

**ATIVIDADE SIMULTÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO DE ENSINO E
TROCA COM OS PARES.**

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O desenvolvimento infantil é possibilitado nos processos de educação e ensino. O ensino em situações efetivas possibilita a aquisição dos processos histórico-culturais mediados pelos pares. Justificamos a importância desse estudo pela evidência do momento crucial da aprendizagem, que acontece com a colaboração do mediador; por ele a criança passa daquilo que não sabia fazer para o domínio da tarefa. Sendo assim, quando a criança imita o adulto ou coetâneo está reproduzindo para si percepções vivenciadas. Objetivamos explorar a qualidade das experiências infantis por meio da troca entre os Pares mais desenvolvidos e mediação do Outro durante Atividades Simultâneas. Tal ação escolar possibilita a execução de uma ou mais ações ao mesmo tempo, proporcionando a inserção de faixas etárias diferentes na mesma tarefa e com professores diferentes do cotidiano da criança. A metodologia adotada fundamenta-se na perspectiva Histórico Cultural, gerando os dados durante a concretização de tarefas simultâneas na Educação Infantil de uma unidade pública municipal. Apresentamos um estudo didático pedagógico orientado por procedimentos teórico-práticos pautados no conhecimento da prática social dos docentes e de crianças na educação pré-escolar. Selecionamos para a ação simultânea: contação de histórias com representação simbólica do grafismo infantil; pintura com tinta em suportes variados; exploração do espaço na área livre com o jogo do faz de conta. Diante disso, realizamos um análise dos dados para comprovar que a troca entre os pares favorece o ensino. Nossa hipótese foi comprovada quando as crianças mais experientes ofertaram novas ideias e ampliaram os repertórios das crianças menores. Palavras-chave: Educação Infantil. Ações e tarefas Simultâneas. Mediação

ATIVIDADE SIMULTÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO DE ENSINO E TROCA COM OS PARES.

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo. Programa de Pós-Graduação, Unesp, Marília

A apropriação da cultura pelo homem acontece na relação com seus pares e gerações mais experientes, durante o processo de humanização. Todas as funções psíquicas superiores humanas - pensamento, linguagem oral e escrita, percepção, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, cálculo, imaginação e controle da própria conduta - surgem nas interações sociais pela mediação de pessoas mais experientes e pelos conteúdos culturais, como os instrumentos e os signos (BEATÓN, 2005).

O processo de apropriação é produzido na atividade mediada socialmente, que, segundo Mello (1999), é possível pela *intervenção* de alguém que já se apropriou de instrumentos culturais. Tal processo será viabilizado por meio da educação e do ensino.

Nesse processo colaborativo de ensino, o “Outro” - pessoa mais experiente e mais desenvolvida (professor na escola) ou instrumento cultural (TV, livro, etc.) -, realiza a mediação na aquisição do conhecimento pelo sujeito menos experiente. Beatón (1999) em consonância com Vygotski (1996, 2000) e Vygotski (2001), revela:

Vygotsky observou que os “outros”, adultos e coetâneos mais desenvolvidos, são os sujeitos portadores dos conteúdos culturais; dentro destes conteúdos se incluem os instrumentos ou ferramentas para aquisição dos conhecimentos, portanto essa interação com outras pessoas promove o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens, de modo que logram que, sempre em colaboração com eles, estes se apropriem dos conhecimentos e instrumentos, signos, significados e sentidos, incluídos no patrimônio cultural de determinado contexto sócio-cultural e histórico. Sempre se insiste na relação entre educação e desenvolvimento, mas também em suas diferenças. Uma reflexão obrigatória nesse sentido é a de que Vygotsky assinala que, um novo desenvolvimento ocorre quando a criança é capaz de passar da colaboração para a independência na realização das tarefas. (BEATÓN, 1999, p.195-196).

Como dito, Vygotsky (1994) afirma que os contatos da criança com o mundo objetivo são mediados pelo *Outro*. A criança começa, então, sua compreensão do mundo objetivo quando as coisas, objetos e pessoas,

começam a adquirir significação e sentido para ela. Primeiramente foi compreendida pelo *Outro*, que, ao entendê-la em uma solicitação, confere sentido ao ato e gesto indicador feito pela criança.

Na escola, o professor medeia o processo dessa ação, convertendo o ensino em *atividade* e buscando um resultado efetivo na aprendizagem. Para a conquista desse ensino potencializador, é relevante o conhecimento dos níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski (2001): *a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal*.ⁱ

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao que a criança realiza com a colaboração e a ajuda do outro, ou seja, aquilo que ainda não é capaz de fazer sem o mediador.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) possibilita à educação e ao professor papéis importantes. Na mesma abordagem de Vygotski e colaboradores, Bruner (1985), defende que a maneira como se organiza o ensino com base de atuação na ZDP conduz a criança a patamares mais elevados, mais abstratos de conhecimento. O ensino ofertado sobre a zona de desenvolvimento real, isto é, o que já é conhecido pela criança, é menos eficaz do que as possibilidades de atuação na ZDP. Tal atuação permite “boas aprendizagens” e “novas janelas de aprendizagem” (FINO, 1999; 2001).

Sob esse ponto de vista, as crianças não aprendem sozinhas, precisam do mediador para ensiná-las. O desenvolvimento é movido pela aprendizagem e as pessoas mais experientes colaboram nesse processo, como afirma Elkonin:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar nos processos de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história (ELKONIN, 1960, p. 498).

Diante desse fator, compreende-se que todas as funções psíquicas superiores são resultantes de aprendizagem. O ensino é intencional, ou seja, o mediador tem um propósito a atingir e não é espontâneo, não se restringe às possibilidades intelectuais já alcançadas pela criança, aquelas situadas na zona de desenvolvimento real, mas, ao contrário, deve provocar o avanço no desenvolvimento, uma vez que esse desenvolvimento não se produz por si mesmo, sem a mediação de alguém mais desenvolvido, no caso o professor.

Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e o sujeito que aprende:

o professor não deve fazer as atividades nem por nem para o aluno, mas com ele – atuando como parceiro mais experiente, não em lugar do sujeito. Quando uma criança realiza - com a ajuda de um educador - tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. (MELLO, 2003, p. 36).

A aprendizagem, para a Teoria Histórico-Cultural, acontece, então, dentro da zona de desenvolvimento proximal por sua interdependência com o social e com o cultural, o que leva à conclusão de que o aspecto externo, ou seja, as relações do sujeito com o seu meio serão fonte de desenvolvimento.

No trabalho sobre a ZDP existe a ajuda à criança, havendo, assim, a categoria *Outros*, que inclui o coletivo escolar, a TV, o vídeo, o computador, os livros, o professor, os pais e o próprio sujeito. Porém, a aprendizagem na ZDP não se refere a uma ajuda eterna, é um ciclo de desenvolvimento dialético. Após a aprendizagem é esperado que a criança faça sozinha o que antes fazia com ajuda.

Assim, fica evidente que o momento crucial da aprendizagem acontece com a colaboração do mediador; por ele a criança passa daquilo que não sabia fazer para o domínio da tarefa, ou seja, o mundo objetivado será percebido pelas ações mediadas no meio cultural. Sendo assim, quando a criança imita o adulto, para Vigotski (2001, p.331), “[...] se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”, o ato nesse contexto, significa um momento de aprender com um mediador.

Um dos elementos de grande significação para a teoria é que “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p.303) e que o bom ensino é aquele que incide no desenvolvimento, e a boa aprendizagem está à frente do desenvolvimento. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, mas estão inter-relacionados.

Na educação escolar, a melhor aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento e o move, iniciando-se em territórios que ainda não foram explorados na criança. Dessa forma, o ensino, na zona de desenvolvimento proximal, possibilita a aquisição dos processos histórico-culturais como a escrita, o desenho, o cálculo, entre outros. Tais instrumentos culturais são

mediados na sua aquisição e recebem influência de fatores emocionais na dinâmica da ZDP.

Vigotski (2001) e Beatón (2005) propõem alguns níveis de ajuda para que a criança seja capaz de avançar e ampliar a zona de desenvolvimento proximal. Não significa que o mediador - o professor - deva sempre colaborar, mas sim que essa ajuda deve contribuir para que o sujeito que aprende alcance a autonomia. Beatón (2005), referindo-se aos níveis de ajuda, aponta no primeiro nível o trabalho do mediador recordando o objetivo da tarefa, o motivo para que ela seja executada, qual o seu propósito. Esse nível colabora para que a criança compreenda a solução da tarefa e entre em atividade. No segundo nível, quando a criança demonstra que precisa de ajuda, o mediador faz referências às tarefas anteriores que se situam na zona de desenvolvimento real da criança, pelas quais se estabeleça alguma relação com a nova tarefa. No terceiro nível, há elaboração conjunta da tarefa: o professor, como adulto mais avançado, começa a fazer a tarefa com a criança e posteriormente a convida a terminá-la sozinha. No último nível, o quarto, o professor esclarece todo o procedimento e demonstra como é a tarefa.

No papel de mediador da aprendizagem, o professor concebe que a criança aprende se estiver em atividade, caso contrário, só executa tarefas e ações sem sentido para ela. Dada a grande importância desse tópico, iniciamos a exposição dos resultados e justificativa desse estudo.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir do contato com a Teoria Histórico Cultural no programa de pós-graduação em nível de Mestrado, sentimos a necessidade de interagir com o grupo da unidade escolar de Educação Infantil na qual atuamos conceitos advindos de nossas pesquisas.

Com o intuito de propagar e de divulgar os estudos teóricos, pautamos nossa fundamentação em Vigotski (2001 e 2006); a didática de Gasparin (2002) e Saviani (1999), pelo qual perpassa o método dialético: prática, teoria e prática por meio de ações constituídas em um processo de planejar o ensino da educação infantil alicerçados nessa hipótese.

Para tanto, partimos de uma análise do projeto político pedagógico da unidade escolar cuja proposta era conhecer a prática social dos docentes na atuação com alunos e conteúdos presentes nas tarefas cotidianas.

A tomada de consciência sobre a prática social geral da qual os docentes participam nos conduziu à busca do conhecimento teórico e a compreensão da realidade escolar.

Teorizar sobre a prática implica em ir além das aparências imediatas, já que os sujeitos refletem, discutem e estudam criticamente o tema problematizando, buscando a essência dos fenômenos anteriormente percebidos. (CORAZZA, 1991, p.88).

A teorização promove a passagem do pensamento concreto pautado no senso comum particular para os conceitos científicos e juízos universais que favorecem o entendimento da realidade (GASPARIN, 2002).

Desse modo, apresentamos para unidade escolar de Educação Infantil uma proposta de interação entre os pares, professores e crianças, nomeada como *Atividade Simultâneaⁱⁱ*, por meio da troca dos professores da turma do qual a criança pertence e a oferta de diversidade de tarefas.

A Atividade Simultânea é uma ação na qual as crianças divididas em grupos passam por diferentes contextos de aprendizagem em um mesmo espaço de tempo. Tal ação objetiva possibilitar a ampliação de experiências diversificadas em um único tempo e com professores diferentes do qual a criança atua no cotidiano, com isso trabalha-se com os pares e pessoas mais experientes.(GOBBO, 2013).

Com o aceite de participação dos docentes da unidade, a Atividade Simultânea foi planejada uma vez por mês no início do ano letivo de 2012, (primeiro e segundo semestre consequentemente). Elencamos três tarefas para o dia da atividade: *contação de histórias com representação simbólica do grafismo infantil* (LURIA, 2001; MARTINS 1998); *pintura com tinta em cavaletes de madeira* (MARTINS, 1998); *exploração do espaço na área livre com o jogo simbólico* (ELKONIN, 2010; FACCI, 2006).

A distribuição das crianças em cada atividade era realizada por meio de crachás coloridos, pelo qual cada cor representava uma tarefa.

Os espaços da atividade simultânea eram compostos por crianças de dois, três, quatro e cinco anos. Dessa forma cada docente atuava com diferentes faixas etárias.

Frisa-se que as atividades ocorriam concomitantemente em um mesmo tempo diferenciando somente os ambientes de sua realização.

A seguir apresentamos as tarefas selecionadas:

A atividade simultânea com a contação de histórias privilegiava conteúdos da pré-história da escrita, denominada período pré-instrumental. Na figura visualizamos o momento da história:



Figura 1- Contação da história (fonte: acervo da pesquisadora).

Por meio dessa primeira ação, o docente priorizava a instrumentalização, ações didático-pedagógicas para a aprendizagem. Após a contação as crianças eram convidadas a relatar por meio de representações: traços, marcas ou desenhos o que viram, na interação com os pares de outras turmas. As crianças visualizavam outras formas de desenho além das suas e ainda vivenciavam relatos orais pela roda de leitura de desenhos.



Figura 2- A interação entre as idades e a mediação dos desenhos. (fonte: acervo da pesquisadora).

Como denota a figura, observamos o conteúdo da troca entre os pares nas diferentes formas: verbal pela linguagem oral e visual pelas marcas do desenho do “Outro”. Na atividade simultânea, as crianças bem pequenas apresentaram a futura escrita pelos rabiscos indiferenciados, ou seja, as crianças faziam traços ou ziguezagues no papel de forma hegemônica. A escrita não exercia a função de signo que remetia a um significado.

A pré-história do desenvolvimento da escrita acontece quando a criança procura no signo primário alguma marca para orientá-la na recordação. Nos estudos de Luria (2006), a criança recorda o conteúdo solicitado pelo pesquisador “uma vaca tem quatro pernas e um rabo, ontem à tarde choveu, o lixo da chaminé é preto, dê-me três velas” (p.158), por meio de uma marca topográfica, ou seja, por um sinal desenhado no papel, a criança seleciona modos para lembrar o conteúdo pedido. As crianças de 2-3 anos que compunham a atividade simultânea realizavam marcas que as orientavam para recordar a história.

Para Luria (2006, p.161) “na transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”. Essa diferenciação, segundo o autor, se realizada com sucesso, transforma o signo primário em signo-símbolo. A passagem da escrita indiferenciada, sem intenção mnemônica, sem o uso instrumental ou como meio de representação, para a diferenciada, segue dois fatores: a introdução do número ou quantidade nas frases ditadas ou o pedido de cor, forma e tamanho nas sentenças. O uso do desenho como meio de recordar prepara para a aquisição de uma atividade mais complexa, mostra-se um instrumento poderoso na primeira escrita diferenciada. Assim, atingimos o momento consagrado pelo autor como a descoberta da escrita pictográfica, o primeiro uso da escrita como meio de expressão.

Desse modo, na atividade simultânea as crianças que possuíam essa forma de registro gráfico usavam o desenho como signo-símbolo e meio de recordar um conteúdo.

A pintura com exploração de materiais, ação e pesquisa foi outra atividade simultânea. Pela pintura, o docente propunha um interesse inicial pelo material-tinta e suporte, já que mexer com tinta é mais prazeroso do que deixar registro no papel. Em seguida, surgia o espalhamento, pois cobrir o

papel e misturar cores chama a atenção das crianças, despertando a intenção e interesse pela ação. Na Figura, observa-se o momento da interação, ação e pesquisa com a tinta:



Figura 3- Segunda ação pintura nos cavaletes- (fonte: acervo da pesquisadora).

Assim a pintura de acordo com Martins (1998), além de proporcionar interesse e espalhamento com tinta tem um propósito, um período pictórico, conquistado em várias ações com a tinta.

Por fim, a Atividade simultânea na área livre por meio do jogo simbólico, que refere-se à brincadeira do faz de conta que oferta condições para mudanças na psique infantil (MUKHINA, 1996). Para a autora, a atividade lúdica remete a uma ação que lembra outra. “A atividade lúdica tem um caráter semiótico” (simbólico). O papel fundamental do jogo é possibilitar à criança imitar as relações entre as pessoas. Sobre essa base objetual, se forma nos pequenos a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa (ELKONIN, 1987).

Segundo Rossler (2006), ao tomar contato com o mundo objetivo, a criança deseja dominá-lo, agindo como o adulto, pela imitação. Quando isso ocorre, há uma grande diferença entre o que é possível fazer e o desejo. A criança quer dirigir um automóvel, cozinhar, pilotar uma nave, mas ainda não é capaz por não dominar as operações exigidas pelas ações. Diante disso, recorre à atividade lúdica, no jogo de papéis sociais. Nessa atividade, as crianças refletem a realidade que as rodeia, que por ser representada, converte-se no

argumento do jogo (MUKHINA, 1996). Por essa atividade principal na idade pré-escolar, o jogo, a criança domina a realidade humana nos aspectos materiais e simbólicos.

Na atividade simultânea, a criança por meio da brincadeira do “faz de conta”, utilizava objetos que substituíam de forma imediata seus desejos. A transferência de uma ação para o objeto remetia à uma ideia que não lhe era inerente em sua forma ou função simbólica. Os objetos usados pela criança perdiam seu significado real se desvinculando do campo visual imediato. O pensamento infantil conseguia se separar do objeto concreto e recordava uma ideia abstrata, por isso, a ação de dirigir de brincadeira ocupava um elemento mediador entre o significado de brinquedo e o de verdade. O brincar, nessa atividade, não dizia respeito à fuga da realidade, ao contrário, significava inserir-se no mundo social e cultural pela brincadeira.

Tais processos acima revelados nas ações do faz de conta contaram com a instrumentalização didática dos docentes que proporcionaram elementos inovadores nessa tarefa. A área livre transformou-se em cabanas, grutas e cantos que recordavam ambientes prazerosos e aconchegantes, nos quais as crianças entravam e saíam e simulavam cozinhar e alimentar-se como em suas casas.



Figura 4- Área livre com cabanas- interação do grupo-(fonte: acervo da pesquisadora).

Posteriormente foi incluída outra modalidade de atividade simultânea, a de leitura. O grupo de docentes selecionava livros do interesse da faixa etária e conteúdos que promoviam aprendizagem, após a seleção dos livros eram feitas resenhas dos mesmos. Em um suporte grande eram colocados

imagens dos livros para que as crianças fizessem a escolha e deixassem sua marca - traço, rabisco, nome, ou desenho- remetendo a sua opção de participação. No momento da leitura cada docente se deslocava para um espaço com uma das obras e com o grupo que havia feito a escolha pela história. Ao término da leitura, cada criança socializava os conteúdos ouvidos com o grupo promovendo a oralidade, reconto e imaginação dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta da Teoria Histórico Cultural, o ensino ocorre comandado por ações mediadas pelo signo, pelo outro e pelo simbolismo do meio cultural, os quais são capazes de proporcionar a máxima apropriação das funções psíquicas superiores, desde que haja a compreensão teórica e prática, pelo mediador, dos fatores relativos à constituição do homem e o seu desenvolvimento.

Os pares medeiam as relações da criança com o mundo objetivo e as apropriações de seus significados. Então compreendemos que a criança faz, imita, brinca, desenha e pinta aquilo que conhece e que tem na memória sobre o objeto (Vigotski, 2009). Se o mediador- o Outro- não ofertar situações, vivências e experiência esse processo fica restrito. O Outro, nessa hipótese, é fator de grande importância, já que depende dele as intervenções necessárias para que ocorram os avanços.

Assim, a proposta da Atividade simultânea possibilita atingir dois modos de ensino/ aprendizagem: oportunizar a teorização da prática docente e promover diversidade de tarefas nas vivências da criança em desenvolvimento.

Acreditamos que ações dessa natureza possibilitam riqueza nas experiências infantis além de contemplar a presença dos Pares e mediação do Outro.

REFERÊNCIAS

BEATÓN, G. A. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Revista Cubana de Psicología**, Habana, v 6, n 3, p. 194-199, 1999.

_____. **A. La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear, 2005.

BRUNER J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective In: WERTSCH, W. (Ed.). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1985.

CORAZZA, S. M. Manifesto por uma dialética. Contexto e educação, Ijuí. vol.6, n 22, p.83-99, abr-jun, 1991.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.

_____. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-123.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível e:< <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 maio 2009.

FINO, C. N [Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal \(ZDP\): três implicações pedagógicas](#). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em:<<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em 10 jul. 2010.

GASPARIN, J.L. **Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

MELLO S.A. _____. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998. p. 92-127.

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

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores associados, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151-239.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-394.

_____. A prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. p. 183-206.

_____. **Obras escogidas IV**, Madrid, Visor, 1996.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. p.338-354.

ⁱ *Zonas de desenvolvimento real e proximal: a denominação zona de desenvolvimento real é encontrada nas “Obras Escogidas II” (2001) também como zona de desenvolvimento efetivo, e na obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2001) como zona de desenvolvimento atual. Utilizar-se-á na pesquisa o termo real, que se refere ao desenvolvimento do que a criança é capaz de fazer sozinha ou sem ajuda. Já o nível de desenvolvimento proximal, ou próximo, é apresentado em “Obras Escogidas II” (2001) e também na obra “ A construção do pensamento e linguagem” (2001) como desenvolvimento imediato. Nesse estudo faz-se opção pelo termo proximal.*

ⁱⁱ Atividade Simultânea: Ação escolar que objetiva a execução de uma ou mais ações ao mesmo tempo, proporcionando a inserção de faixas etárias diferentes na mesma tarefa.(GOBBO, 2013)