cultura, que modificam a natureza para satisfação de suas necessidades por meio de sua atividade na relação com as pessoas de seu convívio. Em outros termos, os indivíduos se humanizam por meio das experiências sociais, pois, à medida que internalizam a cultura e, em especial, a linguagem, incorporam a experiência humana acumulada ao longo da história (Luria⁵, 2005 apud Lima, 2018, p. 19).

O processo de desenvolvimento da criança pré-escolar acontece, então, pelas relações que ela estabelece com o meio e pessoas com quem ela convive. Nesse processo, ela desenvolve as funções psíquicas superiores, características específicas do ser humano que são historicamente desenvolvidas, no movimento contínuo da vida

⁵ LURIA, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis [et. al.]. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Alves Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

coletiva. Para a Teoria Histórico – Cultural as funções psíquicas superiores surgem primeiro pela mediação social, para só depois tornarem-se estruturas mais sofisticadas e interiores aos processos cognitivos do indivíduo. Isso está expresso no que Vigotski denominou como a Lei Genética Geral do Desenvolvimento humano, pela qual todas as funções psíquicas superiores do ser humano, como a fala, o pensamento, a imaginação, a memória, o cálculo, etc. manifestam-se duas vezes: a princípio no plano social, isto é, vivido coletivamente, e, posteriormente, no plano individual, como uma função do psiquismo de cada sujeito (Vigotskii, 1988).

Em outros termos, de acordo com Vigotskii:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotskii, 1988, p. 114, grifos no original).

Dessa forma, percebemos a importância do coletivo e do meio na formação da personalidade e da inteligência das crianças. De fato,

O meio é fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (Vigotski, 2018a, p. 90).

Fundamentalmente, na escola, as crianças têm a possibilidade de desenvolverem-se em interação com seus pares e com os adultos, dialogando, respeitando direitos, dividindo experiências com os demais, assimilando e participando na construção de formas adequadas de conduta. Assim, por meio das relações sociais e do papel que ocupam nas relações que estabelecem em seu meio, humanizam-se nesse processo e desenvolvem sua personalidade.

O papel das relações sociais é, então, essencial para pensarmos em humanização. Não nascemos humanizados, mas nos constituímos humanos à medida que nos relacionamos e interagimos com os outros. De acordo com Vigotski (2018a), o desenvolvimento humano se baseia em dois fatores: o biológico e o social. Porém,

os fatores biológicos com os quais nascemos não são suficientes para o desenvolvimento humano; essenciais são os fatores sociais, as relações sociais que temos com as outras pessoas: é por esse meio que nos constituímos como humanos. Portanto, as nossas ações em meio às relações que estabelecemos com as pessoas vão formando nossa personalidade e inteligência mediados pelo meio cultural e social.

Assim, é necessário compreendermos o papel da escola na formação da personalidade da criança. Por sua função de promover o processo de apropriação dos conhecimentos humanos historicamente acumulados, a ação da escola volta-se para a criação, nas crianças, das necessidades que promovam o desenvolvimento humano. Entendendo a escola como espaço propício para que isso ocorra, “a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para educação das crianças pequenas, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas [...]” (Mello, 2007, p. 85).

Quando compreendem o papel da educação na perspectiva humanizadora, os(as) educadores(as) podem ofertar práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para a formação de um sujeito ativo e participativo, e assumir seu papel de organizadores(as) do tempo, do espaço, dos materiais e das relações sociais na escola.

Tendo isso em vista, nossa pesquisa teve como questão central: como os professores de Educação Infantil contribuem no processo de humanização das crianças de 4 e 5 anos de acordo com a Teoria Histórico Cultural?

A pesquisa, para responder a essa questão, teve como objetivo geral compreender a relação entre a atividade docente na educação infantil e o processo de humanização de crianças de 4 e 5 anos do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural.

Para a consecução das ações de nossa pesquisa, realizamos os seguintes movimentos: explicitamos o conceito de humanização do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural; caracterizamos o período de desenvolvimento psíquico da criança de 4 e 5 anos de idade e elucidamos a função da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos e, por fim, buscamos na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos que pudessem levar à compreensão da relação entre a

atividade dos(as) professores(as) e o processo de humanização das crianças de 4 e 5 anos.

A elaboração da dissertação considerou a seguinte organização: o Capítulo 1, intitulado *Procedimentos Metodológicos*, descreve a metodologia de pesquisa realizada por meio da pesquisa bibliográfica; o Capítulo 2, denominado *Processo de desenvolvimento da criança pré-escolar como processo de humanização*, explicita *O processo de desenvolvimento como humanização, A periodização do desenvolvimento do zero aos cinco anos e a Brincadeira de papéis sociais: atividade principal da criança pré-escolar*; o capítulo 3, que tem por título *O trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos*, analisa as possibilidades do trabalho do(a) professor(a) de crianças de 4 e 5 anos de promover o processo de humanização nessas crianças. Esse capítulo desenvolveu os subtítulos: *A organização do trabalho pedagógico na pré-escola e a brincadeira de papéis sociais, A organização do trabalho pedagógico na pré-escola e as atividades produtivas e Uma palavra sobre a questão do tempo livre*. Na sequência, apresentamos as *Considerações finais* e as *Referências*.

CAPÍTULO 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao problema de pesquisa e chegar à compreensão da relação entre a atividade docente na educação infantil e o processo de humanização de crianças de 4 e 5 anos do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural, utilizamos a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que ela “tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno” (Oliveira, 1997, p.119). Assim, consultamos os livros dos principais autores da teoria que defendemos e seus principais colaboradores, bem como as pesquisas de autores contemporâneos em artigos, revistas, dissertações e teses, nas bibliotecas digitais das universidades: Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Catálogo de Teses e Dissertações; Scielo – Scientific Eletronic Library e IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Lakatos e Marconi (2003) apontam que a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, como considerado pelas autoras, compreende toda bibliografia que já foi publicada referente ao tema de estudo pretendido pelo pesquisador, incluindo publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, pesquisas, entre outros, e meios de comunicação orais: rádio, filmes e televisão. Do ponto de vista dessas autoras, a pesquisa bibliográfica, para além do que já foi mencionado ou escrito a respeito de determinado tema, assegura um novo olhar, uma nova abordagem ao que está sendo estudado, possibilitando a ampliação do que foi, anteriormente, produzido e alcançando, dessa maneira, novas conclusões.

As obras de referência são também compostas pelos dicionários próprios das diversas ciências, catálogos de editoras e bibliotecas, abstracts de revistas, entre outros, que abordam o assunto a ser pesquisado de forma genérica e que auxiliam na busca por obras que tratam o tema pesquisado em sua especificidade e que compõem a bibliografia do trabalho (Andrade, 1997).

A pesquisa bibliográfica, segundo Andrade (1997), precisa ser iniciada pelas obras de referência, que possuem caráter remissivo, ou seja, indicam quais são as obras a serem consultadas, auxiliando o pesquisador na sua localização. A autora alerta para que o pesquisador não tenha somente as obras de referência como suporte bibliográfico da pesquisa, pois as informações contidas nessas obras têm caráter mais

amplo, ainda que tenham “utilidade inegável para a identificação das fontes” (Andrade, 1997, p. 39). Por essa razão, torna-se eficaz a leitura dos abstracts das revistas específicas sobre o assunto abordado na pesquisa, pois trazem informações mais recentes.

Andrade (1997) afirma que vários tipos de documentos compreendem as fontes bibliográficas: os documentos manuscritos; os impressos; documentos xerocopiados, microfiches, gravações de áudio e de vídeo etc.; mapas, desenhos, cartazes, documentos cartográficos e fotográficos etc.; teses, dissertações que ainda não foram publicadas, palestras, aulas, entre outros e que poderão compor a bibliografia, seguindo as normas da ABNT.

De forma breve, podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica pode lançar mão de fontes provenientes “de material gráfico, informatizado e sonoro”, como “livros, artigos científicos, publicações em periódicos, impressos diversos e artigos da internet” (Dalberio e Dalberio, 2009, p. 167).

Segundo esses autores, a pesquisa bibliográfica é utilizada, muitas vezes, pelos demais tipos de pesquisas porque permite ao pesquisador fazer a revisão da literatura que já existe, visto que para elaborar um conhecimento novo é necessário considerar o conhecimento produzido até aquele momento. “A pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação” (Chizzotti, 2000, p. 16), que são múltiplas, incluindo observações, participações em eventos, etc. “A utilização adequada dessas fontes de informação auxilia o pesquisador na delimitação clara do próprio projeto, esclarece aspectos obscuros da pesquisa e o orienta na busca da fundamentação e dos meios de resolver um problema” (Chizzotti, 2000, p. 16).

De acordo com Dalberio e Dalberio (2009), a vantagem da pesquisa bibliográfica é que ela propicia ao pesquisador a possibilidade de acessar um vasto número de fontes, quase sem custos. Porém alertam o pesquisador para que cuide de verificar “a fidedignidade e validade científica das informações para não incorrer em possíveis incoerências e contradições causadas por material de baixa credibilidade, tanto material impresso quanto o acessado pela internet” (Dalberio e Dalberio, 2009, p.167).

No caso da pesquisa aqui relatada, os procedimentos metodológicos utilizados para a sua condução incluíram: pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, teses e

artigos que focalizaram os conteúdos relativos às possibilidades do(a) professor(a) na formação da criança pré-escolar na perspectiva humanizadora defendida pela Teoria Histórico-Cultural.

Para que pudéssemos verificar a pertinência e a relevância de nossa pesquisa, consultamos algumas bases de dados para encontrarmos trabalhos científicos que já tivessem abordado o tema que seria por nós pesquisado. Com esse objetivo, foram consultadas bases de dados como o portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo (Scientific Eletronic Library Online), IBICT – BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e sites de Universidades para buscar dissertações e teses online. O período de busca da pesquisa compreendeu os últimos dez anos, de 2013 a 2022. Os dados conseguidos estão organizados nos quadros abaixo.

Quadro 1: Compilação dos títulos e autores de Dissertações e Teses – IBCIT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) - BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

Descritores: educação infantil, teoria histórico – cultural, humanização

Autores	Título	Tipo de Programa / Instituição	Ano
Prieto, Mariana Natal	A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil: contribuições para o processo de humanização na infância	Dissertação Unesp Campus de Marília	2016
Castro, Solange de	O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas	Dissertação Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	2019
Souza, Cristiane Baldinotti de	Implicações pedagógicas da teoria histórico – cultural para a educação de 0 a 6 anos	Dissertação Unesp Campus de Marília	2022
Vieira, Érika Rodrigues	Arte, infância e práticas pedagógicas: o que dizem as teses e dissertações?	Dissertação UFSC Florianópolis	2019
Cortez, Maíra Dellazeri	Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil	Dissertação Universidade Estadual de Londrina	2020

Akuri, Juliana Guimarães Marcelino	Currículo na educação infantil: implicações da teoria Histórico – Cultural	Dissertação Unesp Campus de Marília	2016
Mendes, Ana Cláudia Bonachini	A formação do sentido para a atividade docente na educação infantil: implicações da teoria histórico – cultural	Tese Unesp Campus de Marília	2022
Valente, Rosianne de Souza	Eu ainda não falei, eu quero falar!: os Sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares	Dissertação Universidade Federal do Oeste do Pará	2018
Magalhães, Cassiana	Implicações da teoria histórico – cultural no processo de formação de professores da educação infantil	Tese Unesp Campus de Marília	2014
Akuri, Juliana Guimarães Marcelino	Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche	Tese Unesp Campus de Marília	2022
DE Marco, Marilete Terezinha	Percepção de professoras de escola pública de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira - PR	Dissertação Unesp Campus de Marília	2015
DE Marco, Marilete Terezinha	Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira - PR	Tese Unesp Campus de Marília	2019
Garcia, Natália Navarro	Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: uma articulação necessária na educação infantil	Dissertação Universidade Estadual de Londrina	2022
Nunes, Rodrigo Lima	A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora.	Tese Unesp Presidente Prudente	2019
Gobbo, Gislaine Rossler Rodrigues	O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivação em desenhos e brincadeiras de papéis sociais	Tese Unesp Campus de Marília	2018

No **Quadro 1**, na base de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e com os três descritores: “educação infantil, teoria histórico – cultural,

humanização”, separados por vírgulas, e com um recorte dos últimos dez anos, encontramos 15 títulos. Os títulos estão separados por assuntos, e quatro desses títulos atendem diretamente ao foco da pesquisa: A organização do tempo em escolas de educação Infantil: contribuições para o processo de humanização na infância, Pietro (2016); O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas, Castro (2019); Implicações pedagógicas da teoria histórico cultural para educação de 0 a 6 anos; Souza (2022); Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil, Cortez (2020).

Realizamos um novo levantamento com os descritores: educação infantil AND teoria histórico – cultural AND humanização AND atuação de professores, cujos resultados estão no quadro 2.

QUADRO 2: Compilação dos títulos e autores de Dissertações e Teses – CAPES

Descritores: educação infantil AND teoria histórico – cultural AND humanização AND atuação de professores

Autores	Título	Tipo de Programa / Instituição	Ano
De Oliveira, Ariadni da Silva	“Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender:” reflexões sobre especificidades da docência na infância	Dissertação Unesp Campus de Marília	2019
Akuri, Juliana Guimarães Marcelino	Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche	Tese Unesp Campus de Marília	2022
De Marco, Marilete Terezinha de	Docência na educação infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de medianeira – PR	Tese Unesp Campus de Marília	2019
Castro, Solange de	O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas	Dissertação Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	2019

No **Quadro 2**, na base de dados CAPES e com os descritores acrescidos de AND, a saber: “educação infantil AND teoria histórico-cultural AND humanização AND atuação de professores, como apontamos antes, encontramos 4 títulos, sendo que 3 títulos já haviam sido identificados e constam da Tabela 1. Portanto, somente um título difere dos já encontrados, e é intitulado: “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender: reflexos sobre especificidades da docência na infância”, (Oliveira, 2019).

Fizemos, ainda, uma nova busca com os descritores: educação infantil AND teoria histórico-cultural na base de dados Scielo, cujos resultados constam do quadro 3.

Quadro 3: Compilação dos títulos e autores de artigos – Scielo

Descritores: educação infantil AND teoria histórico-cultural

Autores	Título	Periódicos	Ano
Chaves, Marta	Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da Teoria histórico-cultural	Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, p. 56 - 60	Abr. 2015
Aquino, Ligia Maria Leão de	Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias	Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, p. 39 – 43, n. 1	Abr. 2015
Marcolino, Suzana; Barros, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; Mello, Suely Amaral	A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil	Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n.1, p. 97-104	Jun. 2014
Marcolino, Suzana; Mello, Suely Amaral	Os objetos sem significação lúdica específica na brincadeira	Psicologia Escolar e Educacional, v. 25, p.1-8, 2021	2021
Batista, Jéssica Bispo; Pasqualini, Juliana Campregher; Magalhães, Gisele Modé	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil	Educação & Realidade, v. 47	2022
Lains, Lucimar Delman; Rocha, Maria	Desenvolvimento da atenção mediada e sua relação com práticas pedagógicas	Fractal: Revista de Psicologia, v. 32, p. 21 - 30	Abr. 2020

Silvia Pinto de Moura Librandi da			
Bissoli, Michelle de Freitas	Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil	Psicologia em estudo, v. 19, n. 4	Dez 2014
Chaves, Marta	Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil	Fractal: Revista de Psicologia, v. 32, p. 227-232	Jun 2020

Na busca realizada com os descritores citados acima, dois artigos atenderam diretamente à nossa pesquisa: A educação infantil, de Marcolino; Barros; Mello (2014) e Os objetos sem significado lúdico na brincadeira, Marcolino; Mello (2021), pois trouxeram as contribuições a respeito da atividade principal da criança de 4 e 5 anos, a brincadeira de papéis sociais.

Realizamos, um outro levantamento na base de dados Scielo, utilizando os descritores: educação infantil AND teoria histórico-cultural AND humanização, e encontramos somente um título que já havia sido encontrado em busca anterior: Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da Teoria histórico-cultural, Marta Chaves, Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, p. 56 – 60, abril de 2020, que tematiza a formação continuada de professores. Assim como, para os descritores: educação infantil AND humanização, a busca encontrou o mesmo artigo da autora.

Além dos autores encontrados nas buscas realizadas nas bases de dados que tinham afinidade com nossa pesquisa, consultamos alguns autores da Teoria Histórico – Cultural: Vigotskii, (1988); Vigotski, (2018a, b); Vigotski, (2021); Leontiev (1988); Luria (1988); Elkonin (1998) e os autores contemporâneos que desenvolvem suas pesquisas no campo da Teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 2 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

2.1 O processo de desenvolvimento como humanização

Para a Teoria Histórico Cultural, somos sujeitos constituídos por relações, o que significa que somos determinados pelas relações sociais que estabelecemos com as pessoas durante as atividades de que participamos, mediados pela cultura em seus objetos materiais e não materiais. Essa teoria não nega o biológico, mas defende que esse não é o fator determinante para nos tornar humanos. A fundamentação filosófica da obra de seu principal representante, L. S. Vigotski, tem como fonte os fundamentos ontológicos e sócio – históricos de Marx e tem a categoria da atividade humana como categoria central. É possível afirmar que essa categoria “refere-se a determinada mediação entre o homem e a natureza” (Oliveira, 2006, p. 3.), natureza que já foi alterada por ele, o que é diferente de afirmar que o homem tem resposta imediata determinada pela sua organização genética ou aprendizagem proporcionada pela relação com o meio sempre cerceada pelos limites genéticos do biológico.

A atividade humana, ou o trabalho humano, transcende os limites biológicos da espécie humana, o que significa que o indivíduo realiza a atividade que transforma de maneira intencional a natureza e a si próprio, ultrapassando o que lhe foi dado naturalmente. Assim, é pela atividade que o homem atende as suas necessidades, tanto as biológicas, como, sobretudo, as necessidades criadas por ele na sua relação com a natureza e com os demais membros do meio social de que faz parte. São, portanto, as leis histórico-sociais que dirigem a atividade humana superior, que distingue o homem das demais espécies animais.

Embora o desenvolvimento humano seja dirigido por leis histórico – sociais, o homem é também guiado pelas leis da natureza, pois a condição do homem de ser biológico é ineliminável; é a condição de sua própria existência, “pois sem essa base biológica e sem considerar as leis da natureza como um todo, não há possibilidade de vida e, assim, o homem não tem como desenvolver o seu ser histórico e social” (Oliveira, 2006, p. 7).

Para Marx, a atividade humana, o trabalho,

é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx⁶, 1983, p. 149 apud Oliveira, 2006, p. 7).

O homem, ao interagir com a Natureza e atuar sobre ela, apropria-se dos materiais nela encontrados, faz uso deles para sua existência, modifica a Natureza e, nesse processo, modifica a si próprio. Por meio da sua atividade direcionada para um fim, objetiva-se e humaniza-se, pois mesmo as atividades que respondem ao que lhe é necessário biologicamente, como as relacionadas à alimentação e ao bem-estar, também seguem um padrão histórico e social, ou seja, são regidas por usos e costumes de cada sociedade em um dado momento histórico.

Nesse processo humanizador, muitos instrumentos foram criados pelo homem como meio de aumentar sua capacidade de agir em seu meio natural:

[...] os homens e as mulheres que viveram no passado criaram a cultura humana que hoje cada um de nós recria e desenvolve. Por isso, quando olhamos ao nosso redor, tudo o que vemos pode ser separado entre Natureza e Cultura. Os instrumentos se distinguem dos objetos em geral pelo fato de que com eles, o ser humano amplia as possibilidades de seu corpo físico. Só para dar um exemplo simples, só com as mãos não somos capazes de cortar um tecido para fazer uma camisa: a tesoura possibilita isso. Com a tesoura, assim como o lápis, a faca, o serrote, o machado, o garfo etc. ampliamos as possibilidades do corpo humano (Miller; Mello, 2008, p. 05).

Segundo Marx, o trabalho é uma

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX,⁷ 1983, p. 153 apud Oliveira, 2006, p. 7-8).

⁶ MARX, Karl. **O capital**. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção "Os Economistas", v. 1).

⁷ Ibid.

Então, o que é criado pelo homem é sempre social e produzido para um fim, em um processo pelo qual o homem cria novas necessidades, novas técnicas e instrumentos, resultando na produção de novos conhecimentos em diferentes áreas: na Filosofia, nas Artes e nas Ciências. Para objetivar e criar, o homem necessita apropriar-se daquilo que foi criado, anteriormente, por outros homens, produzindo também cultura. Ter um fim próprio para cada atividade exige consciência, em si ou para si. Em atividades diárias e habituais, o homem não necessita ter consciência da consciência, isto é, basta a consciência em si, uma consciência prática, que serve às ações cotidianas, mas, para realizar atividades relacionadas à ciência, ao estudo, à filosofia e à arte, isto é, que exigem reflexão, é necessária a consciência para si, refletida, teórica (Oliveira, 2006).

Na sua relação com a natureza, para atender às suas necessidades, o homem observa e utiliza o que apreende de outras espécies, como, por exemplo, constrói aviões, dado que sua condição não lhe permite voar como os pássaros; transcende suas condições biológicas produzindo algo novo para si em um processo de universalização do homem, e, nesse processo, cada ser humano contribui para produzir cultura. É por meio “desse processo de participar do desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade que o homem se torna humano” (Oliveira, 2006, p. 11).

De acordo com Mello (1999a),

[...] o homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade – o conjunto da produção humana e da natureza que existe fora dele, objetivamente, independente dele –, apropriando-se dela e transformando-a. Nesse processo, o ser humano reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história. É na sua relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes ou passados e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos, que o homem se humaniza (Mello, 1999a, p. 17).

Tendo como base o pensamento de Marx, Oliveira (2006) argumenta que é fundamental compreender a atividade humana e seu produto, pois é por meio da atividade que o homem se apropria do conhecimento e se objetiva no produto do seu trabalho, desenvolvendo-se na relação com o produto resultado do seu trabalho.

Entretanto, as relações sociais e históricas da sociedade humana vêm ocorrendo de forma desumana, em um processo no qual o homem é explorado pelo próprio homem; a atividade deixa de ser uma forma de o humanizar, “o trabalho deixa de ser uma atividade mediadora que forma a essência do humano no homem e passa a ser uma atividade que esvazia o ser do homem” (Oliveira, 2006, p. 13). Esse processo desumanizador ocorre de maneira despercebida no trabalho e se amplia para as demais áreas da sociedade, gerando um antagonismo entre indivíduo e sociedade, atendendo aos interesses da sociedade de classes, sendo visto como normal, como a forma real da sociedade de acordo com o pensamento burguês.

Porém, não é a sociedade que é antagônica ao indivíduo e sim o processo de alienação, pois, quando o indivíduo não tem acesso ao mínimo daquilo que é produzido, sente-se marginalizado perante a sociedade e impede o desenvolvimento da sua individualidade (Oliveira, 2006). Segundo essa autora,

Do ponto de vista ontológico, o que ocorre é o seguinte: o homem, enquanto ser social, como foi explicado anteriormente, se torna humano exatamente quando se apropria da produção social construída histórica e socialmente pelas gerações anteriores, tornando-a *órgão da sua individualidade*, com o qual se objetiva, contribuindo para o avanço dessa produção social. Sendo assim, sua individualidade é criada exatamente nesse processo de socializar-se, isto é, esse processo de apropriar-se/objetivar-se - a atividade humana, o trabalho -, é que lhe possibilita ser cada vez mais universal e livre frente aos limites de sua espécie biológica (Oliveira, 2006, p. 16, grifos no original).

Dessa forma, diante das relações de produção alienadas, a atividade do homem é também “alienada e alienante”; assim, majoritariamente os indivíduos não conseguem se apropriar do patrimônio cultural criado anteriormente, por isso, sentem-se marginalizados. E, nesse processo, temos uma sociedade de exploradores e de explorados. A inclusão do indivíduo à sociedade ocorre pela forma como a sociedade está organizada a partir do trabalho e, pela forma como as relações de produção estão organizadas, elas atendem aos interesses de uma minoria em detrimento da maioria.

Em nossa sociedade de classes, uma minoria que é a detentora do poder quer que acreditemos que os dois polos, indivíduo e sociedade, se contradizem e são antagônicos para que, desse modo, o poder se perpetue. Para essa minoria que

usufrui de tudo o que é produzido, é imprescindível que a sociedade como está posta seja entendida como natural, portanto, não passível de mudanças.

A forma equivocada como é percebida acaba por atender e legitimar uma concepção de natureza humana própria do capitalismo, pela qual, para o indivíduo se desenvolver, necessita adaptar-se ao meio, isto é, ao mercado competitivo, às organizações que já estão postas na sociedade. Nesse contexto, o papel da escola não é de garantir o conhecimento para que o indivíduo participe da transformação da sociedade, mas somente perpetuar o sentimento de que faz parte de um sistema.

A apropriação do conhecimento estaria, portanto, ligada ao *quê*, ao *como* e ao *quanto* tal conhecimento está sendo necessário para sua adaptação a esse mercado. Note-se, porém, que essa redução de limites do conhecimento do indivíduo aos interesses mercadológicos sempre cambiantes lhe impossibilita ter um conhecimento mais abrangente, tanto de si mesmo como da sociedade, um conhecimento para além dos parâmetros do sistema existente. Impossibilita-lhe, portanto, apropriar-se de um conhecimento da totalidade social para atuar como sujeito (Oliveira, 2006, p. 21).

Para o homem, nascido das relações sociais determinadas em um momento histórico, só é possível modificar o processo desumanizador por meio de seu conhecimento de como ocorre esse processo, para que ele possa interferir e transformá-lo.

Com base em Shuare⁸ (1990, p. 21), Oliveira (2006, p. 23) afirma que Vigotski firmou seus estudos psicológicos e pedagógicos na categoria marxiana de atividade humana, “compreendida ontologicamente como uma unidade orgânica e recíproca entre teoria e prática”, por meio da “qual o homem foi criando sua própria essência, histórica e socialmente, criando, portanto, a cultura – o patrimônio cultural do gênero humano”.

Dessa forma, Vigotski opõe-se à compreensão de que o homem como indivíduo necessita adaptar-se, mas fundamentalmente humanizar-se, apropriando-se da cultura histórica e socialmente produzida anteriormente “para poder objetivar-se como ser social, transformando-o pela sua atividade” (Oliveira, 2006, p. 23).

⁸ SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

Oliveira (2006), referindo-se ao pensamento de Marx e Engels⁹ (1979) afirma que, do ponto de vista desses autores,

[...] para compreender a realidade humana, era importante compreender a atividade humana como uma atividade *revolucionária*, isto é, como atividade transformadora, como atividade *prático-crítica* dentro de um determinado contexto histórico – social (Oliveira, 2006, p. 4).

Filiando-se ao pensamento de Marx e Engels, Vigotski, desde o início de sua trajetória voltada à concretização de uma proposta para pensar as bases de uma nova psicologia, dedicou-se a “desenvolver uma psicologia diferente a partir das implicações teórico-metodológicas específicas do marxismo” (González Rey, 2013, p. 28). Dentro dessa concepção, Vigotski e todo o grupo de estudiosos que o acompanhava, desenvolve o que viria a ser a chamada Teoria Histórico-Cultural, que defende a condicionalidade histórica e cultural do desenvolvimento humano. Estudaram, sob um novo olhar, os processos psicológicos humanos. A psicologia de sua época havia se convertido em ciência natural, cujos acontecimentos psicológicos podiam ser estudados em laboratórios por técnicas experimentais; eram eliminados todos os processos psicológicos superiores: as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato (Luria, 1988, p. 23).

Assim, valores, desejos, atitudes, raciocínios abstratos eram tratados, pelos cientistas naturalistas, de forma descritiva, baseado em fenômenos observáveis. De acordo com Luria,

Vigotskii mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguíam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo (Luria, 1988, p. 24).

Em seus estudos e baseado no pensamento marxista, Vigotski concluiu e nos leva a compreender que as origens das formas superiores de comportamento

⁹ MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

consciente encontram-se nas relações sociais que o adulto ou a criança mantém com as outras pessoas, sendo sujeito ativo do seu meio e não somente produto desse meio.

Fundamentalmente, para Vigotski e seus colaboradores, era primordial encontrar a maneira pela qual os processos naturais, a maturação física, e os mecanismos sensórios se juntam aos processos culturais determinantes para a produção das funções psicológicas dos adultos. Era preciso “caminhar para fora do organismo” (Luria, 1988, p. 26), buscando encontrar as fontes das formas que são exclusivamente humanas de atividade psicológica. Defendiam que as funções psicológicas superiores humanas são resultado da interação dos fatores biológicos dos quais o homem é constituído e dos fatores culturais que se desenvolvem e se transformam há dezenas de milhares de anos da história da humanidade.

Essa nova abordagem da psicologia implicava estudá-la em três aspectos: “cultural”, “histórico” e “instrumental”. O aspecto “instrumental” diz respeito à natureza mediada das funções psicológicas superiores, isto é, o indivíduo recebe os estímulos, porém os modifica, participando ativamente do processo de respostas. O aspecto “cultural” está relacionado aos meios que são socialmente estruturados, organizando as tarefas enfrentadas pela criança em seu desenvolvimento, e os meios que ela possui - físicos e mentais - para dar conta dessas tarefas. Destaca-se, nesse contexto, o papel da linguagem como um instrumento fundamental, criado pela humanidade, na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. O aspecto “histórico” está ligado, unido ao aspecto “cultural”: o comportamento humano, assim como os instrumentos utilizados pelo homem foram criados e transformados pelo homem em sua história social.

Esses três aspectos, que caracterizam a teoria defendida por Vigotskii (1988) e seu grupo, são observados, também, no desenvolvimento da criança, que, desde que nasce, está em interação com os adultos ao seu redor, que vão lhe apresentando as formas de ser e agir desenvolvidas historicamente e culturalmente. Inicialmente o comportamento da criança é dado pelos processos naturais, advindos de sua herança biológica, e, à medida que os adultos constantemente medeiam as interações e as relações que têm com a criança, os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a se desenvolver, primeiro no plano interpsíquico, ou seja, exterior, e, somente mais tarde, passam a ser interiorizados pela criança, no plano

intrapésíquico. Como explica Luria (1988, p. 27), “É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meio estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica”.

Assim, compreendemos o processo de humanização da criança como resultado de suas relações sociais estabelecidas com as outras pessoas, adultos e crianças, mediadas pela cultura, por todo o conteúdo produzido anteriormente, material e imaterial, e que lhe é apresentado por meio do parceiro mais experiente. Fica claro, então, que não basta a criança conhecer um objeto, é necessário aprender com o outro como utilizá-lo, assim como necessita aprender com o outro as formas mais elaboradas das artes, das ciências, da filosofia.

Dentro dessa perspectiva, o processo de humanização das crianças supõe que, por meio da atividade educativa, seja possibilitado a elas o seu desenvolvimento como sujeito que pode contribuir com as transformações necessárias do meio em que estão inseridas e, nesse processo, transformar a si mesmas. De fato,

Compreender a complexidade do processo de humanização exige perceber que o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem, simultaneamente, uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento (Mello, 2007, p. 99).

Fundamentalmente, então, para a Teoria Histórico Cultural, “o desenvolvimento da criança – que equivale a dizer: o desenvolvimento humano – só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo.” (Mello, 2007, p. 99).

A educação e as experiências vividas pela criança, principalmente do zero aos seis anos, formam as bases da inteligência e da personalidade. Por ser um período crucial para a formação das qualidades humanas, torna-se fundamental, para o educador, conhecer a periodização do desenvolvimento infantil para a compreensão do processo de humanização da criança desde que nasce e, também, para orientar o cumprimento do papel da escola e do(a) professor(a) nesse processo.

2.2 A periodização do desenvolvimento do zero aos 5 anos

Os períodos do desenvolvimento humano são caracterizados por uma atividade principal responsável pelas modificações mais relevantes nos processos psíquicos em cada período; nas palavras de Leontiev (1988, p. 65), a atividade principal é aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança naquele determinado estágio de desenvolvimento”.

A atividade principal não é somente a que mais aparece em cada estágio ou que mais consome o tempo da criança. Como atividade principal de cada período de desenvolvimento infantil, ela apresenta três particularidades: a primeira delas revela que a atividade principal “... *é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados*” (Leontiev, 1988, p. 64). O que surge em um estágio do desenvolvimento surgiu inicialmente no estágio anterior.

A segunda característica diz respeito aos processos psíquicos particulares que tomam forma ou são reorganizados:

“[...] Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens” (Leontiev, 1988, p. 64, grifos do original).

A terceira característica é que a atividade principal “*é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento*” (Leontiev, 1988, p. 64-65, grifos no original), como afirmamos anteriormente.

Embora os estágios de desenvolvimento guardem um conteúdo preciso e alguma sequência no tempo, isso não significa que o conteúdo e a sequência temporal não sejam passíveis de mudança, uma vez que seu conteúdo tem relação direta com as reais condições concretas nas quais acontece o desenvolvimento da criança, modificando-se conforme as condições históricas e sociais. Em outros termos, em cada um desses estágios, a atividade da criança é realizada de conformidade com a

situação social de seu desenvolvimento, segundo as relações que ela estabelece com o meio em que vive. Por essa razão,

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo, e este, por sua vez, é governado pelas condições concretas

nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alternam *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (Leontiev, 1988, p. 65-66).

Evidencia-se, com isso, que não é a idade cronológica da criança que determina o conteúdo do estágio de seu desenvolvimento, mas sim as situações concretas vividas pela criança na relação que estabelece com as pessoas e com o conteúdo cultural disponível em seu meio. Isso nos leva à compreensão de que o desenvolvimento da criança em cada período não acontece de forma natural, conforme sua maturação biológica.

Outro aspecto a considerar é que, à medida que se desenvolve, a criança se vê em uma contradição: sua força e potencialidade não mais estão de acordo com o lugar que ocupa nas relações, então passa a modificar e reorganizar sua atividade. Assim, as crises podem acontecer devido à ruptura e às mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança. Os estudos apontam que as crises podem ocorrer aos três anos, aos sete, na adolescência e na juventude. Contudo, essas crises podem ser evitadas caso o desenvolvimento aconteça de modo racionalmente controlado, resultado de um processo educativo em que

[...] a mudança do tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (Leontiev, 2004, p. 315).

A passagem de um estágio de desenvolvimento a outro supõe processos de transformação na atividade principal da criança: nem todo processo ativo é, de fato, considerado atividade. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a atividade se diferencia da ação. A atividade responde a uma necessidade diretamente ligada a ela e corresponde ao objetivo que impulsiona o sujeito a realizar a atividade, isto é o

motivo. Ela está ligada às emoções e aos sentimentos, isto é, com as experiências psíquicas. “Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte” (Leontiev, 1988, p. 68).

Por outro lado, “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (Leontiev, 1988, p. 69). Isso significa que, para que um movimento ativo aconteça, é preciso que o objetivo da ação tenha relação com o motivo da atividade da qual essa ação faz parte.

Ainda assim, atividade e ação têm uma relação própria, característica. O motivo da atividade pode passar a ser o objeto da ação, de forma que a ação pode passar a ser uma atividade:

Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (Leontiev, 1988, p. 69).

Por sua vez, os motivos, para que mobilizem o sujeito à atividade, precisam ser eficazes e não somente compreensíveis. O motivo além de ser consciente também necessita ser psicologicamente eficaz, mobilizar a criança para realizar a atividade. Ao ser somente compreensível para a criança, não será suficiente para fazê-la agir. Exemplificando, a criança faz várias tentativas de concluir seu dever de casa, mas é distraída por fatores externos e, embora saiba da necessidade e importância de realizar a tarefa, como obter a aprovação dos pais ou dos professores, isso ainda não é suficiente para que a conclua; neste caso os “motivos são apenas compreensíveis”. Porém, se lhe é dito que, ao concluir sua tarefa poderá brincar com seus amigos, os “motivos passam a ser realmente eficazes”. Motivos compreensíveis podem passar a ser eficazes para a criança, à medida que o motivo passa a ter mais significado, objetivando sua necessidade e levando-a a um patamar mais alto.

Porém, essa transformação leva tempo, pois a criança precisa tornar-se altamente consciente em um processo que é novo para ela. A atividade só se torna atividade principal se o desenvolvimento do motivo corresponder às necessidades da

criança; para ser estabelecida, a motivação precisa estar alinhada “às reais potencialidades da criança” (Leontiev, 1988, p. 71).

Desta forma, de acordo com Mello (2007), para conhecermos as reais potencialidades das crianças, é necessário conhecermos as regularidades do desenvolvimento infantil, pois, de acordo com Vygotsky (1996), a aprendizagem da criança ocorre de forma peculiar em cada idade. Do zero aos seis anos, o desenvolvimento infantil compreende três períodos: a comunicação emocional, a atividade objetal manipulatória e a brincadeira de papéis sociais. Esses períodos estão ligados às situações históricas e sociais pelas quais os sujeitos passam na vida, não estando, como dissemos, determinadas pela idade cronológica da criança.

A comunicação emocional com os adultos é própria do primeiro ano de vida da criança, ou seja, é a atividade principal desta idade. A criança precisa, desde que nasce, das mediações dos adultos para que, a partir de seu nascimento, inicie-se o desenvolvimento de seu psiquismo, atividade que favorece o aprendizado e a coloca em contato com o mundo que a cerca.

Como o nome sugere, é uma forma de comunicação que ocorre por meio das emoções, pelos olhares, pelos gestos, pela fala do adulto, por seus movimentos corporais que, quando realizados de forma a transmitir carinho, cuidado e segurança, criam na criança a necessidade de comunicação com o outro e propicia a percepção do mundo mais próximo dela: ver, ouvir e pegar objetos e conhecer suas propriedades, como cheiro, cor, tamanho, consistência, etc. É o adulto que supre as necessidades e os interesses da criança nesse período.

Segundo Mukhina (1996, p. 47),

A criança se comunica emocionalmente com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com os objetos. A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que esse lhe dirige.

Compreendido como sujeito histórico e social, o homem tem a necessidade, desde que nasce, de ser acompanhado por um adulto que proverá suas necessidades biológicas, cognitivas e emocionais. A satisfação das necessidades primárias da criança, como sono e alimentação, é fundamental e imprescindível durante os

primeiros momentos de sua vida, pois essas necessidades não existem desde o começo como formações psíquicas, como exigências, que adquirem configuração psíquica à força de satisfazê-las. Em relação à criança bem pequena, “cabe ao adulto adivinhar sua necessidade e satisfazê-la” (Elkonin, 1998, p. 158).

De acordo com Elkonin (1998) e com pesquisas realizadas por outros autores como: N. L. Figurin, M. P. Denísova, Ch. Bühler, A. Vallon dentre outros citados por ele, as primeiras necessidades sentidas pela criança já são sociais; ela necessita da presença de um adulto que dela cuide e com quem possa se comunicar. As pesquisas de M. I. Lísina¹⁰ (1974), referidas por Elkonin (1998), demonstram a comunicação com os adultos como sendo a primeira necessidade da criança, que transforma reações fisiológicas do choro e do sorriso em ações comportamentais dirigidas ao adulto. Segundo Lísina: “A criança sente muito cedo, já desde os primeiros meses de vida, a necessidade de ter ao lado outra pessoa, a aspiração a ganhar sua simpatia, a estabelecer um contato emocional mais estrito com ela” (Lísina, 1974, apud Elkonin, 1998, p. 158, aspas no original). Para Elkonin (1998, p. 158), “O mundo da criança é, sobretudo, a pessoa adulta como parte importante da realidade que a cerca, parte do mundo dos adultos” e apenas em um sistema em desenvolvimento das relações “criança-adulto” a criança insere-se em todo o mundo remanescente.

Como o processo do desenvolvimento psíquico dá-se pelas relações que são estabelecidas entre a criança e os adultos, em processos de comunicação e interação, para a compreensão desse processo, importa saber como ele acontece e, principalmente, qual o caráter dessa interação que, segundo Elkonin (1998, p. 172), decorre, “em caso ideal, como ordenação consciente de relações entre criança e os adultos e, com sua mediação, da interação entre a criança e o mundo das coisas”.

Fundamentalmente, educadores e professores, no processo de desenvolvimento infantil, modificam a relação direta com a criança, própria dos seus primeiros meses de vida, pela relação com objetos e brinquedos, tornando-se *atividade conjunta* do adulto e da criança. Os adultos apresentam o mundo material para a criança, mostrando os objetos, direcionando a atenção da criança para eles, demonstrando diferentes maneiras de manipulá-los, auxiliando-a em suas ações e

¹⁰ LÍSINA, M. I.: Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos”. *Teses* doctorais. Moscou 1974.

orientando seus movimentos e, principalmente, oferecendo ajuda quando a criança por si só não consegue realizar uma ação. A atividade do adulto com a criança é fundamental para a imitação e conseqüentemente para a aprendizagem; isso já acontece ao final do primeiro ano de vida, quando a criança repete muitas das ações realizadas pelo adulto.

Essas ações, orientadas pelo adulto e assimiladas pela criança, formam a base de seu desenvolvimento psíquico. Desse modo, *“já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, educação e ensino”* (Mukhina, 1996, p. 84, grifos no original). As atitudes da criança possuem, desde o começo, um caráter social à medida que o adulto valida ou reprova seu comportamento, o que cria na criança a possibilidade de assimilar costumes, hábitos e maneiras de se comportar.

Nesse sentido, Vigotski (2018a) evidencia que

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como forma de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (Vigotski, 2018a, p. 91).

Os balbucios começam nesse período e antecedem a linguagem verbal. Segundo Facci (2004, p. 68), a primeira função da linguagem é a comunicação. Por volta dos dezoito meses, segundo a autora, a criança ainda não tem conhecimento das funções simbólicas da linguagem que só será conquistada, mais tarde. Ainda, segundo a autora, aproximadamente aos dois anos de idade, a criança demonstra grande evolução na linguagem, apresentando um novo comportamento, unicamente humano. Origina-se, nesse período, a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil.

Aliado a esse fato, o desenvolvimento sensório-motor e o interesse que passa a demonstrar pela manipulação dos objetos vai caracterizar a próxima atividade principal que é a atividade objetual manipulatória, de acordo com Mukhina (1996). Essa é a atividade principal da criança da primeira infância que vai, aproximadamente, do primeiro aos três anos e meio de idade. A essa atividade, são necessários objetos que tragam à criança o desafio de dominá-los para poder manipulá-los aleatoriamente,

segurando, balançando, jogando ou soltando sem se fixar apenas no objeto e interessando-se por outras situações, ou seja, a criança começa a interessar-se por compreender os seus significados e quais os objetivos das ações que os adultos desenvolvem ao seu redor.

Nesse período de atividade objetual manipulatória, a criança não percebe ainda a função social dos objetos; para que haja a apropriação das funções reais dos objetos, é necessário um adulto que, intencionalmente, faça a mediação das ações da criança com os objetos a partir da comunicação verbal, apresentando-os, nomeando-os, mostrando seus usos sociais, características e definições. Na escola, o adulto, isto é, o(a) professor(a) tem papel primordial no avanço psíquico da criança, ao intencionalmente apresentar-lhe os objetos e os modos de sua utilização.

Dessa forma, a criança não só se apropria dos objetos culturais em suas funções reais, mas também, manipulando os objetos e no diálogo com o adulto, desenvolve sua criatividade, pois quanto mais experiências a criança tiver, mais sua atividade criadora se manifestará.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2018b, p. 25).

Por meio da imaginação, a criança dos três aos seis anos, aproximadamente, modifica o seu brincar com os objetos, passando de uma fase que os percebe em sua função social, para outra em que os utiliza em sua função simbólica, na brincadeira de papéis sociais, principal atividade na idade pré-escolar, pela qual começa a imitar os adultos nas suas relações sociais. É o que veremos a seguir.

2. 3 Brincadeira de papéis sociais: atividade principal da criança pré-escolar

A brincadeira de papéis sociais, atividade principal da criança pré-escolar, pela qual acontecem as mais importantes mudanças no psiquismo infantil, também

denominada por Elkonin (1998) de jogo protagonizado, percorre uma trajetória de desenvolvimento que tem início na atividade das crianças com os objetos.

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos da primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos (Elkonin, 1998, p. 216).

É, pois, pela atividade da criança com objetos, na ação conjunta com os adultos, que surgem as premissas fundamentais para a brincadeira de papéis sociais: a criança passa a usar objetos substitutivos de objetos reais nominados conforme a sua significação lúdica; as ações tornam-se mais complexas, expressando relações vitais; as ações da criança imitam as ações dos adultos, que se tornam modelos para ela (Elkonin, 1998).

Desse modo, segundo ElKonin (1998), dado que os adultos são os precursores das ações com os objetos, é na atuação conjunta entre crianças e adultos que as primeiras vão aos poucos aprendendo a utilizar os objetos como são usados socialmente, e, assim, elas evoluem na formação e execução dessas ações.

Apenas no fim do primeiro período da infância surgem os jogos com encadeamento de ações em situações reais como ocorrem na vida, refletindo, portanto, o papel em ação. Dessa forma, surgem as premissas fundamentais para a brincadeira de papéis sociais, a saber: inserção dos objetos substitutivos com nome relacionado à significação lúdica; síntese das ações e afastamento dos objetos; comparação das ações da criança com as ações do adulto, colocando-se o nome do adulto; atuação da criança com independência, mas de acordo com a ação do adulto (Elkonin, 1998).

Utilizando o termo jogo em lugar de brincadeira, uma explicação elaborada por Arkin (1948) a partir de dados reunidos por ele e seus colaboradores, e sintetizada por Elkonin (1998, p. 234), aponta

[...] para cinco trajetórias fundamentais de desenvolvimento dos jogos: (a) de pequenos grupos pouco numerosos para outros cada vez mais numerosos; (b) dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis; (c) dos jogos sem enredo para os jogos com argumento; (d) da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente; (e) do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social.

Nessa trajetória, por volta dos três anos, surgem os temas das brincadeiras e os primeiros papéis que a criança passa a representar nelas: bombeiro, dentista, professor, etc. Conforme Elkonin (1998), referindo-se às pesquisas de Mikhailenko¹¹ (1975), a transição entre ações elementares com brinquedos temáticos – alimentar um bebê, por exemplo - e as ações mais complexas das brincadeiras de papéis sociais, está relacionada com duas condições:

[...] em primeiro lugar, com a atribuição de várias ações, e não apenas de uma, a um mesmo personagem (a mamãe dá de comer, passeia, põe na cama para dormir, lê, lava; o médico ausculta, receita remédio, dá injeção etc.); e, em segundo lugar, com a adoção do papel do personagem que figura no argumento do jogo (Elkonin, 1998, p. 258).

Segundo, Elkonin (1998) o tema da brincadeira de papéis sociais é “o campo da realidade constituído pelas crianças”, e é nele que são percebidas as condições concretas da vida da criança. O tema se modifica à medida que as condições concretas da vida sofrem alterações e à medida que novos contextos são apresentados à criança, quando se enriquecem os contextos anteriores. Vivenciando novas experiências, novos temas surgirão, ampliando, assim, o repertório das crianças para as brincadeiras.

O autor aponta que o conteúdo “é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho” (Elkonin, 1998, p. 35). Apesar de ser possível conjecturar, pelo conteúdo, o quanto a criança apreendeu da atividade realizada pelo adulto, a brincadeira de papéis “pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana” (Elkonin, 1998, p. 35), seu objeto de trabalho, ou, ainda o sentido mais amplo do significado do trabalho do adulto.

Há, entretanto, uma condição essencial para que a brincadeira de papéis sociais aconteça: por meio dela, a criança vai “reconstituir as relações sociais

¹¹ MIKHAILENKO, N. Y.: La formación del juego protagonizado y de argumento en la niñez temprana. Tese de candidatura ao doutorado, 1975.

existentes entre as pessoas” (Elkonin, 1998, p. 284), ou seja, assumir um papel que represente as ações dos adultos em suas relações sociais, situando-se no plano da imaginação, já que não está ainda apta a realizar essas ações no plano real. Por esse meio, a criança busca a satisfação imediata de seus desejos (Vigotski, 2008): ela desejaria fazer como o adulto, ou seja, realizar ações reais próprias dos adultos, mas ainda não tem condições para fazê-lo.

Nesse período, a satisfação das necessidades que precisam ser imediatamente realizáveis ocorre de forma diferente daquela que ocorre com as crianças na primeira infância: a brincadeira acontece exatamente pelo surgimento de intenções irrealizáveis, do ponto de vista da esfera afetiva. Os desejos não desaparecem e a brincadeira surge para realizar um desejo de forma imaginária, não baseada no objeto ou na situação, mas no sentido empregado pelo objeto ou pela situação, quando a ação é fomentada na ideia e não no objeto ou situação. Em outros termos, a criança não se comporta na vida como se comporta na brincadeira, pois na brincadeira a ação está subordinada ao sentido e, na vida, a ação se sobressai ao sentido.

Isso não se dá de uma forma fácil, mas a brincadeira proporciona essa transição do objeto ou da situação para a ideia. Na brincadeira de papéis sociais, a criança pré-escolar utiliza um objeto no lugar de outro, por exemplo, quando utiliza um cabo de vassoura para representar um cavalo; isto implica dizer que ela ainda necessita de um objeto, ainda não consegue ficar somente com a ideia, faz-se necessário o uso do objeto, porém, não com um significado em si mesmo, mas apenas como representante do objeto da brincadeira.

Nesse momento, ocorre a mudança estrutural entre a realidade e a percepção da criança (Vigotski, 2018b). Não é qualquer objeto que pode representar um cavalo, por exemplo; o objeto necessita guardar algumas características que remetam ao cavalo. A situação imaginária não ocorre por acaso e esse fato tem alguns paradoxos: na brincadeira a criança atua com o significado em uma situação real; nela, a forma que a criança age causa-lhe prazer, satisfação, mas, ainda assim, precisa se submeter às regras, negando ao mesmo tempo o próprio desejo e impulsos e agindo de acordo com as regras para alcançar o máximo prazer, a máxima satisfação.

Vigotski (2021) explicita a principal contradição genética da brincadeira: a brincadeira é um movimento em um campo abstrato, irreal, mas a forma do movimento

é real, é concreto, “[...] surge um campo semântico, mas o movimento é situação concreta (ou seja, movimento não lógico, mas afetivo)” (Vigotski, 2021, p. 233).

Além disso, Vigotski (2021) esclarece três questões: a brincadeira é o momento guia da criança, não é a atividade predominante em seu desenvolvimento; o desenvolvimento da brincadeira acontece no movimento que vai da predominância de uma situação imaginária para uma predominância das regras, e, por último, a brincadeira produz as reestruturações internas no desenvolvimento da criança.

Quanto à primeira questão, o autor defende que a brincadeira é fonte de desenvolvimento e que dela origina-se o desenvolvimento iminente, ou seja, que está prestes a acontecer; por isso, na brincadeira, a criança está sempre acima da idade em que se encontra, “[...] é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura” (Vigotski, 2021, p. 235).

A segunda questão se refere ao movimento da brincadeira. Nesse ponto, a brincadeira está mais parecida com o real do que com o imaginário, é mais uma recordação, uma reprodução do que é vivido na realidade. O autor esclarece com um exemplo: a criança acabou de ser atendida pelo médico, que examinou sua garganta, doeu e a criança gritou; ao brincar com sua boneca, a criança repete com uma colher o mesmo gesto do médico (Vigotski, 2021).

A esse respeito, Leontiev (1988) evidencia que, no jogo, “as condições da ação podem ser modificadas”: em uma situação de vacinação, a criança pode utilizar papel no lugar do algodão e um toquinho ou galhinho no lugar da agulha, porém o que precisa se manter como na situação real é o conteúdo e a sequência das ações necessárias à reprodução dessa situação (Leontiev, 1988, p. 126).

Com o desenvolvimento da brincadeira, afirma Vigotski (2021, p. 236), ocorre “o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira”, evidenciando, com isso, que a brincadeira é uma atividade que tem um objetivo, como acontece, por exemplo, quando a criança participa de jogos esportivos e estabelece seu objetivo que é vencer o jogo, objetivo já presente antes que o jogo se inicie. A criança pode sentir contentamento por vencer o jogo ou frustração quando isso não acontece ou ainda por todo o esforço empreendido, o que demarcará a relação afetiva da criança com o jogo.

A terceira questão apontada por Vigotski (2021) refere-se ao gênero das alterações de comportamento da criança produzidos pela brincadeira. Na brincadeira, a criança até parece ser livre, mas isso não ocorre de fato. As suas vontades estão submetidas ao sentido, pois suas ações são oriundas do significado do objeto. “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (p. 238), fato indicativo de que a criação de uma situação imaginária é precursora do desenvolvimento para o pensamento abstrato.

A imaginação é que possibilita à criança assumir, na brincadeira, diferentes papéis sociais: médico, astronauta, cozinheiro, motorista, desenvolvendo ações do cotidiano do adulto que não pode desempenhar no atual período de desenvolvimento. “O fato de assumir papéis coloca a criança na condição de vivenciar as ações praticadas por outrem, sobretudo quando utiliza objetos, funções, profissões, atos rotineiros e dá vida ao que pôde captar anteriormente em suas experiências. (Bezerra *et al.*, 2015, p. 252).

Entretanto, para Vygotsky (1991), não é a imaginação que provoca a brincadeira, mas sim a brincadeira que provoca a imaginação, por ser uma atividade que possui particularmente uma estrutura e uma finalidade e que necessita que a criança crie uma situação imaginária para poder realizar ações que ainda não consegue concretizar no plano real. Assumir papéis sociais permite à criança vivenciar ações realizadas pelos adultos, ações da vida cotidiana do adulto e as relações sociais reais presentes que acontecem entre eles.

A brincadeira infantil, uma situação imaginária criada pela criança, pode, no mundo da fantasia, satisfazer os seus desejos impossíveis de serem realizados na infância, ou seja, a brincadeira é fruto de um desejo impossível de ser concretizado na idade em que a criança se encontra. Para Friedmann¹² (1996) o brincar “é imaginação em ação” (apud Cordazzo; Vieira, 2007, p. 3, aspas no original). A imaginação origina-se da ação, e podemos afirmar que em uma situação imaginária estão contidas regras de comportamentos sociais presentes no papel representado pela criança (Rolim; Guerra; Tassigny, 2008).

¹² FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abring, 1996.

A respeito da imaginação, Vigotsky (2018b, p. 24) nos apresenta a primeira e, segundo o autor, “a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação”:

Essa lei pode ser formulada assim: 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 sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vigotsky, 2018b, p. 24).

A imaginação é um aspecto fundamental no desenvolvimento da criança-pré-escolar, ligado à realização da brincadeira de papéis sociais. Segundo Vigotski (2018b, p. 43), “a imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera”.

Entretanto, não é assim. A imaginação depende da experiência do sujeito em sua relação com o meio que pode estimular e orientar, ou não, os processos de criação, a depender das condições materiais de vida de cada sujeito. Como afirma Vigotski (2018b, p. 44), “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele”.

Além disso, no que diz respeito ao processo criativo, é fundamental entendermos que ele não é para poucos privilegiados, como às vezes se acredita no senso comum; a criação, segundo Vigotski (2018b, p. 17) “não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios”.

Crianças pequenas também criam usando sua imaginação. Na brincadeira de papéis sociais é possível observar essa conduta na criança. Porém, de acordo com Sena e Guimarães (2018), para que a criança, a partir dos três anos, comece a realizar ações voltadas à representação, no campo da imaginação, dos papéis sociais desempenhados pelos adultos e por ela assumidos, são necessárias experiências socioculturais ricas produzidas a partir de situações reais que formarão a base dessas ações.

A criança, compreendendo como se realizam as ações humanas, por meio das experiências pelas quais passa, tanto no plano concreto como no imaginário, amplia e torna mais ricas suas experiências, e, quanto mais experiências tiver, quanto mais conhecimento tiver do mundo adulto, mais rica será a brincadeira de papéis sociais. Essas experiências dependem das reais condições vividas e de educação. Na escola de Educação Infantil, a criança encontrará as possibilidades para a ampliação do conhecimento do mundo adulto, uma vez que o(a) professor(a) tem como uma de suas tarefas proporcionar repertório para a brincadeira. Além disso, a atividade do(a) professor(a), intencionalmente planejada, vai nortear a brincadeira de papéis sociais da criança.

Na brincadeira de papéis sociais, o que importa para a criança são as ações realizadas no plano da imaginação, isto é, o movimento vivido por ela durante a brincadeira, e não a produção de algo ao final dela, uma vez que ela não é uma atividade produtiva, pois não tem por objetivo a consecução de um produto; a criança está motivada para vivenciar ações próprias do mundo adulto que ainda não estão a seu alcance, não necessita obter resultados, é o processo que importa (Pasqualini, 2014).

Como dissemos antes, na idade pré-escolar, o mundo para a criança se descortina e, para além da manipulação dos objetos, ela assimila o mundo pelos objetos culturais, por meio da realização de ações humanas com esses objetos. Considerando-se que, nessa etapa da vida da criança, o seu mundo se organiza em dois grupos, a saber, o das pessoas próximas a ela, estreito, como seu grupo familiar, e o grupo da escola, e que as relações experimentadas no primeiro grupo conduzirão a forma de se relacionar com o segundo grupo, é de extrema importância para a criança entre os três e os cinco anos, em que a vida e as experiências da criança modificam-se substancialmente, a mediação dos professores na convivência com seus colegas de turma.

Ao compreender como a criança aprende e como aprende em cada idade, o professor e a professora podem, intencionalmente, intervir adequadamente na forma como a criança se relaciona com o mundo, orientando a criança na realização de suas ações, considerando as possibilidades dadas pela zona de desenvolvimento proximal (Vigotskii, 1988), fazendo juntamente com a criança o que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas que, com auxílio, será capaz de realizar sozinha mais adiante.

Disso depende o seu processo de humanização, que, como afirmamos antes, ocorre pela educação, pois não está dado biologicamente, e sim pelo processo educativo, o que significa dizer que é a aprendizagem que conduz o desenvolvimento, contrariando o que dizem as teorias naturalistas de que o desenvolvimento possibilitaria a aprendizagem.

Assim, perguntamo-nos: como a escola pode favorecer e possibilitar uma educação que promova na criança o desenvolvimento das máximas qualidades humanas? Compreender como a criança aprende e que aprende desde que nasce, que em cada idade há uma atividade que melhor favorece a aprendizagem e seu desenvolvimento é essencial ao(à) professor(a) da escola de educação infantil. Como explicitado anteriormente, conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil e entender a criança como um ser capaz de aprender e de produzir conhecimento são elementos básicos para o bom ensino. De acordo com Mello (2007, p. 91), tendo por base Leontiev (1988),

O lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave. Por tudo isso, é preciso considerar as especificidades do aprender na infância.

Todo esse conhecimento sobre a criança pode ser considerado a base sobre a qual o(a) professor(a) organiza e concretiza o trabalho pedagógico com as crianças, respeitando as especificidades de seu desenvolvimento em cada uma de suas etapas. Torna-se possível, com isso, a implementação de um processo de educação que acredite na capacidade de cada criança e a potencialize, que respeite a forma como melhor ela aprende em cada idade e como melhor se relaciona com o meio que a cerca.

Além disso, a Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância do fazer colaborativo, por meio dos parceiros mais experientes, professores ou colegas. Dessa forma, podemos compreender a infância como um tempo para as experiências com crianças da mesma idade, de idades diferentes e com os adultos que intencionalmente organizam essas experiências para o desenvolvimento das máximas capacidades

humanas que são formadas historicamente e socialmente, respeitando a infância sem antecipar ou preparar para a etapa seguinte.

Segundo Zaporozhets¹³ (1987, p. 247 apud Mello, 2007, p. 100), para a Teoria Histórico-Cultural,

[...] as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escolar e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura.

As questões relativas à atuação do(a) professor(a), objetivando o estabelecimento de condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos, a fim de tornar possível o seu processo de humanização serão tratadas no próximo capítulo. Nele, focalizaremos as brincadeiras de papéis sociais - atividade-guia da criança pré-escolar -, as atividades produtivas - igualmente importantes nesse período -, assim como a relevância do tempo livre oportunizado diariamente às crianças.

¹³ ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. El desarrollo de la personalidad en el niño pre-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M.; (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Trad. De Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987.

CAPÍTULO 3 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Para Vigotski (2018a), o meio é fonte de desenvolvimento infantil, porém as qualidades e características contidas no meio não são suficientes para determinar o desenvolvimento infantil. É preciso considerar as relações da criança nesse meio em um dado período do seu desenvolvimento, isto é, o meio não atua sobre a criança de forma absoluta; tudo depende da relação da criança, intermediada por sua atividade, com as pessoas e com o conteúdo cultural disponível nesse meio.

O desenvolvimento da fala infantil é exemplo disso: o que a criança ouve das pessoas com as quais convive em diferentes idades, pode não ser alterado durante o seu desenvolvimento, como o vocabulário, a complexidade das palavras, o seu uso cultural, porém, o significado será distinto dependendo da compreensão que a criança tem da fala quando interage com pessoas de seu entorno mais experientes que ela.

Quanto ao papel do meio no desenvolvimento, é preciso considerar que **“o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário”** (Vigotski, 2018a, p. 74, grifos no original); em outros termos, em cada período de seu desenvolvimento, ele se apresenta para a criança de modo diferente. O útero materno é o primeiro meio para a criança, porém, após seu nascimento, o meio começa a se ampliar para outros espaços que são ainda bem pequenos, como seu quarto, outros espaços da sua casa, configurando, para a criança recém-nascida, um mundo relacionado diretamente com ela, isso é, que se forma a partir dos fenômenos e objetos ligados ao seu corpo.

À medida que a criança se desenvolve, tanto os espaços como as possibilidades de novas relações com as pessoas também se ampliam e se intensificam. É o caso do momento em que a criança entra no espaço escolar: o meio se modifica ainda mais para ela, e esse novo ambiente é determinado pelo grau de qualificação da intencionalidade da atividade docente fundamentada no conhecimento do desenvolvimento humano e de posse de meios adequados que a concretizem, pelas novas relações que a criança estabelece nas diferentes instâncias educativas - creche, pré-escola e escola -, cada vez mais amplificando a qualidade de suas relações com a cultura, que será apropriada de acordo com essas novas relações.

Porém, mesmo que o meio pouco se altere, “o mero fato de **a criança mudar, no seu processo de desenvolvimento**, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados” (Vigotski, 2018a, p. 75, grifos no original); o que tem determinado significado em uma idade não o terá em outra, o papel e o significado do meio mudam, isto é, a relação da criança com determinado acontecimento do meio muda, porque a criança mudou.

E há uma explicação para esse fato: o que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento da personalidade consciente da criança é 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, 2018a, p. 75).

Segundo Vigotski (2018a, p. 78, grifo no original), “**Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa-, e, por outro lado, como eu vivencio isso**” Então, encontram-se na vivência as particularidades do meio e da personalidade, ou seja, os acontecimentos do meio e como cada criança responde a esses acontecimentos, estão presentes na vivência. Assim, trata-se, todo o tempo, de “**uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência**” (Vigotski, 2018a, p. 78, grifos no original).

Desta forma, pode-se afirmar que o mesmo ambiente pode atuar de maneira diferente em crianças que passem pela mesma situação; na relação com a mãe, por exemplo, a mesma situação pode ser sentida de diferentes maneiras por crianças irmãs que convivem em uma mesma casa. Assim, “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, 2018a, p. 77).

Fundamentalmente, Vigotski defende que a formação da personalidade da criança, seu desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento da sua inteligência

estão na relação existente entre a criança com o meio e como ela vivencia os acontecimentos. É por essa razão que, nas investigações feitas por Vigotski e seus colaboradores, a pedologia, ciência que à época do autor estudava o desenvolvimento da criança,

[...] não estuda o meio enquanto tal, independente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela **deveria saber encontrar a 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. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (Vigotski, 2018a, p. 77, grifos no original).

Então, no processo de educação, faz-se necessário analisar o papel do meio para o desenvolvimento da criança na perspectiva de suas vivências, pois, assim, consideram-se as particularidades pessoais que estão presentes e que marcam a relação da criança em um dado acontecimento. Porém, é preciso, também, atentar para o fato de que nem todas as particularidades da criança atuam da mesma forma e com a mesma intensidade em cada situação vivenciada por ela. Resulta daí que importa saber quais particularidades atuam em uma determinada situação, e quais delas se destacam na relação da criança com o fato ocorrido e que, em outros acontecimentos, não foram mobilizadas.

A análise das vivências deixa claro, também, que pessoas com particularidades distintas – mais calmas, mais agitadas, emotivas, agressivas, etc. – vivenciam de modo distinto os acontecimentos do meio. Entretanto, ao mesmo tempo, como esclarece Vigotski (2018a, p. 79),

a vivência não representa apenas a conjugação dessas particularidades pessoais da criança, que, por sua vez, definem como esta vivenciou determinado acontecimento, mas também os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança.

Conseqüentemente, a análise da vivência apoia-se em “uma unidade de momentos do meio e da personalidade”, e, por essa razão, é possível “a análise das leis do desenvolvimento do caráter e o estudo do papel e da influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança” (Vigotski, 2018a, p. 79). A maneira como cada

criança vivencia cada situação - qual o sentido atribuído por ela a dado acontecimento -, determinará formas distintas de lidar com o ocorrido. Como exemplo, podemos citar o caso de crianças que passam por situações de morte na família: elas apresentarão reações diferentes devido à compreensão de cada uma em relação a esse fato.

Assim, para Vigotski (2018a, p. 79, grifos no original), **“a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”**. Portanto, se a forma como as crianças tomam consciência de um acontecimento é diferente, também o sentido que atribuirão a ele será diferente.

Explica-se, desse modo, por que um mesmo acontecimento pode provocar reações contraditórias em diferentes crianças, como a tristeza e a alegria: elas não têm a mesma compreensão do seu significado, já que a influência de um acontecimento não está ligada somente ao seu conteúdo, mas também ao sentido que a situação vivenciada tem para a criança. De fato, **“um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente”** (Vigotski, 2018a, p. 81, grifos no original).

Assim, para uma criança com deficiência, a falta de compreensão pode protegê-la de situações vexatórias e indelicadas provocadas pelas outras crianças, diferentemente do que uma criança sem esse problema poderia sentir ou sofrer, caso passasse pela mesma situação; situações patológicas vivenciadas constantemente por uma criança podem acarretar sofrimento, neuroses e traumas, quando há, por parte dela, compreensão do significado e atribuição de sentido a essas situações, como é o caso atualmente designado como *bullying*, que tanto mal provoca em muitas crianças e jovens.

A compreensão de dada situação em que existem trocas verbais entre os sujeitos participantes de uma determinada atividade depende de como cada um entende o significado das palavras e atribui sentido a elas. Os significados das palavras sempre representam uma generalização, e as crianças têm diferentes formas de generalização em diferentes etapas de seu desenvolvimento. Em outros termos,

as palavras ouvidas pelas crianças têm, para elas, significados diferentes em cada idade.

A fala é, pois, fundamental, assim como outros instrumentos, na relação psicológica da criança com as pessoas com as quais convive, em especial os adultos, que generalizam as palavras de modo distinto do que ela faz. Ela não inventa a linguagem que utiliza; as palavras já existem no mundo, e o significado social que elas têm é o mesmo para a criança e para o adulto, porém ela generaliza de forma própria, auxiliada por outro ato mental realizado com base na exterioridade dos fatos, naquilo que ela observa diretamente, pois a criança ainda não faz generalizações superiores, que Vigotski (2018a) denomina de conceitos.

As generalizações feitas pela criança pré-escolar podem ser compreendidas da mesma forma que compreendemos a questão do sobrenome: ele não pertence a uma só pessoa, mas diz respeito a um grupo de indivíduos de uma mesma família, ou seja, o sobrenome é generalizado pelo parentesco que une essas pessoas. Da mesma forma, “se estrutura, na criança de idade pré-escolar, a generalização dos objetos, ou seja, a criança designa com palavras os mesmos objetos, assim como nós, mas os generaliza de forma diferente, **de forma mais concreta, mais visual, mais factual**” (Vigotski, 2018a, p. 82, grifos no original).

Conseqüentemente, a forma como a criança compreende a realidade e os acontecimentos do seu entorno se diferencia do modo como o fazemos. Podemos afirmar, então, que nas etapas iniciais de seu processo de desenvolvimento, “**a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias do adulto**” (Vigotski, 2018a, p. 82, grifos no original). Por essa razão, a criança não compreende totalmente o sentido de um acontecimento, tem a compreensão de uma parte ou de um aspecto da realidade e, assim, da sua maneira, reelabora e reestrutura somente uma parte de um todo que lhe foi apresentado.

Fundamentalmente, se a criança realiza generalizações de maneiras diferenciadas, ao longo do seu desenvolvimento, atribuindo sentidos distintos aos acontecimentos do seu ambiente, tanto o desenvolvimento do pensamento como da generalização infantil, estão relacionados à influência que o meio exerce na criança. À medida que a criança se desenvolve, o entendimento sobre os acontecimentos se amplia, modificando a influência que alguns fatos familiares causavam anteriormente:

o que poderia passar despercebido, agora é notado, e pode exercer papel fundamental no seu desenvolvimento.

Assim sendo, ressaltamos que “o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação” (Vigotski, 2018a, p. 83), ou seja, a influência do meio no desenvolvimento infantil será determinado pelo sentido dado pela criança ao acontecimento; portanto, se o que influencia o desenvolvimento da criança é a relação que estabelece com o meio, isso significa dizer que nem o meio nem a criança podem ser considerados de forma isolada.

Nesse contexto, é preciso considerar que, ao se modificarem as relações que a criança estabelece com o meio, tanto ela como o seu desenvolvimento se modificam, e também o meio, como um ambiente vivo, se modifica continuamente em relação à criança e ao desenvolvimento e, nesse processo, o que a criança vivencia exerce influência sobre ela e guia o seu desenvolvimento como personalidade.

Quando tratamos da formação da personalidade da criança, de suas qualidades específicas como ser humano, consideramos que a particularidade que caracteriza a relação entre o meio e o desenvolvimento consiste em que, **“no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio”** (Vigotski, 2018a, p. 85, grifos no original).

Fundamentalmente, isso significa que o meio influencia, desde o início, o desenvolvimento da criança. Exemplificando com o caso do desenvolvimento da fala na criança, podemos afirmar que, se a criança vive em um meio em que a mãe conversa com ela desde suas primeiras palavras, com frases completas e complexas, isto é, com a forma final ou ideal que poderá ser alcançada no final do desenvolvimento, essa forma deverá de fato ser desenvolvida ao final do processo de desenvolvimento da fala infantil. Porém, se no meio não existe essa forma ideal, ou final, a fala não se desenvolverá de modo satisfatório. Como afirma Vigotski,

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, **sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo,**

influencia os primeiros passos do desenvolvimento (Vigotski, 2018a, p. 85, grifos no original).

O autor nos demonstra esse fato com o exemplo de uma criança que convive com pessoas surdas, pais e parentes surdos-mudos: seu balbucio irá se desenvolver, mas a fala, não. Para que a fala se desenvolva é necessário que, no meio em que criança vive e se desenvolve, haja pessoas falantes, que utilizem a forma final que ela poderá adquirir após determinado período de desenvolvimento (Vigotski, 2018a).

O meio é, pois, fonte do desenvolvimento da criança, de sua personalidade e de suas características especificamente humanas, porque é nele que estão as produções históricas acumuladas pela história humana e que serão objeto de sua apropriação. Em outros termos, o meio é portador das formas ideais e finais que correspondem àquilo que se deseja para cada criança como resultado de seu processo de desenvolvimento.

Mas, para que essa apropriação aconteça, não basta a criança entrar em contato com essas formas ideais ou finais de condutas providas pelo meio; a atuação conjunta com o outro mais experiente do que ela é crucial para a sua inserção em um processo de educação que oriente sua atividade na relação com o objeto e com outras pessoas envolvidas nesse processo. Destaca-se, nesse contexto, o papel do professor que atua na educação pré-escolar, como aquele que organiza o processo educativo e orienta as crianças na realização das atividades objetivando seu desenvolvimento como ser humano.

O próximo tópico diz respeito a essa questão.

3.1 A organização do trabalho pedagógico na pré-escola e a brincadeira de papéis sociais

A Teoria Histórico-Cultural, tomada como base para pensar a educação pré-escolar, oferece aos professores meios e condições para a organização dos espaços, tempos e materiais para que a criança possa ser um sujeito ativo, que faz escolhas, realiza ações, experiências e incorpora-se nas relações sociais que acontecem nos espaços educativos, vivenciando processos que a desafiam a avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento mediado pelos parceiros mais

experientes: seus pares e o(a) professor(a) e os conteúdos da cultura. Conforme argumenta Alves (2023), citando Silva¹⁴ (2015),

[...] o professor ou a professora é o sujeito mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, à medida que organiza e propicia espaços e situações de aprendizagens que articulem recursos e as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada um aos conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (Silva, 2015, p. 113 apud Alves, 2023, p. 91).

Assim, Silva (2015) compreende os professores como mediadores - por seus atos -, como aqueles que são os organizadores do cotidiano, das relações, do espaço e do tempo, da rotina e vida das crianças e que podem possibilitar a elas as experiências com o conteúdo das diversas áreas do conhecimento e a vivência de situações que mobilizam suas capacidades cognitivas e afetivas.

Na mesma linha de pensamento de Silva (2015), Monteiro¹⁵ (2014) ressalta que os professores são mediadores e também os organizadores do processo de educação das crianças, organizando o currículo, o espaço, o tempo e as interações, argumentando que, ao agir como organizadores do processo educativo das crianças, os professores convertem-se em agentes promotores de seu próprio trabalho.

Prieto (2016), citando Lima¹⁶ (2005), ressalta a essencialidade dos professores no planejamento e na organização consciente e intencional ao pensar em espaços e tempos nas escolas de crianças pequenas:

[...] um dos elementos orientadores de uma prática pedagógica dirigida à formação integral da personalidade e da inteligência da criança, desde que ela é bem pequenininha, é a organização intencional do tempo, do espaço e dos materiais na instituição educacional (Lima, 2005, p. 233 apud Prieto, 2016, p. 27).

¹⁴ SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil. 2015. 237f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiana, 2015.

¹⁵ MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz- Maranhão. 2014. 272f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

¹⁶ LIMA, Elieuzza Aparecida de. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 276 f. (**Tese** de Doutorado). – Unesp, Marília, 2005.

Prieto (2016), ao abordar em sua pesquisa de Mestrado a questão da organização do tempo nas escolas de Educação Infantil da cidade de Avaré, São Paulo, e a influência dessa organização no processo de humanização das crianças, evidencia “a urgência de uma organização temporal que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil e contemple as necessidades das crianças” (Prieto, 2016, p. 27).

Os professores, como mediadores, oportunizam a apropriação da cultura pela criança ao organizar contextos e ambientes de forma a instigar e promover a sua atividade. Desse ponto de vista, Alves (2023) ressalta que

Pensar no professor enquanto organizador encontra respaldo na T.H.C.. Vigotski¹⁷ (2018a) ao discutir sobre o papel do professor, afirma compreender que o professor não deve educar a habilidade e a vontade do educando para aproveitar o que vem do outro, mas para se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade e de utilizá-los. Para que tal habilidade e vontade se desenvolvam cabe ao professor organizar o meio social, no qual o educando está inserido, para que participe de vivências promotoras de aprendizagens (Alves, 2023, p. 91).

Assim, o espaço pensado e organizado de maneira intencional pelos professores atenderá às necessidades especificamente humanas da criança pequena, pois ela é “desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia” (Mello¹⁸, 2007, p. 89 apud Singulani, 2009, p. 100).

Então, para pensar e organizar os espaços, é imprescindível que os professores selecionem os objetos, os brinquedos e os materiais a serem utilizados pelas crianças e as possíveis ações pelas quais as relações serão possivelmente estabelecidas de forma a favorecer a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, em um lugar acolhedor onde elas possam sentir-se como parte integrante e importante desse processo, desenvolvendo um sentimento de pertencimento ao que é vivido.

¹⁷ VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

¹⁸ MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva** do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83-104, jan./jul. 2007.

Em relação à questão da organização material do espaço para a escola das crianças pré-escolares, Singulani (2009) cita a experiência de Reggio Emilia, na Itália, que considera o espaço como parte essencial da educação das crianças. Citando Katz (1990, apud New, 1999, p. 220, 221), Singulani (2009, p. 102) afirma que:

Não existe uma interpretação simplista das preferências estéticas das crianças, tais como as que aparecem tipicamente em *cartoons*, nem existe uma crença nas cores primárias para alegrar a sala de aula. Em vez disso, há um esforço orquestrado para responder-se a aspectos do ambiente que dão prazer estético às crianças – por exemplo, o uso frequente de espelhos, luz e espaços translúcidos para salientar imagens. [...] Seus trabalhos (desenhos, transcrições verbais, confecções e símbolos) são incorporados nas salas de aula e corredores da escola, por meio de grandes e espantosas exposições, e refletem a atenção séria que os adultos dão às ideias e às atividades das crianças.

Desta forma, entendemos que os objetos presentes no meio escolar necessitam ser considerados como elementos da cultura, representados pelos próprios objetos, mas também por fotos, obras de arte, coleções, e que sejam periodicamente renovados pelo acréscimo de novos elementos, de tempos em tempos, para favorecer as escolhas, a exploração e criatividade das crianças.

A organização da rotina que contemple intencionalmente a escolha de músicas, poesias e histórias necessita de estudos e decisões que permeiam o trabalho pedagógico do professor. A educação pode desenvolver as máximas potencialidades das qualidades humanas, para tanto, faz-se necessário o trabalho intencional do professor na forma como dispõe os materiais e objetos disponíveis aos olhos e mãos das crianças, como organiza os móveis, na organização dos agrupamentos e como se coloca à frente das atividades das crianças, na observação e na escuta atenta às falas dos pequenos, às curiosidades e nas relações que acontecem entre as crianças e seus pares e as crianças e os adultos (Singulani, 2019).

Assim, Mello¹⁹ (2006) defende

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de

¹⁹ MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotsky para a educação infantil. In: MENDONÇA, Suely Guadalupe de Lima.; MILLER, Stela. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 281-202.

mediações entre o mundo da cultura e a criança, e como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo ao mundo de que a criança precisa se apropriar (Mello, 2006, p. 200 apud Singulani, 2009, p. 135).

A disposição dos objetos da cultura pode estar além das salas de referência e ocupar outros espaços da instituição escolar, como os objetos de arte que apresentam a diversidade das expressões humanas com diferentes cores, tons, formas, movimentos, desenvolvendo nas crianças a curiosidade, a atenção, a sensibilidade. Assim como, objetos utilizados nas ciências podem sugerir, aos pequenos, experiências que favorecem o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, como: mapas, balanças, relógios, termômetro, lupas, além de livros que agucem a curiosidade das crianças para os mais diversos temas (Borges; Moimás, 2020, p. 151-152).

Assim, é imprescindível a organização do espaço e dos objetos a partir da escolha intencional dos professores do que será ofertado às crianças, ou seja, de sua consciência acerca do *para quê* dos materiais disponibilizados às crianças, quais as suas possibilidades de exploração, de escolhas, de interação entre elas e os objetos e com as pessoas que estão no mesmo espaço que ela, e quais perguntas e aproximações a partir deles as crianças poderão realizar.

Ao agir assim, o papel exercido pelos professores é o de selecionar, manter e renovar sempre que necessário, os objetos disponibilizados para as crianças, oferecer presença atenta, criar um espaço tranquilo e protegido para elas; observar a exploração que elas fazem desses objetos, registrar e comunicar seus avanços, conforme sugere Goldschmied (1999).

Nesse contexto, destaca-se a relevância dos professores quanto a ser modelo para as crianças na investigação dos objetos: à medida que fazem a mediação e encorajam suas ações, colaboram para que elas apreendam as condutas sociais para atuação em seu meio e oferecem as condições que favoreçam o desenvolvimento de modos de ação das crianças sobre os objetos (Favinha, 2022).

Do mesmo modo, Singulani (2017) defende que o planejamento do tempo que a criança está na escola de Educação Infantil e o espaço onde atua durante esse tempo é uma maneira de proporcionar às crianças a ampliação do conhecimento acerca da cultura e a produção de novas experiências (Singulani, 2017, p. 129).

Desse modo, Mello (2010) esclarece que

[...] o espaço da escola, em geral pobre de referências culturais, pode se tornar uma galeria das formas iniciais e das formas mais elaboradas de desenho, de escultura, de pintura. Em lugar da audição de músicas produzidas para as crianças com caráter comercial e com pouco ou nenhum senso artístico, as formas mais elaboradas da produção artística podem passar a conviver com as formas iniciais de produção sonora pelas crianças; em lugar das danças e dos movimentos estereotipados criados para as crianças, também as formas mais elaboradas da dança favorecidas pelo acesso aos espetáculos, ao teatro, ao cinema e às diferentes linguagens, cada vez mais possível também pelas tecnologias de acesso à informação presentes nas escolas (Mello, 2010, p. 734 -735 apud Lima; Akuri, 2017, p. 118).

Além disso, para Singulani (2017)

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós, adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividade o agir das crianças que responde às suas necessidades em conhecer e aprender e que, por isso, provoca sempre o envolvimento do corpo, mente e emoção (Singulani, 2017, p. 130).

Considerando-se que brincadeira de papéis sociais é a atividade principal do pré-escolar, é fundamental que os(as) professores(as) criem condições adequadas para que a brincadeira aconteça, organizando os espaços nas escolas e realizando as suas mediações quando necessário. Para que aconteça essa mediação, é necessário que os(as) professores(as) das crianças em idade pré-escolar, tenham a compreensão da brincadeira de papéis sociais como fundamental na formação dessas crianças e necessária ao desenvolvimento de suas máximas qualidades humanas, para que eles realizem um trabalho intencionalmente planejado, visando à promoção dessas atividades entre elas.

Elkonin (1998) argumenta que o desenvolvimento da brincadeira depende de ações intencionais dos professores com mediação nas ações, nas relações, nos papéis escolhidos pelas crianças e no conteúdo das brincadeiras, enriquecendo e oportunizando as relações criança-mundo, criança-criança, além da organização do espaço e do tempo para que a brincadeira de papéis sociais se desenvolva.

Também Bruni e Belize (2017) ressaltam que o brincar necessita ser fomentado no período pré-escolar: o professor como mediador tem como uma de suas tarefas criar condições e organizar intencionalmente cenários que ampliem o repertório das crianças, propiciando temas das atividades sociais humanas, de modo a ampliar e atribuir novos significados aos papéis sociais que são os conteúdos das brincadeiras na idade pré-escolar.

Marcolino e Mello (2015, p. 465) salientam a necessidade de os professores inserirem sempre novos objetos no cenário das brincadeiras, atentando para aqueles pelos quais as crianças não demonstram mais interesse, retirando-os, fornecendo as condições favoráveis para que as crianças criem novas temáticas para suas brincadeiras de papéis. Mas, para isso, é preciso observação atenta dos professores e sua intervenção sempre que não haja avanço nessas brincadeiras, propondo situações problemáticas, contribuindo com o aprimoramento da imaginação das crianças.

Um ponto a ser observado pelo professor é que, quando a criança substitui um objeto por outro que não está presente na interpretação do papel escolhido para a brincadeira de papéis sociais, ela separa o real de seu significado, ou seja, separa o campo ótico e o campo do imaginário, base sobre a qual se forma na criança a função simbólica da consciência. De acordo com Vygotsky (2008)

Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o campo semântico (Vygotsky, 2008, p. 26).

Dessa forma, a criança torna-se menos dependente da situação presente, guiando seu comportamento por meio do significado: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vygotsky, 1998²⁰, p. 127 apud Rolim; Guerra; Tassigny, 2008, p.178).

²⁰ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Marcolino; Barros; Mello, (2014) citam o exemplo da criança que aprende a pentear o cabelo com pente e penteia também o das bonecas, e, mais tarde, utiliza a régua para pentear o cabelo da boneca. Quando a criança aprende a pentear o cabelo com pente e penteia também o das bonecas, o centro da ação está no pente, e a criança generaliza a ação aprendida; quando usa a régua no lugar do pente, o centro da ação é a boneca, e, para penteá-la, lança mão de objeto substituto.

Para que novos objetos substitutos sejam utilizados pelas crianças nas brincadeiras de papéis sociais, a atividade do(a) professor(a), considerado em sua função de mediador(a) (Marcolino; Mello, 2015) tem um papel essencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pré-escolares, pois, por meio da organização da rotina, do tempo e do espaço para suscitar as brincadeiras de papéis, ele(a) fomenta “a produção das novas capacidades psíquicas da criança, dado que a brincadeira se especifica na atividade dominante deste período” (Bruni, Beleze, 2017, p. 16). Por essa razão, Marcolino e Mello (2015) destacam que

[...] será preciso um suporte constante do professor – inserindo novos objetos, retirando outros que já não despertam interesse -, sempre de modo a incentivar o surgimento de novas temáticas. Tal ação só é possível quando o professor acompanha a brincadeira das crianças, observando-a atentamente (Marcolino; Mello, 2015, p. 465).

As intervenções dos(as) professores(as) são essenciais para o desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais e podem ser feitas por meio de ações como apresentar novos objetos e enriquecer o cenário, possibilitando novas ações e relações desempenhadas pelas crianças nas brincadeiras. Esses são aspectos que merecem a atenção dos professores para que as brincadeiras de papéis sociais não se tornem monotemáticas (Marcolino; Barros; Mello; 2014), isto é, os(as) professores(as) ampliam o repertório das crianças, levando-as a conhecerem diferentes modos das pessoas se relacionarem e, assim, enriquecem as brincadeiras de papéis sociais.

Levando em conta que “nem toda aprendizagem é desenvolvvente” (Bruni e Beleze, 2017, p. 16), cabe ao(à) professor(a) considerar o papel fundamental do brincar para a criança pré-escolar; por essa razão, esse ato necessita ser continuamente conduzido e envolvido de intencionalidade, contribuindo para o

processo de desenvolvimento e proporcionando “saltos qualitativos significativos na vida da criança” (Bruni e Beleze, 2017, p.16).

O controle da vontade, aspecto relevante do ponto de vista do desenvolvimento da criança, é exemplo dessas transformações que acontecem com as crianças pré-escolares. Durante a realização da brincadeira de papéis sociais, a criança mobiliza o autocontrole da conduta, pois, ao assumir os papéis sociais, necessita dominar sua vontade e agir de acordo com o papel escolhido na brincadeira. Tem início, nesse processo, a compreensão das suas ações e das ações do outro e a necessidade de controlar seu agir (Elkonin, 1998).

A título de exemplo, podemos afirmar que, ao representar o adulto na relação social escolhida, a criança necessita regular a sua vontade e subordiná-la à função escolhida; nesse processo, passa a regular sua conduta. Porém não só o controle da conduta começa a se desenvolver nessa idade, outras importantes funções psíquicas também começam a ser desenvolvidas, como a atenção e a memória voluntárias, a imaginação, a linguagem oral, e a função simbólica da consciência.

Nesse sentido, também Lima, Akuri e Valiengo (2018) defendem que pela atividade é formada a natureza social da inteligência e da personalidade e que, por meio da atividade principal de cada idade, a criança, pelas relações que estabelece com o mundo, apropria-se da cultura e desenvolve as funções psíquicas superiores: “memória, linguagem, imaginação, pensamento, autocontrole da conduta” (p. 364).

Assim, Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 365), com base em Lima²¹ (2001) afirmam **que**, por meio das atividades principais de cada idade “são apropriados modos de ação, formam-se as necessidades e interesses das crianças, capacidades psíquicas e qualidades da personalidade”. Na idade pré-escolar, **por** meio da brincadeira de papéis sociais, outras qualidades humanas superiores vão se constituindo na criança, como o seu pensamento e a percepção de si, desenvolvendo essas qualidades humanas, em um processo em que o outro tem papel fundamental para que a criança aja com criticidade, autonomia e respeito às formas de condutas sociais, estabelecidas pela cultura (Lima; Akuri; Valiengo, 2018).

²¹ LIMA, Elieuz Aparecida de. Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski. (Dissertação de Mestrado) – Unesp, Marília, 2001.

Nesse processo, o desenvolvimento da imaginação, como uma nova formação do psiquismo infantil no período pré-escolar, propiciado pela participação da criança nas brincadeiras de papéis sociais, acontece quando ela realiza a atividade combinatória ou criadora, “que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações” (Vigotski, 2018b, p. 15), a partir da reelaboração de sua experiência anterior. Daí a necessidade de possibilitar a ela a realização de ações que ampliem seu repertório de experiências, enriquecendo e complexificando esses momentos, para que sejam criadas e recriadas novas situações a serem por ela vivenciadas.

Para Vigotski,

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 sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vigotski, 2018b, p. 24).

Ao participar de variadas atividades que são possibilitadas em seu meio, a criança lança mão, em suas brincadeiras de papéis sociais, de experiências socioculturais que estão presentes nas relações sociais entre as pessoas de seu meio: com seus familiares, na comunidade, apropriando-se do conteúdo das histórias que ouve, da programação da TV, daquilo que observa na rua, na praça, na escola e em outros lugares que a criança frequenta (Marcolino, 2017, p. 155). As relações sociais são o conteúdo da brincadeira, e, quanto mais ricas forem as experiências, mais rico será o conteúdo da brincadeira de papéis sociais. Além disso para que reproduzam de fato os papéis sociais em suas brincadeiras, as crianças necessitam entender o que as pessoas realizam, como trabalham e quais as relações que estabelecem no desenvolvimento do seu trabalho.

Marcolino (2017) destaca que é possível ampliar o repertório das crianças para as brincadeiras, possibilitando visitas e passeios nos quais as crianças observem e conheçam nos locais onde os adultos atuam, trabalham e desempenham os diferentes papéis sociais e as condutas que têm ao desempenhar o papel, fornecendo às crianças conteúdo que poderão reproduzir em suas brincadeiras de papéis sociais.

São exemplos dessas ações que enriquecem as experiências socioculturais visitas a salão de cabelereiro, a uma mercearia, a uma oficina ou a uma sorveteria.

Essas experiências ampliam o conhecimento das crianças sobre os profissionais que ali atuam, sobre como desempenham suas atividades, quais materiais e objetos utilizam, a sequência das ações, como essas pessoas se comportam, e como se estabelecem e desenvolvem as relações entre elas, quais são as regras que movem as ações e as relações presentes em cada situação.

É por meio de experiências como essas que a criança, na brincadeira de papéis sociais, age seguindo o movimento das ações e de conformidade com as regras de cada situação ao desempenhar um papel e, assim, vai assimilando um conhecimento do mundo em que vive, pela imitação das ações próprias dos adultos, desenvolvendo-se como um ser humano em processo de formação de novas capacidades, o que é “essencial para aprendizagens e para relações futuras” (Marcolino; Mello, 2015 apud Marcolino, 2017, p. 156).

Assim para Marcolino; Mello (2015, p. 465) é fundamental “a ampliação do conhecimento pelas crianças acerca das diferentes atividades humanas”. As autoras asseguram

Numa situação de valorização da brincadeira de papéis, a organização de atividades que ampliassem o conhecimento das crianças acerca da diversidade das atividades humanas deveria ser objeto da prática docente intencional. Na ausência dessa valorização, essa prática não acontece e as crianças ficam restritas aos papéis conhecidos no cotidiano (Marcolino; Mello, 2015, p. 465).

Como afirmamos anteriormente, a atividade da criança ocorre, na escola, com a mediação dos(das) professores(as), cabendo a eles(elas) ampliar as suas experiências para que a brincadeira de papéis sociais se efetive, uma vez que a criança necessita assimilar determinados conteúdos para realizar a brincadeira, conhecer as relações que se dão entre as pessoas em cada situação, quais funções e ações cada sujeito tem em relação ao seu papel: tudo isso mostra “uma lógica de conduta que a criança reconstrói em sua situação imaginária” (Magalhães; Lazaretti; Carbonieri, 2023, p. 86).

A partir da riqueza da intervenção do(a) professor(a) na brincadeira e da organização intencional dos espaços, evidenciam-se diferentes formas de atuação do professor que são fundamentais para o desenvolvimento e para a complexificação da brincadeira de papéis sociais, e, portanto, da imaginação (Magalhães, Lazaretti e Carbonieri, 2023). Uma das tarefas do(da) professor(a) é, intencionalmente, observar

como e com que as crianças brincam, o que falam, do que falam, como falam e como organizam a brincadeira, o enredo. Além disso, participar do tema da brincadeira, provocar modos de a criança argumentar, fazer boas perguntas, acrescentar ideias, e assim, tornar mais complexo o enredo e o conteúdo das brincadeiras de papéis sociais, enriquecendo o repertório das vivências das crianças, suscitando o seu interesse por novos fenômenos, objetos e novas práticas sociais (Lazaretti; Carbonieri, 2023).

Indubitavelmente, o(a) professor(a) tem papel fundamental para enriquecer o repertório infantil para as brincadeiras de papéis sociais, proporcionando novas experiências, diferentes das que as crianças vivenciam cotidianamente. Uma das fontes de experiência é a leitura, para elas, de histórias que favoreçam a observação dos diferentes papéis sociais, enriquecendo as suas experiências a respeito do conhecimento do mundo e das pessoas.

A respeito da leitura de histórias, mais precisamente dos gêneros discursivos, Gobbo (2018) assevera que

A brincadeira infantil é elaborada pela criança de acordo com a sua percepção do mundo dos objetos humanos e, na idade pré-escolar, torna-se o tipo de atividade principal ou dominante, pelo fato do mundo objetivo, do qual a criança é consciente estar em constante expansão. [...] A criança toma consciência do mundo mais amplo dos objetos em face de suas ações humanas realizadas com eles e há um *alargamento dos horizontes cognitivos do leitor* (IDM), pois brincam de ser mocinhas que viram bruxas, um disfarce de fada cega, concursos de televisão e assistentes. O alargamento dos horizontes cognitivos do leitor torna-se possível pela *separação do objeto de seu campo conceitual desencadeado por objeto pivô* que em forma de signo estava na leitura dos gêneros discursivos. A criança tece uma teia de novas combinações que existiam nas obras lidas, “que ao mesmo tempo, conserva e transforma a realidade. Nesse sentido, a reprodução não se mostra unicamente como conservação, mas simultaneamente como transformação” (SACCOMANI, 2016, p. 65). (Gobbo, 2018, p. 250-251 grifos no original).

A mesma autora esclarece ainda que “a leitura da esfera literária ficcional, vivenciada por meio de ações como ouvir histórias, ler livros, assistir a vídeos, amplia substancialmente os temas das brincadeiras de papéis, que as crianças protagonizam” (Gobbo, 2018, p. 252).

Elkonin (1998), analisando resultados de pesquisas realizadas por Márkova²² (1951) sobre a influência da literatura infantil nas brincadeiras de papéis sociais das crianças, afirma que, segundo a pesquisadora, não basta qualquer história, mas sim as que “descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas [e que] despertam nas crianças o desejo de reconstituir em seus jogos o conteúdo fundamental dessas obras” (Elkonin, 1998, p. 31).

Um ponto a ser destacado quanto à ação do(a) professor(a) junto às crianças pré-escolares é que, na escola da infância, as brincadeiras necessitam de planejamento, avaliação e organização intencional do professor em situações pedagógicas que garantam um dos direitos fundamentais da criança, assegurando que possam brincar, aprender e se desenvolver em níveis qualitativamente mais elaborados (Lima, Akuri e Valiengo, 2018). Para essas autoras,

A brincadeira é, portanto, atividade essencial à plena formação da inteligência e personalidade das crianças na Educação Infantil porque ativa a formação e o aperfeiçoamento de capacidades psicológicas em níveis qualitativamente superiores. Ao fazer de conta que é tratador de leões no zoológico, sua memória, atenção, percepção e imaginação ativam-se e, nessa mobilização, se sofisticam redimensionando os modos de pensar, sentir e agir da criança. Para a efetividade desse processo de criação e humanização por meio da brincadeira, o professor busca garantir esse fundamental direito da criança organizando intencionalmente possibilidades ricas e diversificadas para “brincantes” e “brincades” no começo da vida (Lima; Akuri; Valiengo; 2018, p. 371).

Nesse contexto, compreender o professor a partir da Teoria Histórico-Cultural é compreendê-lo como organizador e mediador do processo educativo das crianças, criando condições ricas e diversificadas para as brincadeiras de papéis sociais, ampliando o conhecimento da criança em relação ao seu entorno e a compreensão das relações sociais e da atividade humana que ali acontecem, para que, dessa forma, o conhecimento adquirido seja matéria prima para a brincadeira de papéis sociais (Marcolino; Barros; Mello; 2014).

Entretanto, é preciso ter em mente que utilizar a brincadeira de papéis para fim didático, utilizando-a para o ensino de conceitos, ou como simples recreação, sem qualquer consequência para o seu desenvolvimento, isto é, compreendendo seu

²² MÁRKOVA, T. A.: Influencia de la literatura soviética para niños en el juego creativo. No compendio **Los juegos creativos en el jardín de la infancia**. Moscou, 1951.

conteúdo de maneira superficial é colocar a especificidade da brincadeira de papéis em segundo plano, descaracterizando-a e tornando-se outra atividade (Elkonin, 1998). Além disso, quando utilizada como apenas um momento de recreação, fica demonstrada a ideia de que o conteúdo da brincadeira de papéis é desnecessário (Marcolino; Barros; Mello; 2014).

O lúdico perpassa a infância e tem nela um caráter essencial, especialmente na idade pré-escolar, contribuindo para “o desenvolvimento da personalidade infantil, levando ao aprimoramento da linguagem, funcionamento das relações com as atividades humanas, memória e imaginação” (Bruni; Belize, 2017, p. 17).

3.2 A organização do trabalho pedagógico na pré-escola e as atividades produtivas

Ainda que a brincadeira de papéis sociais seja a atividade-guia do período pré-escolar, também outras atividades são fundamentais para o desenvolvimento da criança, como as atividades criativas e de expressão, de conhecimento sobre os fenômenos da natureza, do modo de vida da sociedade deste tempo e de outros, a apreciação estética, assim como a convivência com a cultura escrita (Marcolino; Barros; Mello; 2014).

Magalhães; Lazaretti e Carbonieri (2023), com base em Elkonin²³ (1960), Mukhina (1996) e Solovieva²⁴ (2016) salientam que há, no período pré-escolar, as atividades produtivas, como o desenho, a modelagem, a construção, a colagem, entre outras, que são essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação, a percepção e a memória.

As atividades produtivas possibilitam que a criança explore diversos materiais e instrumentos, anteveja suas ações e escolha um objetivo que resulte em um produto, ou seja, as atividades produtivas realizam-se como um processo que leva a criança a “pensar, planejar, imaginar e agir, orientada por uma finalidade” (Magalhães; Lazaretti;

²³ ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. et. al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

²⁴ SOLOVIEVA, Y. **El dibujo como actividad formativa en la edad pre-escolar**: de la teoría a la práctica. México: Trillas, 2016.

Carbonieri, 2023; p. 89). Segundo essas autoras, com base em Gobbo²⁵ e Miller (2019),

[...] quando as crianças em idade pré-escolar realizam as ações próprias da atividade principal da sua situação social de desenvolvimento – a brincadeira de papéis sociais – paralelamente às atividades produtivas, o desenvolvimento psíquico é potencializado (Magalhães; Lazaretti; Carbonieri, 2023; p. 89).

Em relação ao desenho, Derdyk²⁶ (2010) atesta que ele “faz parte de um conjunto de atividades plásticas como a pintura, a escultura, a modelagem, a marcenaria, a colagem, a confecção de máscaras, de bonecos e de outros objetos [...]”, (Derdyk, 2010, p. 45 apud Kusonoki, 2018, p. 103) (aspas no original). Kusonoki (2018) ressalta que segundo a autora “o desenho se articula com outras formas de objetivação humana”.

Assim, o desenho é “um tipo predominante de criação na primeira infância” (Vigotski, 2018b, p. 105).

Segundo Vigotski (2018b), no processo de desenvolvimento do desenho na criança, descontando-se o período de produção das garatujas e considerando o momento em que o desenho surge no sentido próprio da palavra, ela inicia suas tentativas de representação por esse meio pelo chamado estágio dos esquemas, um primeiro estágio que ainda não representa fielmente e de forma real o objeto, e, quando desenha a figura humana, representa a cabeça, as pernas e constantemente os braços e o tronco, chamados de cabeça-pernas.

O autor destaca como um marco relevante da criança, nessa idade, o desenhar de memória e não aquilo que vê. Vigotski (2018b) exemplifica com a experiência de um psicólogo que pediu a uma criança que desenhasse sua mãe que estava sentada ao seu lado, o profissional constatou que a criança desenhava sem olhar uma única vez para sua mãe. A criança desenha aquilo que sabe sobre as coisas, não o que imagina ou o que vê. É por essa razão, que a criança ao ver um

²⁵ GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues; MILLER, S. **A imaginação infantil: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

²⁶ DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

cavaleiro montado visto de lado desenha as duas pernas, embora somente uma esteja visível. Para Vigotski (2018b), esses são desenhos de raios X. A esse respeito Bühler²⁷ afirma:

Se a criança quer desenhar uma figura humana vestida, então ela age da mesma forma que quando veste uma boneca: de início, desenha-a nua e, depois, vai pondo a roupa; o corpo aparece através das roupas; vê-se o moedeiro no bolso e até mesmo as moedas (Bühler apud Vigotski, 2018b, p. 107).

Nesse sentido, Tsuhako (2016b) evidencia que, por essa razão, as crianças, frequentemente, desenhavam grávidas com o bebê na barriga, pois, embora não possam vê-lo, sabem que ele está lá. Isso se explica em virtude de que a criança “frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê; e, ao contrário, frequentemente oculta muito daquilo que vê, mas não é essencial para ela no objeto que está desenhando” (Vigotski, 2018b, p. 108).

Segundo Vigotski (2018b),

O estágio seguinte é denominado de estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha. [...] percebemos, por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática – são ainda desenhos-esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade. [...] ele se caracteriza por um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: ocultações impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto (Vigotski, 2018b, p. 109-110).

Referindo-se a Kerschensteiner²⁸, Vigotski (2018b) define o terceiro estágio como o da “representação verossímil, quando o esquema desaparece por completo do desenho infantil” (p. 110). O aspecto que se apresenta no desenho é o contorno ou silhueta; o desenho da criança ainda não apresenta perspectiva e nem a plasticidade dos objetos, mas a sua aparência é próxima ao real.

De acordo com Kerschensteiner, citado por Vigotski (2018b),

Muito poucas crianças vão além do terceiro estágio com forças próprias, sem ajuda do ensino. Até os 10 anos, verificamos isso como

²⁷ BÜHLER, Karl (1879-1963) – filósofo, linguista, psicólogo e psiquiatra alemão. (N. da T.).

²⁸ KERSCHENSTEINER, Georg (1854-1932) – pedagogo alemão. (N. da T.).

uma rara exceção; a partir dos 11, começa a aparecer uma determinada porcentagem de crianças que possuem alguma capacidade de representação espacial do objeto (Vigotski, 2018b, p. 110).

Sequencialmente, a representação plástica está presente no quarto estágio, iniciando-se a representação em relevo no desenho de algumas partes do objeto, auxiliadas pela disposição de luz e sombra. Ocorre, também, o surgimento da perspectiva; é possível perceber o movimento, e já há uma aproximação com “a impressão plástica completa que se tem do objeto” (Vigotski, 2018b, p. 110).

Assim, completa Vigotski (2018b), experiências realizadas com crianças demonstram que o desenho de observação, ou seja, a representação real do objeto, é atingido por uma quantidade pequena de crianças, pois é o último estágio a ser desenvolvido no desenho infantil.

De acordo com Vigotski (2018b), a atividade de imaginação sempre é antecedida por uma história longa, e a criação, de modo geral, é o resultado dessa história, iniciado pelas percepções externas e internas que formam a base das experiências vividas. Portanto, tudo o que a criança vê e ouve, dá apoio para sua futura criação, agregando elementos para a sua fantasia, que serão, na sequência, reelaborados em processo complexo, do qual fazem parte a dissociação e a associação.

O processo de dissociação supõe o fracionamento de um todo complexo em diversas partes: algumas partes são destacadas, outras conservadas e outras são esquecidas. Esse processo tem grande relevância no desenvolvimento mental humano: a “dissociação está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (Vigotski, 2018b, p. 38).

Ulterior ao processo de dissociação, ocorre a associação, ou seja, a junção dos elementos ou materiais que estão fragmentados ou foram alterados. Ela pode acontecer em bases diferentes e apresentar-se de diferentes formas: “desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva” (Vigotski, 2018b, p. 41). O último momento do trabalho antecedente da imaginação “é a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo” (Vigotski, 2018b, p. 41).

Gobbo (2018) assegura que nas crianças pequenas, objeto da nossa pesquisa, ainda não se apresenta a atividade teórica abstrata, pois a consciência das coisas surge por meio de ações em circunstâncias objetivas, no plano dos objetos concretos. Assim, a autora propõe, em sua pesquisa, o enriquecimento das experiências das crianças pela mediação da leitura de diferentes gêneros discursivos e, dessa forma, possibilitar a ampliação da atuação das crianças com os signos, de modo a afetar sua imaginação, pois para imaginar é necessário apreender o objeto simbolicamente.

Gobbo, então, assegura que a leitura das histórias e seus personagens atuam como modelos das relações humanas para as crianças durante a brincadeira, ampliando o repertório infantil, possibilitando a criação de situações fictícias que reorganizam, pelo lúdico, as diversas atividades humanas.

Além disso, as crianças contemplam em seus desenhos signos das histórias ouvidas: os personagens, os objetos, os materiais, a natureza, animais, seres fantásticos, figuras extraordinárias, confirmando que as experiências das crianças são a base para a sua imaginação: quanto mais ricas forem suas experiências mais possibilidades terão de tornarem-se criativas (Vigotski, 2018b).

Tendo isso em vista, não há sentido em propor modelos para serem copiados, pois, na cópia, não há a valorização da produção da criança, ao contrário, ocorre a inibição da sua expressividade, criatividade e imaginação. Derdyk, (1994)²⁹ evidencia, no que tange ao trabalho com o desenho, que

O ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original. A criança, autorizada a agir dessa forma, certamente irá repetir fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser (Derdyk, 1994, p. 107 apud Tshako, 2016b, p. 61).

Para Tshako (2016b, p.52), é necessário a criança conhecer e utilizar o campo da linguagem visual e os elementos que o constituem, que inclui o desenho, é

²⁹ DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Editora Scipione, 1994.

essencial que os professores, de acordo com Martins, Picosque e Guerra (2010)³⁰, oportunizem à criança “o acesso ao pensamento visual”, evidenciado mediante a observação e a utilização das formas e da materialidade dos elementos estruturantes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, movimento, luz, planos, espaços, etc. Importa, também, a manipulação de diversas “matérias, ferramentas, suportes, e procedimentos e especificidades, como recursos sógnicos expressivos” (Tshako, 2016b, p. 52), além do conhecimento das produções artísticas, seus trajetos, as escolhas feitas, os repertórios pessoais e culturais e as relações das artes visuais com as demais linguagens.

A autora defende, em acordo com Martins, Picosque e Guerra³¹ (2010), que a linguagem visual também pode ser apresentada à criança por “um sensível olhar pensante”. Ainda que o olhar já tenha orientações pessoais e culturais, é preciso aguçá-la a curiosidade e a sensibilidade da criança às sutilezas, “nutrindo esteticamente o olhar das crianças” (Tshako, 2016b, p. 52). E acrescenta que é preciso

Nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 126 apud Tshako, 2016b, p. 52).

De acordo com a Teoria Histórico–Cultural, o meio é fonte de desenvolvimento das qualidades humanas (Vigotski, 2018a), e é fundamental que as formas ideais elaboradas ao longo da história da humanidade, como as obras de arte, estejam presentes na Educação Infantil e sejam apresentadas às crianças pelos(as) professores(as), de modo a possibilitar que as formas ideais estejam presentes no ambiente convivendo com as formas iniciais para que estas se desenvolvam. Esse é um processo que acontece também na aprendizagem da linguagem: em exemplo dado por Vigotski³² (2010), citado pela autora (Tshako, 2016b), a mãe conversa com a filha, por meio da fala ideal, com um bom vocabulário, com boa linguagem gramatical, quando ainda a criança utiliza-se de monossílabos; assim, logo a criança

³⁰MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

³¹ Ibid.

³² VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

se expressará da mesma maneira, pois as formas iniciais e as formas finais ou ideais estão presentes desde o início no mesmo ambiente.

Assim, Cortez (2020), assegura

Ao entrar em contato com as diferentes formas artísticas, os sentidos tornam-se receptíveis à sua qualificação, pois as obras constroem uma malha de significados e de riquezas culturais, que, além de se voltarem à concretude material e ao desenvolvimento corporal e perceptivo do sujeito, influem na unidade corpo-mente, restaurando e promovendo a integração entre ambos os polos (Cortez, 2020, p. 148).

A autora defende que a arte não foi construída somente para reproduzir a vida, mas especialmente, para sua reorganização, “para (re)encantar e reavivar a humanidade” presente “no interior de cada corpo”, na subjetividade e especificidade encontrada em cada sujeito (Cortez, 2020, p. 148).

Segundo Tsuhako (2016b), na idade pré-escolar, há o surgimento do movimento: intenção-símbolo. Inicia-se o processo de representação, por meio do desenho, daquilo que a criança percebe da sua realidade com a intenção de representar algo; os desenhos ainda aparecem soltos no papel e as cores não têm relação com o real, a criança explica as cenas que desenha e conta a história que desenhou, surgem as primeiras representações da figura humana.

Para ampliar o conhecimento da criança sobre a figura humana e para que ela possa incorporar mais detalhes ao seu desenho, quanto mais possibilidades forem oferecidas como: pinturas, esculturas, fotografias, estudo do corpo humano, conhecimento do próprio corpo, mais ricas serão suas produções.

As visitas a lugares, como museu, aeroporto, Bosque Municipal, e outros, possibilitam experiências ricas de exploração, observação das relações sociais presentes nos locais, essenciais tanto para as brincadeiras de papéis sociais como para o desenho. Assim, quanto mais a criança, explorar e experienciar, mais criativas serão as suas produções, quanto mais experiências tiver mais rica será a sua imaginação: no trabalho pedagógico é preciso levar em conta “a necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar as bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2018b, p. 25).

Quando os professores refletem sobre o desenho como expressão e sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, passam a compreender o valor dos processos criativos e a superar a ideia de que a criança deva se expressar apenas com sua forma primária e desenhe sobre qualquer coisa ou pinte um desenho pronto para que fique bem bonito. Ao compreendermos o desenho como linguagem, portanto, como forma de expressão da criança de Educação Infantil, buscamos o desenvolvimento cultural e psíquico das crianças, das suas funções psíquicas superiores: “a imaginação, o pensamento, a consciência estética e a atividade criadora” (Tshako, 2016b, p. 174).

Dessa forma, é essencial, para as crianças da Educação Infantil, a oferta dos mais variados materiais e recursos para suas experimentações e escolhas, utilizando suportes com cores, tamanhos, formas e de diferentes materiais, como: papel de diferentes gramaturas, sulfite colorido, camurça, lixa, cartolinas, papel ondulado, tecido, caixas de pizza, caixas de papelão, os espaços da escola, como parede, parede de azulejos, chão, Cds, lousa, plástico transparente, plástico bolha, entre outros. E materiais que possam servir de riscadores ou instrumentos para produção dos desenhos: giz de lousa e de cera, carvão, rastelinhos de areia, garfos, lápis de cor, carvão, gesso, palitos de sorvete, gravetos, pente, terra, tinta, retalhos de papel crepom, mãos, pés, flores secas, os mais variados elementos da natureza, enfim são muitas as possibilidades de exploração, investigação e descobertas (Tshako, 2017).

Vale ressaltar a importância de possibilitar à criança fazer escolhas, apresentando diferentes suportes, riscadores, materiais e instrumentos, demonstrando os procedimentos de sua utilização. Além disso, Tshako (2016b) considera ser fundamental, em todas as idades, a exposição das produções das crianças ao término dos desenhos, para que o grupo possa compartilhar, apreciar e avaliar, proporcionando às crianças colaborações e aprendizagens, por meio das observações e diálogos entre elas.

Na escola da infância, “a criança desenvolve a capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e suas teorias sobre o mundo” (Tshako, 2017, p. 177), e quanto mais desenhar e for orientada por um parceiro mais experiente, o(a) professor(a) preponderantemente, mais possibilidades terá de

expressar-se livremente por meio do desenho, avançando nessa linguagem, utilizando a imaginação e criando sobre o que conhece e imagina.

Assim, apropriando-se da linguagem do desenho, expressando o que sabe como um sujeito autor, a criança terá, por meio das capacidades desenvolvidas pelo desenho, as bases para o desenvolvimento de outras áreas de conhecimento, por exemplo, a linguagem escrita, tendo em vista o psiquismo ser um sistema em constante “articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores” (Tshako, 2017, p. 178). De acordo com Martins³³ (2011) “as transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto das funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo” (Martins, 2011, p. 58 apud Tshako, 2017, p. 178) (aspas no original).

Assim como o desenho e, também, a modelagem, a construção está voltada para resultar em um produto, mas possui traços próprios de análise e de planejamento. À medida que a criança constrói algo, ela percebe que não é somente a união das peças que importa, mas sim que existem peças que são fundamentais para que a construção não desmorone (Mukhina, 1996).

A autora evidencia que a construção demanda uma estrutura diferente do desenho e exemplifica:

Ao observar uma grua, a criança destaca o que mais salta à vista: o braço do qual prende o peso, a cabine do operador e as rodas, com as quais se desloca. Para desenhar a grua, a criança desenha a cabine, à qual acrescenta o braço e as rodas. No desenho, a criança não se dá conta do erro, pois há a semelhança e a função da grua. Mas para construir uma grua a criança compreende que sua idéia sobre a grua está errada. Compreende que a alavanca não pode ir presa à cabine, nem tampouco as rodas. A atividade construtora ensina à criança que as partes que compõem o objeto não estão relacionadas apenas exteriormente, mas também através de uma lógica interna própria do objeto. O objeto alto e com parte salientes tem de estar contrabalançado por uma base sólida. A grua deve ficar assentada sobre uma plataforma; quanto mais distanciadas estiverem entre si, maior estabilidade as rodas darão à grua Mukhina, 1996, p. 173-174).

³³ MARTINS, Ligia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre-Docente) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, 2011.

Na construção, a criança precisa investigar o objeto para compreender seu uso e saber que algumas peças são estáveis, têm estabilidade em qualquer posição, como um cubo, e outras somente se mantêm na vertical quando apoiadas de comprido. Assim, nas atividades de construção a criança desenvolve sua compreensão sobre as propriedades construtivas das peças, sobre peso e forma (Mukhina, 1996).

Para a autora, são três os tipos de atividades construtivas: no primeiro tipo, a criança recebe um objeto como modelo, em condições diferentes: em uma situação, o adulto mostra à criança como se constrói uma casa, um carro, navio. Nesse caso, a criança tem contato com as peças referentes à construção do modelo e percebe como devem ser dispostas para construir um objeto igual ao demonstrado. Na outra condição, mais complexa, o modelo já está pronto, e a criança precisa analisar as peças e perceber como se relacionam entre si, identificar quais são as maiores e as principais; sem essa percepção, sua construção, provavelmente, não terá êxito.

A autora destaca que a atividade baseada em reproduzir exatamente o modelo inibe a criação, e aponta como mais criativa a construção tridimensional baseada em um desenho, ou seja, em uma imagem plana; o desafio para a criança é representar a realidade por meio de uma imagem bidimensional.

O segundo tipo de atividade construtora “*é a construção com base em certas condições*” (Mukhina, 2016, p.176, grifo no original); não há um modelo, mas condições determinadas pelo jogo ou pelo professor, exigindo que a criança organize o processo, desenvolvendo assim sua capacidade criadora e iniciativa. Nesse caso, “a criança com pouca experiência em construção e que não aprendeu em seu devido tempo a construir segundo um modelo terá grande dificuldade para construir segundo certas condições” (Mukhina, 2016, p. 177).

O terceiro tipo é “*a construção a partir de uma ideia*”, que exige uma situação de jogo (Mukhina, 2016, p. 177 grifo no original). Para essa construção, são necessários mais que blocos, as crianças necessitam de madeiras, tecidos e móveis que possibilitem a construção de algo que possam utilizar para brincar, como uma casa ou um barco. A criança constrói algo para além do parecido com um objeto, mas

para brincar com essa construção. Esse tipo de construção modifica as atitudes das crianças no processo de cada uma e possibilita que se tornem mais solidárias, ouçam os colegas e aprendam a aceitar a decisão da maioria, além de aprenderem a posicionar-se e a defender seus pontos de vista.

Mukhina (1996) explicita que os três tipos de atividades de construção não são etapas decisivas, que vão se alternando segundo o projeto e a circunstância concreta, pois cada tipo de construção possibilita o desenvolvimento na criança de atitudes específicas.

“A colagem e a modelagem têm um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir a *capacidade para uma atividade planejada*” (Mukhina, 1996, p. 177, grifo no original).

Assim como o desenho, também o teatro, a dança, as artes visuais e a música fazem parte das atividades humanas, e, na escola da infância, desenvolvem-se por meio das atividades artísticas, intencionalmente organizadas pelos professores.

Uma dessas atividades é, segundo Pederiva (2017) a chamada Educação Musical.

Educar musicalmente é abrir “portas e janelas” para que as crianças possam vivenciar as possibilidades sonoras do seu próprio corpo, dos sons naturais, de cada material da natureza, dos sons culturais dos mais diversos contextos, dos mais variados estilos, povos, instrumentos, e das propriedades sonoras de tudo o que existe a sua volta, por meio de experiências educativas (Pederiva, 2017, p. 165-166).

A autora salienta a importância da organização do espaço educativo para um espaço musical, possibilitando à criança a exploração e experimentação das propriedades sonoras dos diferentes materiais para o desenvolvimento da musicalidade infantil.

Ao longo da nossa pesquisa, destacamos os(as) professores(as) como organizadores dos espaços que são intencionalmente planejados para as explorações, experiências e possibilidades de vivências das crianças pequenas nas escolas da infância. Pederiva, (2017) salienta a importância da organização do espaço

musical, possibilitando à criança a exploração e experimentação das propriedades sonoras dos diferentes materiais para o desenvolvimento da musicalidade infantil.

Segundo Vygotsky, (2010a)³⁴ “o professor é o educador que regula o ambiente com a intencionalidade de criar condições de possibilidades para que os estudantes possam se desenvolver, imaginar e criar em liberdade”. (Vygotsky, 2010a apud Gonçalves; Pederiva, 2019, p. 21). Assim, em consonância com Gonçalves³⁵ (2017) os autores argumentam que os professores precisam organizar o meio educativo de forma a favorecer que as crianças partilhem “as experiências musicais, históricas, culturais e particulares das pessoas, possibilitando o desenvolvimento da musicalidade de cada criança, considerando as suas vivências musicais” (Gonçalves; Pederiva, 2019, p. 21).

O desenvolvimento musical da criança resulta de suas experiências musicais e de atividades que possibilitem o acesso à apropriação do patrimônio cultural humano e favorecerão suas habilidades musicais. Assim:

Só pela aquisição de cultura musical, o homem pode desenvolver as habilidades musicais, da mesma forma que o domínio do conhecimento e os modos de pensar acumulados pela sociedade podem assegurar o desenvolvimento intelectual do homem (Zaporozhets³⁶; Elkonin, 1971, p. 20 apud Yaeko Nakadakari Tshako *et al*, Sistema Municipal de Ensino de Bauru, 2016a, p. 509).

De acordo com Gonçalves (2017), “*a essência da educação musical reside na indissociabilidade da unidade dialética educação-música*” (Gonçalves; Pederiva, 2019, p. 20, grifo no original). Desenvolvemos, por meio das experiências no meio social em que vivemos, as funções psicológicas superiores: a percepção, memória, atenção voluntária, a fala, o pensamento conceitual, assim como interiorizamos a musicalidade social, que favorece a nossa relação com o mundo (Gonçalves; Pederiva, 2019).

³⁴ VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a

³⁵ GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música. 2017. 277f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

³⁶ ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1971.

Assim, na escola da infância, necessitamos priorizar a educação musical a partir de experiências sonoras, e, muito mais que as habilidades técnicas instrumentais, vivenciar a musicalidade, por meio da experimentação de texturas utilizando folhas, papéis, madeiras, percebendo e sentindo as diferenças dos sons produzidos por esses e outros materiais. Ao explorar diferentes materiais, professores e crianças podem produzir música, testando, combinando e organizando esses materiais, intencionalmente, de forma que percebam o silêncio, o som, o movimento, a vibração (Pederiva, 2017).

São muitas as possibilidades dos sons produzidos pelo corpo e que podem ser explorados pelas crianças: os sons produzidos pelas mãos abertas e fechadas, da respiração, do estalar dos dedos, do bater dos dedos das mãos e do bater dos pés, do bater das mãos em diferentes partes do corpo. Além disso, experimentar a possibilidade de amplificar os sons corporais, criando estetoscópios de garrafas pets para que a criança possa ouvir os sons do seu corpo e do colega (Pederiva, 2017, p. 167).

Além das possibilidades sonoras produzidas pelo corpo, os elementos da natureza também nos apresentam uma infinidade de possibilidades de exploração, experimentação e combinações que podem ser propiciadas às crianças, podendo aguçar a curiosidade e atenção da criança para os sons produzidos no ambiente que nos rodeia, que podem ser intencionais ou não.

A esse respeito Schaffer³⁷ (2011) assegura:

[...] A palavra que vale é a 'intenção'. Faz uma grande diferença, se um som é produzido intencionalmente para ser ouvido, ou não. Não existe intenção que os sons de rua sejam ouvidos; são incidentais. [...] A intenção faz a diferença. Agora vamos ver onde a palavra intenção fica na nossa definição de música. Já decidimos que "música" é som organizado. Sabemos também que a música pode incluir certos aspectos como ritmo e melodia. Acabamos de concluir, agora, que música é som com "intenção de ser ouvido". [...] Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida (Schaffer, 2011, p. 22 apud Yaeko Nakadakari Tshako *et al*, p. 506. Sistema Municipal de Ensino de Bauru, 2016a).

³⁷ SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Unesp, 2011.

Na escola da infância, é necessário ir além do senso comum, o que significa considerar a música em sua função artística, tendo-a como modo de “superação das formas cotidianas de sentir a realidade”. Na defesa da educação musical, Saviani³⁸ (2000, p.1) destaca seu enorme potencial educativo e científico e de formação estética, dado que

[...] a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento do ser humano (Yaeko Nakadakari Tshako *et al*, Sistema Municipal de Ensino de Bauru, p. 507, 2016a.

Assim, os professores têm importância fundamental no desenvolvimento das crianças, nas diferentes linguagens, assim como na linguagem musical, organizando intencionalmente as atividades musicais, apresentando diferentes gêneros, ritmos e instrumentos, possibilitando às crianças o acesso à diferentes saberes e à cultura mais elaborada.

3.3 Uma palavra sobre a questão do tempo livre

A organização do tempo e do espaço na instituição pré-escolar é, como vimos, uma atribuição própria do(a) professor(a), que lança mão dos recursos e meios disponíveis para o estabelecimento da rotina diária das crianças, visando ao seu processo de desenvolvimento.

A mediação do outro mais experiente – preponderantemente o(a) professor(a) - é fundamental nesse processo, pois ele(ela) é responsável por orientar as atividades das crianças durante todo o período em que elas permanecem na escola.

Entretanto, há um aspecto relevante na formação da criança pré-escolar que demanda atenção especial: sua capacidade de realizar autonomamente suas ações, o desenvolvimento do autocontrole da conduta, de realizar escolhas e agir conforme

³⁸ SAVIANI, DERMEVAL. **A Educação Musical no Contexto da Relação Entre Currículo e Sociedade**. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2000-1.html>. Histedbr on-line - v. set./2000, n. 1 (2000) | Faculdade de Educação.

essas escolhas feitas. Estamos falando do tempo livre de que a criança necessita para tomar suas decisões, na relação com outras crianças que também estão utilizando livremente seu tempo e precisam encontrar um modo de se relacionarem e se entenderem no mesmo espaço.

De tão grande relevância para a formação das crianças pré-escolares e nem sempre considerado em sua rotina diária, o tempo livre, como explica Pereira (2018),

[...] se configura em momentos que as crianças realizem atos voluntários, ao estarem envolvidas no planejamento, desenvolvimento e na avaliação das ações que nele acontecem. Dessa maneira, elas vão tomando consciência de como podem planejar, executar e avaliar o que fazem em diferentes momentos da sua vida (desde o desenho até uma brincadeira, por exemplo) e isso as ajuda a perceber suas próprias vontades, conquistas e dificuldades para tentar superá-las (Pereira, 2018, p. 41).

Isso não significa, entretanto, que os(as) professores(as) estejam ausentes do tempo-espaço dessas atividades livres: em espaço rico, organizado e convidativo, os(as) professores(as) têm oportunidade de, por meio da observação e da escuta atenta, obter informações relacionadas às preferências individuais e coletivas das crianças, seu conhecimento de mundo, como se relacionam e quais são seus interesses (Lourenço, 2022).

Também o espaço-tempo destinado ao recreio, como salienta Santos (2016), propicia à criança a aquisição da *cultura infantil* definida por Delalande³⁹ (2012, p. 76 apud Santos, 2016, p. 3) como “[...] conjunto dos conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e dominar para fazer parte de um grupo de pares”. Nesse tempo e espaço, as crianças têm a necessidade de fazer amigos, de se relacionarem de forma educada, afetuosa corajosa e solícita desde muito pequenas, aprendendo, assim, a fazer parte de um grupo que se protege, compartilha histórias, experiências e relações de amizade (Santos, 2016).

Nesse sentido, no tempo livre, está implícita a possibilidade do trabalho coletivo que, notadamente, concorre para o desenvolvimento e desempenho do autocontrole da conduta, dado que as propostas, de acordo com Pereira (2018), apoiando-se em

³⁹ DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantil. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

Gurevich⁴⁰ (1960), em vez de serem individuais, passam a ser coletivas, de maneira que a criança deixa de pensar e agir de acordo com a sua vontade apenas, a fim de alcançar os objetivos do grupo em que está inserida.

É pela participação da criança em situação de tempo livre que há o desenvolvimento de novas necessidades advindas do coletivo, pois as escolhas são feitas por decisão dos grupos de crianças. Desse movimento pode surgir a brincadeira de papéis sociais, pela qual a criança controla sua vontade, seus desejos para que suas ações sejam adequadas ao papel que nela desempenha, tendo em vista que, nesse processo, suas ações são subordinadas às funções sociais próprias do papel escolhido por ela, fazendo-a submeter-se às regras e ações sociais do papel assumido na brincadeira (Pereira, 2018). Ainda que a criança sinta vontade de agir de outra forma, na brincadeira atuará de acordo com seu personagem: o médico, a mãe, o motorista, a cozinheira, a professora, o bebê.

Mello (1999b, p. 2) defende que é fundamental “o tempo livre para brincar”, pois o brincar orienta a formação das qualidades que são a base para o desenvolvimento da personalidade humana. Nesse brincar, as crianças têm a possibilidade de fazer escolhas: decidir qual será a brincadeira e os seus parceiros para brincar.

Também Lourenço (2022) assegura que o brincar livre tem função fundamental na formação da criança. A autora esclarece que Post e Hohmann⁴¹ (2003, p. 249 apud Lourenço, 2022, p. 12), caracterizam o tempo de escolha livre como “um período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores”.

Há, porém, a necessidade de que haja materiais, espaços organizados e convidativos, nos quais as crianças possam fazer suas escolhas, segundo suas preferências e interesses. Lourenço (2022), tendo como referência Whitebread⁴² e seus colaboradores (2012) ressalta a relevância de garantir às crianças materiais diversificados que possibilitem diferentes experiências em espaços distintos e com brinquedos que além de oferecer segurança às crianças propiciem brincadeiras livres,

⁴⁰ GUREVICH, K. M. Los actos volitivos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960. p. 385-403.

⁴¹ POST, J., & HOHMANN, M. (2003). **Educação de bebês em infantário**: Cuidados e primeiras aprendizagens (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

⁴² WHITEBREAD, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). **The importance of play**: a report on the value of children’s play with a series of policy recommendations. Toy Industries of Europe, 1-55.

ou seja, sem a interferência dos adultos. Assim como em outros momentos da rotina escolar, também no brincar livre é essencial a garantia de materiais e de objetos diversificados ao alcance dos olhos e das mãos das crianças e em quantidade suficiente para todas elas.

De acordo com Pereira (2018), os professores podem criar condições concretas para uma reorganização da rotina que possibilite experiências desenvolvendo que respeitem as singularidades das crianças, e que almejem o seu envolvimento nas experiências com um planejamento que oportunize que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma plena. O autor defende que o tempo livre é uma dessas formas, possibilitando “dar qualidade à cultura de gestão de tempos e de atividades livres e autônomas das crianças de diferentes idades, ao longo da infância na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” (Pereira, 2018, p. 43-44).

Nesse contexto, a efetivação do tempo livre nas escolas da infância implica possibilitar que as crianças participem de situações em que sejam ativas, que façam escolhas, que aprendam a discutir, negociar e participem dos planejamentos, das decisões, da organização dos espaços e da rotina, do desenvolvimento e da avaliação do que é vivido na escola da infância e que possam propor novas situações que promovam as suas máximas qualidades humanas (Pereira, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de humanização é um processo educativo que acontece na relação da criança com o meio: a criança é ativa nesse processo, aprende e se desenvolve por suas relações com as pessoas mais experientes e com os objetos da cultura que são apropriados por sua ação sobre eles e na relação com seus parceiros. Nesse processo são desenvolvidas as suas funções psicológicas superiores que são essencialmente humanas: o pensamento, a imaginação, a atenção voluntária, fala, o autocontrole da conduta.

O(A) professor(a) de crianças pré-escolares tem um papel fundamental nesse processo de humanização: ele(a) orienta as atividades das crianças em uma relação de constante diálogo, em trabalho coletivo, lidando com os conteúdos culturais de conformidade com a atividade principal da criança nesse período e com as demais atividades que podem ser realizadas pelas crianças de 4 e 5 anos, como o desenho, a pintura, a dança, a música e a construção. É o(a) organizador(a) dessas atividades, do tempo, dos espaços, aquele(a) que observa e escuta atentamente e que organiza o ambiente para o tornar convidativo e desafiador, e assim, ser aquele que orienta o processo de desenvolvimento das crianças.

E, para que o professor possa compreender a importância de desempenhar essa tarefa, é necessário que tenha um embasamento teórico sobre a criança de 4 e 5 anos: as características do período de desenvolvimento em que se encontra, a atividade principal que guia esse desenvolvimento e as demais atividades importantes que a criança desse período pode realizar.

Por meio da brincadeira de papéis sociais, atividade principal da criança pré-escolar, ela apropria-se do conteúdo das ações sociais das pessoas e de suas relações nas diferentes esferas da vida e vivencia como são os comportamentos sociais das pessoas. Por meio de suas ações com objetos substitutivos de objetos reais, durante as brincadeiras de papéis sociais, utilizando-os como signos e símbolos, a criança desenvolve o pensamento simbólico, que cria as bases para a aprendizagem da escrita, que, por sua vez, é fundamental para a atividade de estudo no próximo período. A brincadeira de papéis sociais possibilita o desenvolvimento da imaginação, do autocontrole da conduta, pois na brincadeira a criança passa a atuar

de acordo com o papel escolhido, tendo que agir não conforme a sua vontade, mas consoante o papel assumido.

Cabe, ao professor, ampliar as experiências da criança para expandir sua capacidade ativa, sua imaginação na realização das brincadeiras de papéis sociais e ampliando a sua apropriação de significados culturais disponíveis nessas experiências com visitas, aulas passeios, entrevistas, pesquisas a diferentes lugares e diferentes profissionais e pessoas, ampliando o repertório das crianças para a brincadeira de papéis sociais. Assim, tornar possível, com esse processo, a ampliação das vivências da criança em relação a seu meio, possibilitando a constituição de novos sentidos pessoais a partir de suas relações estabelecidas com objetos culturais e pessoas de seu meio.

A brincadeira de papéis sociais é a atividade guia da criança pré-escolar, mas não é a atividade predominante em seu desenvolvimento: a criança também realiza outras atividades - atividades de exploração do meio natural, atividades produtivas e expressivas como o desenho, a escultura, a pintura, a dança, etc. O(A) professor(a) desempenha um papel de fundamental importância na orientação das crianças para a realização de todas essas atividades, organizando o currículo, o espaço, o tempo, e as relações que acontecem nesse espaço.

O espaço e o tempo pensados e organizados de maneira intencional pelos(as) professores(as) atendem as necessidades que são especificamente humanas da criança pequena, pois permitem a ela explorar os objetos, estabelecer relações com as pessoas, elaborar explicações sobre os fatos e os fenômenos que observa e vivencia. A organização dos materiais a serem explorados pela criança, pode sugerir a criação de situações propícias ao surgimento de ações, instigando a imaginação criativa da criança. Também a organização da rotina contempla, intencionalmente, a escolha de músicas, poesias, histórias e brincadeiras de papéis sociais, pesquisas, etc., propiciando a apropriação da cultura mais elaborada.

Além de todas essas atividades que são organizadas e orientadas pelo(a) professor(a), há, também, momentos reservados para o tempo livre, para aquelas atividades em que a criança é levada a planejar, executar e avaliar suas próprias ações, tanto individual, como coletivamente. Essas ações da criança são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, para o exercício do autocontrole,

do respeito às decisões do grupo, do trabalho cooperativo, do desenvolvimento da solidariedade, da empatia, da solidariedade, da amizade e do sentimento de pertencimento.

Enfim, o trabalho do professor, intencionalmente organizado para o desenvolvimento da criança de 4 e 5 anos, provoca nela necessidades humanizadoras relacionadas à cultura material e imaterial, que inclui planejamento e organização dos tempos e espaços reservados às atividades da criança inserida em atividades coletivas. Com essas atividades a criança pode ampliar seus conhecimentos acerca dos fenômenos, das coisas e dos acontecimentos, interessar-se por apreciar a natureza, as obras de arte, a literatura, expressar-se utilizando diferentes linguagens, etc. Além disso, ela tem a possibilidade de desenvolver atitudes mais ricas relacionadas ao mundo e às pessoas, convivendo com o outro de forma harmônica, assimilando condutas apropriadas ao convívio coletivo, desenvolvendo sua criatividade e espírito de pesquisa e ampliando seus interesses.

Conclui-se, então que é fundamental o papel do professor das crianças de 4 e 5 anos em seu processo de humanização. Lembrando o que disse Vygotski (2000, p. 149) - “passamos a ser nós mesmos por meio de outros”-, fica patente a importância do trabalho realizado pelo professor com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural.** (Dissertação de Mestrado), Unesp - Marília, 2016.
- ALVES, Aparecida Valdinéia. **A participação da criança na Educação Infantil: Um direito que humaniza.** Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São João. São João Del -Rei – MG, 2023.
- ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós graduação-** Noções Práticas. São Paulo – SP. Ed. Atlas, 2. Ed, 1997.
- BEZERRA, Janaína Pereira Duarte; FILHO, Irineu Aliprando Tuim Viotto; BECEGATO, Camila Cordeiro; SILVA, Camila Rocha e; PEREIRA, Caroline Galan de Souza; PONCE, Rosiane de Fátima. **Periodização do Desenvolvimento Infantil e a Prática Docente na Pré-escola: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural.** 2015. Portal de Periódicos UNIFESP. <https://periodicos.unifesp.br>
- BORGES, Ana Lúcia; MOIMÁS, Juliana Xavier. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil e os projetos de investigação. In: Corrêa, A. B. et al (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** 2010.
- BRUNI, Jéssica Pereira; BELEZE, Nathalia Martins. A Teoria histórico-cultural e o período pré-escolar. **Educação em análise.** – UEL - Londrina, v.2, n.1, p.03-22 ago/dez.2017. https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2022_Jessica_Pereira_Bruni.TCC.pdf
- CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia.** 27(1) jan-apr, 2015.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** mar, 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/artigos>html>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- CORTEZ, Maíra Dellazeri. **Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil.** (Dissertação de Mestrado), UEL - Londrina, 2020.
- COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras.** 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia Científica – Desafios e Caminhos**. São Paulo – SP.: Paulus, 2 ed., 2009.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicologia do Jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr., 2004. <http://www.cedes.unicamp.br>
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (Orgs.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica- em destaque a Psicologia histórico cultural**. Paranaíba: EduFatecie, 1. ed. 2023.

FAVINHA, Maria Aparecida Zambom. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico**. Dissertação de Mestrado, Unesp – Marília: São Paulo, 2022.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. Tese de Doutorado, Unesp, Marília, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor. **A cesta dos tesouros**. Tradução Suely Amaral Mello. Revista infância educar de 0 a 6 anos. Associação de professores Rosa Sensat, nº 110, set/out, 1999.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 19-30, jan.- abr., 2019. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tJDwM4wd8PkfFGbJSSqdLfH/?format=pdf>

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; Pederiva, Patrícia Lima Martins. **A Unidade Educação-Música: Educação Musical na Teoria Histórico – Cultural**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p.19-30, jan.-abr., 2019.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. - São Paulo: Hucitec, 2013.

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39023/1/2016_eve_cosantos.pdf

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **O Desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet**. (Dissertação de Mestrado). Unesp, Marília, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003. Acesso em 23/06/2024 <http://portal.ifrn.edu.br>

LAZARETTI, Lucinéia Maria; CARBONIERI, Juliana. **Professora em cena: da brincadeira de papéis sociais às possibilidades de atividades produtivas**. cap. 4. Facci,

Marilda Gonçalves Dias; Leonardo, Nilza Sanches Tessaro; Franco, Adriana de Fátima. (orgs.) Paranaíba: EduFatecie, 1ªed, 2023.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. VIGOTSKII, Lev Semenovich; Alexander Romanovich, LURIA; LEONTIEV, Alex Nikolaevich, ed. X – São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, Alex. O desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Elieuz Aparecida de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. (Tese de Doutorado), Unesp – Marília, 2005.

LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da formação humana. In: Costa, Sinara Almeida da; Mello, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras**. Curitiba: PR: 1.ed. CRV; 2017.

LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. **Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança**. **Revista Zero-a-seis**. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul.-dez., 2018.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. (Dissertação de Mestrado), Ufopa, 2018.

LOURENÇO, Mariana Sofia da Silva. **Tempo para o brincar livre na Educação Pré-escolar – Realidades de algumas instituições de ensino público, privado e de solidariedade social do distrito de Lisboa**. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Educação e Ciências, ISECLISBOA, out.,2022.

LURIA, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis [et. al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Alves Frias.4. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. **Vigotskii**. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. VIGOTSKII, Lev Semenovich; Alexander Romanovich, LURIA; LEONTIEV, Alex Nikolaevich, ed. – São Paulo: Ícone, 1988.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria; CARBONIERI. Professora em cena: da brincadeira de papéis sociais às possibilidades de atividades produtivas. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima. (Orgs.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a psicologia histórico-cultural**. Paranaíba: PR: 1. ed. – Editora Universitária EduFatecie, 2023. <https://editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/book/58>

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: Costa, Sinara Almeida da; Mello, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras**. Curitiba: PR: 1.ed. CRV; 2017.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar Educacional**. 18 (1) jun, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>
<https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtNGMBKPPG8ym/>

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Os objetos sem significação lúdica específica na brincadeira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das Brincadeiras de papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2015. 35(2), 457-472.
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/wsGqWbj8CR9fhKvL3tb4hn/?format=pdf&lang=pt>

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento**. COSTA, Sinara. Almeida; MELLO, Suely. Amaral. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras. 1 Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil**. **Pro-Posições**, vol. 10, nº 1(28), mar., 1999a.

MELLO, Suely Amaral. **Brincar é coisa séria**. Mimeo, p.1-3, 1999b.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. (Orgs.). MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER Stela. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da educação**, vol. 25, n. 1, p. 83-104- jan./jun., 2007, Florianópolis. Disponível: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini; LABADESSA, Vanessa Milani. Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática pedagógica. In: Corrêa, A. B. et al (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba, PR: Pro-Infantil Editora, 2008.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**; tradução Claudia Berliner. -, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Ariadni da Silva de. “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender”: reflexões sobre especificidades da docência na infância. (**Dissertação de Mestrado**), Unesp – Marília, 2019.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos Filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **O sujeito aprendiz da educação infantil**: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para ação pedagógica. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Miller, Stela; Barbosa, Maria Valéria; Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs.). Jundiaí – SP, Paco, p. 192-207, 2014.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na educação infantil. COSTA, Sinara. Almeida; MELLO, Suely. Amaral. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

PEREIRA, Marcelo Campos. **Tempo livre na educação infantil**: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural. (Dissertação de Mestrado), Unesp – Marília, 2018.

PRIETO, Mariana Natal. **A organização do tempo em escolas de Educação Infantil**: contribuições para o processo de humanização na infância. Dissertação de Mestrado, Unesp, Marília, 2016.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p.176-180, jul./dez,2008.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As culturas Infantis e o Recreio na pré-escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – UFC, VIII Fórum Internacional de Pedagogia, nov., 2016.

SENA, Silvio; GUIMARÃES, Célia Maria. **Intervenção pedagógica no jogo de papéis sociais da criança em idade pré-escolar**. Curitiba – PR, ed. CRV, 2018.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A Organização do espaço da escola de Educação Infantil. In: COSTA, Sinara. Almeida; MELLO, Suely. Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professores e professoras. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **As crianças gostam de “tudo-o-que-não-podem”**: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. (Dissertação de Mestrado), Unesp – Marília, 2009.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari *et al.* Sistema Municipal de Ensino de Bauru, 2017-2020. **Currículo Comum Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Bauru – SP, p. 1-1155, 2016a.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O desenho como expressão da criança**. COSTA, Sinara. Almeida; MELLO, Suely. Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 8, p. 23-36, jun., 2008. <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1178683>

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Expressão Popular. São Paulo, SP, 2018b.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento** – Escritos de L. S. Vigotski, organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018a.

VIGOTSKII, Levi Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, Levi Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

VIGOTSKII, Levi Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. L. S. Vigotski; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. Vol III.