

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O PAPEL DO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Michelle Cuesta Baggio*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5956-2361>


*Luciana Pacheco Rigoletto Zamboni*²

 <https://orcid.org/0000-0003-3122-1853>

*Elenice Gonçalves Simoni*³

 <https://orcid.org/0000-0003-4286-9188>

*Heloisa Toshie Irie Saito*⁴

 <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>

Resumo: Ao considerar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, é preciso entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nesse espaço formal e coletivo. Diante de tal afirmação, o presente texto discute a relação entre o desenvolvimento do psiquismo infantil e o ensino sistematizado na Educação Infantil, a fim de elucidar o papel do profissional docente da infância e a necessidade de ele conhecer as leis do desenvolvimento da criança que devem orientar a sua ação pedagógica. Para atingir o objetivo, optamos por desenvolver um trabalho bibliográfico, tendo como fundamento as premissas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que defendem a necessidade de um ensino sistematizado com caráter histórico e, ao mesmo tempo, dialético. Primeiramente, discorreremos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano a partir dos pressupostos das teorias adotadas. Em seguida, abordamos como as crianças aprendem e se desenvolvem, que culmina na terceira parte, com discussões sobre o papel do profissional docente na Educação Infantil. Por fim, como resultado dessas discussões, destacamos a relevância de entender o desenvolvimento da criança e, assim, organizar ações propositivas, de forma sistematizada, que possibilitem atingir os objetivos a que se quer alcançar na primeira etapa da educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Psíquico Infantil; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil.



¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, pela Universidade Estadual de Maringá. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004). E-mail: michellecuestabaggio@gmail.com

² Graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998)- UNESP, Pedagogia pela Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz (2002)- FEOCRUZ e pós graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico, na modalidade a distância pela Facinter - Faculdade Internacional de Curitiba- Pr. (2004). E-mail: lucianarigoletozamboni@gmail.com

³ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2020/2021). De 2017 até o momento atual, é Formadora Educacional da Educação Infantil da Rede Municipal de Maringá - Pr. E-mail: elenice_simoni@hotmail.com

⁴ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e pós doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019). E-mail: htisaito@uem.br

LEARNING AND DEVELOPMENT: THE ROLE OF THE PROFESSIONAL TEACHER IN TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: When considering Early Childhood Education the first stage of Basic Education, it is necessary to understand how the teaching and learning process takes place in this formal and collective space. In view of this statement, this text discusses the relationship between the development of the child's psyche and systematized teaching in Early Childhood Education, in order to elucidate the role of the teaching professional of childhood and the need for him to know the laws of child development that should guide his pedagogical action. To achieve the objective, we chose to develop a bibliographic work, based on the premises of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy that defend the need for systematized teaching with a historical and, at the same time, dialectical character. First, we discuss the development of the human psyche from the assumptions of the theories adopted. Then, we address how children learn and develop, which culminates in the third part, with discussions about the role of the teaching professional in Early Childhood Education. Finally, as a result of these discussions, we highlight the relevance of understanding the child's development and, thus, organize purposeful actions, in a systematic way, that make it possible to achieve the objectives to be achieved in the first stage of education.

Keywords: Child Psychic Development; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Early Childhood Education.

APRENDIZAJE Y DESARROLLO: EL PAPEL DEL PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Al considerar la Educación Infantil como la primera etapa de la Educación Básica, es necesario comprender cómo ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje en este espacio formal y colectivo. Frente a esta afirmación, este texto discute la relación entre el desarrollo del psiquismo del niño y la enseñanza sistematizada en la Educación Infantil, con el objetivo de dilucidar el papel del profesional de la enseñanza de la infancia y la necesidad de que conozca las leyes del desarrollo infantil que deben orientar su acción pedagógica. Para alcanzar el objetivo, optamos por desarrollar un trabajo bibliográfico, basado en las premisas de la Psicología Histórico-Cultural y de la Pedagogía Histórico-Crítica que defienden la necesidad de una enseñanza sistematizada con carácter histórico y, al mismo tiempo, dialéctico. En primer lugar, abordamos el desarrollo del psiquismo humano a partir de los presupuestos de las teorías adoptadas. Luego, abordamos cómo aprenden y se desarrollan los niños, lo que culmina, en la tercera parte, con discusiones sobre el papel del profesional de la enseñanza en la Educación Infantil. Finalmente, como resultado de estas discusiones, destacamos la relevancia de comprender el desarrollo del niño y, así, organizar acciones intencionadas, de forma sistemática, que posibiliten el logro de los objetivos a alcanzar en la primera etapa de la educación.

Palabras clave: Desarrollo Psíquico Infantil; Psicología Histórico-Cultural; Pedagogía Histórico-Crítica; Educación Infantil.

Introdução

A Teoria Histórico-Cultural é a corrente psicológica que busca compreender o desenvolvimento do psiquismo humano com base no Materialismo Histórico-Dialético. Ambos partem do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social e histórica e

que o seu desenvolvimento humano se inicia desde o nascimento, a partir das relações sociais e da apropriação da cultura humana.

Com a mesma base teórica, a Pedagogia Histórico-Crítica – corrente pedagógica de íntima conexão com a teoria supracitada – afirma que a escola é o lugar, por excelência, para a disseminação da cultura, ou seja, das máximas produções humanas. Defende que, por meio do ensino organizado e sistematizado, a instituição escolar possibilita aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Desse modo, a partir das formulações dos teóricos russos Vigotski, Leontiev e Elkonin, e das considerações de algumas pesquisadoras atuais, como Martins (2015), Tuleski e Eidt (2016) e Pasqualini (2016), que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, o presente texto discute a relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e o ensino sistematizado na Educação Infantil, a fim de elucidar para o profissional docente as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança que devem orientar a sua ação pedagógica.

Compreendemos, em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que, para atuar como profissional docente da e para a infância, de modo a possibilitar o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, faz-se necessário entender como as funções psíquicas superiores se originam e evoluem. Somente assim será possível planejar intencionalmente o ensino escolar na Educação Infantil.

Coadunamos com o que assevera Martins (2015, p. 3), ao defender a instituição escolar para todas as idades: “[...] uma escolarização à altura dos seus máximos alcances na vida de todos os indivíduos, independentemente da idade que tenham”.

Esperamos que, ao discutir a relação entre o desenvolvimento psíquico da criança e o ensino escolar, seja possível converter o pensamento de senso comum infundado de que a Educação Infantil é espaço de socialização e preparação para a próxima etapa da educação e que o ensino sistematizado se inicia somente no Ensino Fundamental, com o ingresso da criança no primeiro ano. Defendemos, portanto, o que nos apresentam Saito e Oliveira (2018, p. 2):

Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a

formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana.

Assim, o conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico infantil, pelo profissional docente da Educação Infantil, reside no fato de que isso implicará uma ação mais qualitativa. Fazendo uma analogia com outras profissões, o médico precisa ter conhecimento de todo o corpo humano e como cada doença se manifesta nesse corpo, e o mecânico precisa entender sobre as peças e o funcionamento delas dentro de um carro. Nessa lógica, o profissional docente que atua na primeira infância também precisa entender o desenvolvimento da criança, como ela aprende e se desenvolve, isto é, o seu objeto de trabalho.

Uma vez que isso esteja compreendido, o profissional docente será capaz de planejar as suas atividades expressas em ações propositivas para o desenvolvimento de cada criança em suas máximas possibilidades. Vale ressaltar que tal afirmação se efetiva com embasamento na teoria adotada como aporte teórico do presente texto, ao compreender que não basta conhecer as partes isoladamente, mas é preciso que todo esse conhecimento seja de forma sistêmica, ao contemplar a noção de que o todo é mais do que a soma das partes. Dessa maneira, o profissional realizará, dialeticamente, o planejamento de suas ações visando ao desenvolvimento da criança.

Quanto à metodologia, adotaremos a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Ruiz (2006, p. 58), é o “levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema”.

Organizamos a discussão em três partes além da introdução. Na primeira parte, discutiremos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano de acordo com as premissas da Psicologia Histórico-Cultural. Na segunda parte, abordamos como as crianças aprendem e se desenvolvem, o que culminará na terceira parte, com discussões sobre o papel do profissional docente da Educação Infantil. Essas discussões estão embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, que nos mostra a relevância de acontecer a organização de ações propositivas, de forma sistematizada, que possibilitem atingir os objetivos a que se quer alcançar na primeira etapa da educação.

O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski, Luria e Leontiev se debruçaram em estudar o objeto da psicologia científica, a passagem à consciência humana e os fatores que diferenciam essa consciência

do comportamento animal, evidenciando-nos que o desenvolvimento do psiquismo humano se submete à apropriação da cultura. Segundo Luria (2018, p. 26), “Vigotski gostava de chamar seu modo de estudo da psicologia de “cultural”, “histórica” ou “instrumental”.

Os referidos pesquisadores se dedicaram ao estudo científico sobre o desenvolvimento psíquico para que a teoria biologizante fosse superada. Contrariando as teorias naturalizantes da época, eles enfatizaram que o desenvolvimento humano não ocorre somente por fatores biológicos, nem de forma igualitária em todos os seres humanos, mas, segundo Leontiev (2004), por meio das leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Ao considerar que as leis de desenvolvimento são sócio-históricas, e não puramente biológicas, entende-se que as relações com o meio e com o outro se fazem essenciais para que o desenvolvimento ocorra. É nessa relação com os objetos culturais (artefatos, ideias, fenômenos, conceitos etc.) e com o outro social que a apropriação da cultura pelo sujeito será possível, em uma relação permeada por uma atividade consciente oposta à satisfação de um desejo imediato e biológico. Nesse sentido, Luria (1979) destaca três traços fundamentais sobre a atividade consciente do homem e como ela se difere do comportamento animal.

O primeiro deles é que a atividade consciente do homem não está ligada a suprir as necessidades biológicas, mas as necessidades mais complexas, as quais são movidas por motivos socialmente construídos e com objetivos que vão além do imediato e do biológico.

O segundo traço exposto por Luria (1979) indica que, frente a uma situação, a atividade consciente do homem não orienta as suas ações, considerando as impressões imediatas da situação exterior. Ao superar essas impressões, utiliza-se de conhecimentos mais profundos das leis interiores da situação, o que permite interpretá-los antes de determinar a ação. Para exemplificar esse traço, o autor cita que, ao passear em um dia de outono, mesmo que o céu esteja claro e o tempo ensolarado, o homem pode levar o guarda-chuva, pois sabe que, nos dias de outono, o tempo é instável.

O terceiro traço, que, segundo o autor, diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal, é que “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda humanidade acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (Luria, 1979, p. 73). Assim, o comportamento do homem não é resultado de uma experiência individual, mas se forma conforme está inserido em uma sociedade que

comporta conhecimentos historicamente acumulados, por exemplo, sentar-se à mesa para comer, utilizar a colher, dentre tantos outros conhecimentos criados ao longo de milênios pela humanidade e que foram transmitidos por meio da fala e, mais tarde, por meio das diferentes linguagens nos diversos grupos sociais.

Assim, se o homem não supre as suas necessidades apenas por motivos biológicos, consegue orientar as suas ações superando as impressões imediatas e assimila o conhecimento historicamente produzido por meio de relações com o meio e com os outros, fica inteligível que a perspectiva histórico-cultural contradiz as teorias naturalizantes do desenvolvimento, que entendem o processo como algo natural e espontâneo.

Vigotski (1995) atesta que o desenvolvimento humano se dá à medida que o homem incorpora a cultura, conforme vai aprendendo e assimilando o que está posto, o que foi historicamente produzido na sociedade. Esse desenvolvimento supera o que é natural, o biológico. Entende-se, então, que não existe humanização somente no individual; ela se faz necessária no sentido biológico, porém o social, no sentido cultural e histórico, obrigatoriamente também deve estar presente.

Por esse motivo, para que essa apropriação da cultura aconteça, é necessário que haja uma produção coletiva e isso ocorre pelo trabalho, que, segundo Leontiev (2004), caracteriza-se por ser uma atividade exclusivamente humana, com um caráter produtivo no qual se diferencia de qualquer atividade animal.

Posto isso, a Psicologia Histórico-Cultural entende que é pela atividade que o psiquismo se desenvolve. Todavia, Leontiev (2018, p. 68) esclarece que nem todos os processos podem ser chamados de atividade: apenas aqueles que “realizando as relações do homem com o mundo satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Por conseguinte, é importante enfatizar que nem tudo o que o sujeito faz é atividade, conforme podemos verificar na seguinte colocação:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 2004, p. 115).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a atividade está diretamente relacionada com o motivo, aquilo que impulsiona a atividade. Temos a necessidade de algo, e a atividade visa

à satisfação dessa necessidade. Ela pode ser uma necessidade material, não material ou espiritual. Leontiev (2017) esclarece que, para satisfazer essas necessidades, são requeridas condições diversas; assim, as necessidades espirituais precisam de condições materiais para que possam ser supridas. A título de exemplo, tem-se a necessidade intelectual, isto é, o ato de precisar de livros e/ou outros instrumentos para que possa ser findada. Nota-se que a realização de uma atividade ocorre por meio de consideráveis processos internos e externos denominados ações, que não estão diretamente ligados ao objeto final da atividade, o motivo. Durante a realização de uma atividade com um determinado fim, várias ações são executadas para que a necessidade possa ser suprida.

Leontiev (2004, p. 323) menciona, ainda, a existência de um outro componente que faz parte da estrutura da atividade: a operação. “Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação”.

Tuleski e Eidt (2016) ressaltam que uma ação pode se converter em operação, e uma operação pode se transformar em ação. O exemplo colocado pelas autoras é o processo de aquisição da linguagem escrita. No início do processo, a criança realiza a atividade da escrita por meio de várias ações mediadas pela consciência e, com o tempo, essas ações vão se tornando automatizadas, à medida que a grafia de cada uma das letras dispensa a mediação da consciência – e, assim, elas se convertem em operações. O oposto se torna verdadeiro, quando, por exemplo, a criança pequena começa a se alimentar com uma colher. O objeto que antes era utilizado sem consciência alguma, apenas como um objeto qualquer que pode servir para fazer sons ou ser jogado no chão, no entanto, por meio das experiências e vivências propiciadas pelo adulto, gradativamente, passa a ser utilizado pela criança com o propósito de seu uso social, ou seja, como um utensílio para alimentação.

Nesse complexo entendimento sobre a atividade, Leontiev destaca outra importante mudança em sua estrutura, quando a ação se transforma em atividade:

Há uma relação particular entre a atividade e a ação, o motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro (Leontiev, 2004, p. 317).

No decorrer do desenvolvimento humano, a relação com o meio social ao qual o sujeito está inserido se modifica de acordo com as ações e as operações estabelecidas no tempo e no espaço, já que não nos relacionamos sempre da mesma forma sobre a realidade e, dessa maneira, os motivos de nossas atividades também se modificam. No que tange a essa mudança de motivos, Leontiev (2004, p. 318-319) esclarece:

Como se faz a mudança de motivo? A resposta é simples. Em certas condições, o resultado da ação conta mais que o motivo que realmente suscita a ação. A criança começa por fazer conscientemente os seus deveres para poder mais rapidamente ir brincar. Mas o resultado é bem maior: não apenas pode ir brincar, como ainda ter boa nota. Produz-se uma nova ‘objetivação’ das suas necessidades, isto quer dizer que elas se elevam de um grau.

Essas mudanças ocorrem, portanto, de acordo com as passagens de um estágio do desenvolvimento a outro. Isso não se efetiva de forma simples, como se as mudanças se dessem, por exemplo, ao se completar um ano vivido durante o processo de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2018b, p. 22), “o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo”.

A transição de um estágio a outro não respeita o ritmo do tempo, ou seja, dias, meses ou anos, da mesma forma não ocorre igualmente para todos os indivíduos. Leontiev (2018, p. 59) evidencia que, para se pensar em desenvolvimento da psique infantil e nas forças motivadoras que determinam a personalidade em qualquer um dos estágios, é preciso ter clareza de que, “durante o desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas da vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

Entende-se que a criança ocupa diferentes lugares nas relações sociais e que perceber esse lugar não determina o desenvolvimento a ser atingido, mas define o desenvolvimento já alcançado pela criança. Segundo o autor, o desenvolvimento da psique da criança é determinado pela sua própria vida e seus processos reais, “o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida” (Leontiev, 2018, p. 63).

Dessa forma, para entender o desenvolvimento da psique da criança, deve-se analisar as atividades, as condições objetivas de vida e a relação da criança com determinada

realidade. Os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin discutem essa relação da criança com as atividades em suas diferentes etapas do desenvolvimento, o que se designa como periodização do desenvolvimento. Os autores nos esclarecem que, em cada uma das etapas da periodização, existe uma atividade dominante, que é a atividade que mais promove o desenvolvimento naquela etapa.

Sobre a atividade dominante, Leontiev (2004) esclarece que ela não é a atividade que acontece mais vezes em determinado momento do desenvolvimento, tampouco aquela que a criança realiza com mais frequência. Ela é a atividade que, quando realizada pela criança, viabiliza as principais mudanças nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da sua personalidade. A fim de elucidar essa premissa, recorreremos à Pasqualini (2016, p. 66), a qual postula o seguinte:

Um primeiro fundamento da análise da periodização do desenvolvimento feita pela Escola de Vigotski é a negação da existência de fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e a qualquer tempo. A observação empírica cotidiana do crescimento das crianças à nossa volta faz parecer que o desenvolvimento psíquico vai produzindo-se natural e espontaneamente, seguindo uma espécie de ‘ciclo vital’ natural e universal. Porém a análise científica (antropológica, histórica e psicológica) leva ao entendimento de que o psiquismo não é guiado pela natureza e que as funções psíquicas exclusivamente humanas têm gênese histórico-culturais [...].

Diante de tal explanação e de tudo o que foi até aqui discutido, é sabido que os períodos foram estabelecidos, porém não como algo estanque e universal; faz-se necessário entender as forças motrizes do desenvolvimento psíquico e revelar as leis de transição de um período para outro. Compreende-se que a idade cronológica é apenas um marco referencial não determinante no desenvolvimento da criança, e que a idade psicológica é um fator essencial. Elkonin (2017) especifica os períodos do desenvolvimento psíquico e a atividade dominante em cada um desses períodos.

O autor anuncia uma estrutura sobre a periodização do desenvolvimento infantil que vai do nascimento até a velhice, ao considerar que o presente trabalho tem o foco no desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos. A seguir, explanamos, brevemente, os períodos que correspondem a essas etapas do desenvolvimento psicológico.

O *primeiro ano de vida* corresponde ao primeiro período do desenvolvimento, e a atividade dominante desse período é a **comunicação emocional direta**, que se efetiva na

relação com o adulto cuidador “dentro da qual se formam as ações orientadoras e sensório-motoras da manipulação” (Elkonin, 2017, p. 163).

O segundo período é a *primeira infância*, que tem como atividade dominante a atividade **objetal manipulatória**, “dentro da qual tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos” (Elkonin, 2017, p. 164). A *idade pré-escolar* é a definição do terceiro período, cuja atividade dominante é o **jogo de papéis**, “na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana, a aspiração de realizar uma atividade social [...]” (Elkonin, 2017, p. 165). No quarto período, *idade escolar*, a atividade dominante aparece como a **atividade de estudo**, e “ela medeia todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal com a família” (Elkonin, 2017, p. 165).

Elkonin (2017) salienta, também, que esses períodos são divididos em dois grupos. O primeiro é constituído pelas atividades voltadas para a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Trata-se de atividades desenvolvidas no sistema “criança/adulto social” (comunicação emocional direta, jogo de papéis e comunicação íntima pessoal). Ademais, no segundo grupo, entram as atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros aspectos daqueles. Trata-se das atividades no sistema “criança/objeto social” (atividade manipulatória objetal, atividade de estudo e atividade profissional/de estudo).

Em vista disso, podemos conjecturar que o homem, por meio da atividade do trabalho e das diferentes linguagens que ocorrem dentro das relações sociais, supre as necessidades coletivas, criando, assim, conhecimentos e produções históricas, ou seja, a cultura. Vale ressaltar, aqui, que os diferentes motivos que circundam as atividades dependerão da época e do lugar que a criança ocupa nas relações sociais, de modo a interligar essas relações, o lugar da criança, a atividade principal e as suas mudanças. “Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (Leontiev, 2018, p. 66).

Vigotski relata que o processo de desenvolvimento infantil não é algo simples e linear – e que os fatores de natureza interna, como as emoções, os sentimentos, as percepções e

outros de natureza externa, suas vivências e experiências, tornam-se individuais, sem que seja possível seguir uma fórmula geral. Para Vigotski (2018b, p. 92):

[...] não há uma lei geral única que determina o papel da hereditariedade de modo homogêneo em todos os aspectos do desenvolvimento. Quando falamos sobre o meio, também dissemos que não há uma lei que, com uma fórmula geral e de modo comum, responda de uma vez por todas e com o mesmo êxito à questão de como o meio influencia o desenvolvimento em todos os seus aspectos.

De forma distinta, a mesma realidade social pode afetar um grupo de crianças, as quais são dependentes das relações que estabelecem com os outros e com os objetos que estão no seu entorno – e diante de seu psiquismo já desenvolvido e as vivências. Frente a isso, como se dá a reflexão psíquica em relação a essa realidade? Leontiev (2018) estabelece que, no processo de desenvolvimento psicológico infantil, encontram-se, também, mudanças das funções psicológicas, e que nenhuma atividade psíquica acontece se não tiver o envolvimento das funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas não são exclusividade do homem, uma vez que os animais também são capazes de atentar, memorizar, sentir e perceber. A propósito, nos animais, isso se dá não de forma consciente, é claro, e essas funções são chamadas de funções elementares, atribuídas a nós biologicamente e determinadas de maneira imediata, por reflexos e reações automáticas. Essas funções se fazem presentes no bebê ao nascer, por exemplo.

Uma vez que o homem supera essas funções de reflexos e reações automáticas, por meio de comportamentos complexos e culturalmente estabelecidos, novas funções psíquicas são estabelecidas, denominadas funções psíquicas superiores.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, à medida que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (Vigotski, 1995 *apud* Martins, 2015, p. 69).

À medida que o homem vai se desenvolvendo e se tornando o produto da vida social, as funções psíquicas superiores se estruturam: o autodomínio da conduta, a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a atenção voluntária, a imaginação, a percepção, o pensamento abstrato etc., funções que não são determinadas pela hereditariedade, tampouco se caracterizam como associações simples, sendo funções tipicamente humanas. Vigotski (1995, p. 29, tradução nossa) as define da seguinte forma:

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, forma o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.⁵

Segundo Leontiev (2018), as funções psicológicas se formam durante o processo da atividade. Isso significa que qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um motivo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e o seu cultivo não pode consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais.

De acordo com Leontiev (2004), os processos de memorização não são propriamente uma atividade. Vemos, portanto, que submeter a criança a um treino mecânico não fará com que o desenvolvimento dessas funções se efetive em suas máximas possibilidades. Referente ao assunto, Baggio (2023, p. 58) enfatiza que,

[...] enquanto profissional da pré-escola, a preocupação precisa ser a de criar necessidades e motivos nas crianças para que seja possível a apropriação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Se o foco for o de preparação para a alfabetização, unicamente em treinos e exercícios de repetição e memorização, a aprendizagem não acontece, uma vez que a criança decora o que não garante a compreensão e, assim, é logo esquecido. Nesse sentido, a organização das práticas pedagógicas deve fazer com que a criança pense, reflita, que a desafie, ou seja, que coloque a criança em atividade, criando a necessidade de descobertas.

Posto isso, ao pensar no processo do desenvolvimento psíquico infantil, entendemos que é preciso que a criança pense sobre o que está sendo ensinado, que tenha um motivo que

⁵ El concepto de «desarrollo de las funciones psíquicas superiores» [...] se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

impulsione essa atividade de pensamento e, conseqüentemente, modificações e reestruturações nas funções psicológicas de acordo com o período de desenvolvimento infantil.

Na transição de um período a outro, mudam qualitativamente não só as funções psicológicas como toda a estrutura interna do processo, surgindo as neoformações. Tuleski e Eidt (2016), respaldadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, discutem que as neoformações ou sínteses complexas das funções psíquicas surgem pela primeira vez na idade da criança quando, frente a uma situação social, são exigidas dela determinadas ações.

Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas (Tuleski; Eidt, 2016, p. 53).

Ao considerar a explicação das pesquisadoras, é importante entendermos três teses gerais que caracterizam a configuração interna do processo de desenvolvimento ou estrutura da idade em cada período da infância, de acordo com Vigotski.

Nesse ínterim, segundo Tuleski e Eidt (2016), a primeira tese se refere ao postulado de que o processo do desenvolvimento constitui um todo único, com uma estrutura determinada ou formação global que não pode ser compreendida como uma soma de partes isoladas ou agregados (neoformações).

A segunda tese afirma que a formação não é estática, imutável, mas se caracteriza pela dinâmica das relações entre a personalidade da criança e o seu meio social. A terceira tese, por sua vez, está ligada às mudanças nas estruturas da consciência da criança, influencia na remodelação de sua vida, mesmo porque a criança já é outra, reestruturando, assim, todo o sistema de relações ao qual faz parte.

Ao ter em vista os aspectos até então expostos, fica notório que o desenvolvimento psíquico infantil é um processo complexo, que depende do outro; é, pois, extremamente essencial, já que a mediação do adulto ou do outro mais experiente faz com que o desenvolvimento psicológico ocorra em suas máximas possibilidades. Compreende-se, também, que essa mediação e toda a relação da criança com o meio estão em constante mudança. A interação da criança com o ambiente ao seu redor e a maneira como ela é guiada e influenciada por adultos, colegas e outras influências externas provocam mudanças

constantes no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Essas mudanças influenciam em como a criança interage com o ambiente e como ela aprende com as experiências. Sobre essa ação do adulto, mais especificamente quanto ao papel do professor, discutiremos na sequência.

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E O PAPEL DO PROFESSOR

A análise dos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, quanto ao desenvolvimento do psiquismo infantil, expressa que a relação social é substancial para a sua efetivação. Vigotski (2018a) alude a importância dessas relações sociais, das experiências coletivas, ao anunciar como lei fundamental das funções psicológicas superiores que elas se formam, primeiramente, na relação coletiva, na interação entre pessoas, ou seja, em um nível intersíquico, para, depois, passarem a ser executadas no indivíduo, ou seja, em um nível intrapsíquico.

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 (Vigotski, 2018a, p. 114).

Destarte, para que a criança tenha acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, à cultura, são necessárias as relações sociais com outros sujeitos mais experientes e/ou com os objetos. Leontiev (2004, p. 290) afirma que, para se dar a apropriação do desenvolvimento histórico, não basta que a criança esteja em contato com essa “cultura material e espiritual”; é preciso que essa relação aconteça em um processo de comunicação com o outro por meio da mediação.

Assim, fica evidente que o desenvolvimento psicológico somente se concretiza diante do processo de educação, conforme salienta Pasqualini (2010, p. 172): “Se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo”.

Vigotski (2018a) discorre sobre a relação de aprendizagem e desenvolvimento e afirma que a aprendizagem da criança inicia muito antes da entrada no âmbito escolar, ressaltando que, no dado período histórico, a criança ingressava na escola por volta dos 7 anos. O autor exemplifica ao postular o seguinte: “quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa

específica de aprendizagem”, afirmando que a aprendizagem e o desenvolvimento estão “ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (Vigotski, 2018a, p. 110).

Com essas afirmações, observa-se que a criança, quando tem um mediador que lhe apresente diferentes conceitos, apontando o nome e a função dos objetos – e lhe colocando em novas relações sociais –, por meio da linguagem, está em constante aprendizagem e, assim, em desenvolvimento.

Vigotski (2018a, p. 114) anuncia que organizar o ensino, levando em consideração uma etapa do desenvolvimento já alcançada, é ineficaz. Cria, então, uma fórmula para essa relação: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Isso significa que o profissional docente deve organizar o ensino sem que seja naquilo que a criança já sabe. Vigotski (2018a, p. 111) apresenta os dois níveis de desenvolvimento de uma criança:

[...] não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico.

O nível de desenvolvimento efetivo é aquele em que determinadas funções psicológicas superiores já estão consolidadas como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado. É quando a criança consegue demonstrar o conhecimento sozinha, sem precisar do auxílio de alguém mais experiente.

Porém, segundo Vigotski (2018a), não podemos definir o desenvolvimento de uma criança apenas por esse nível efetivo. O autor define, então, o desenvolvimento potencial como a área de desenvolvimento em que a criança precisa de algumas perguntas-guia, demonstrações, para que assim resolva a situação apresentada. Mesmo diante das mesmas perguntas ou exemplos, cada criança se comporta de uma forma, e isso mostra que, realmente, essa zona de desenvolvimento não pode ser simplesmente ignorada como algo que a criança não sabe, mas, sim, considerada uma parte do processo.

Ao saber disso, torna-se explícito onde é que o professor deve atuar. Cumpre destacar que, para que o ensino produza novos conhecimentos – e que, de fato, ocasione algo novo no desenvolvimento –, a organização do ensino deve focar na área do desenvolvimento potencial da criança, segundo explicita Zamboni (2022, p. 100): “Cada movimento realizado no processo de ensino precisa considerar as capacidades já

consolidadas na criança e avançar naquilo que ainda não está formado, mas em vias de ocorrer por meio das intervenções e das mediações do profissional docente”.

Assim, a criança, na atividade coletiva guiada pelos adultos e com auxílio da imitação, gradualmente, apropria-se das ações e das operações exigidas em cada atividade proposta até que consiga fazer sozinha, consolidando o seu desenvolvimento. Toda aprendizagem, portanto, precede o desenvolvimento e não caminha de forma simétrica e linear, pois, segundo Vigotski (2018a, p. 115), “todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”.

Desse modo, se o desenvolvimento não ocorre naturalmente, o profissional docente não deve ficar esperando que a criança atinja uma certa idade para que ministre uma aula sobre determinado assunto. É papel do professor possibilitar às crianças a vivência de experiências diversificadas, o acesso a conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e a realização da mediação, a fim de que a criança possa aprender – e, conseqüentemente, ocorrer o desenvolvimento.

Corroboramos com a ideia de Vigotski (2018a) de que o desenvolvimento é um todo único e que não existem seções diferenciadas nesse processo infantil, uma vez que, ao sofrer modificações nas funções psíquicas superiores, a criança modifica a estrutura interna como um todo. É por isso que o papel do profissional docente é fulcral para o desenvolvimento integral da criança; cabe a ele ter a clareza de quais objetivos deseja atingir, para que, ao pensar no desenvolvimento da criança, possa definir a forma como promoverá essa aprendizagem.

Nesse sentido, após toda a discussão sobre o desenvolvimento psíquico, na primeira parte do presente texto, e o entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento já explicitado, demarca-se a relevância de que, ao organizar o ensino, devemos considerar a periodização e qual é o lugar que a criança ocupa nas relações sociais.

A atividade principal é a atividade que guia o desenvolvimento psíquico; ela reorganiza, aperfeiçoa e impulsiona os processos psíquicos. De acordo com Elkonin (2017, p. 149): “A estratégia a ser adotada para organizar o sistema de educação e ensino das novas gerações em nosso país depende em muito da adequada solução do problema da periodização”. É no seu interior que surgem e se diferenciam os novos tipos de atividades orientadoras para a próxima atividade. Essas atividades não surgem naturalmente, mas, sim,

para satisfazerem necessidades específicas. A atividade precisa ser formada e é gestada, a depender da necessidade da relação da criança com o social.

Devido a isso, o papel do profissional docente é favorecer a transição de um período de desenvolvimento a outro, ou seja, do desenvolvimento iminente – conhecimentos que ainda estão em construção – ao desenvolvimento efetivo – conhecimentos já consolidados pela criança. Dessa forma, cabe a ele compreender as particularidades de cada período de desenvolvimento, apoiando-se no fato de que a execução de ações pedagógicas deve ocorrer na área de desenvolvimento iminente – quando a criança precisa da mediação do adulto para realizar –, para que, assim, o novo possa ser elaborado e chegue ao desenvolvimento efetivo.

Leontiev (2018) defende que o profissional docente conheça profundamente o processo de desenvolvimento infantil e as suas forças motrizes, a fim de que, em posse de tal conhecimento, possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos. À vista disso, é possível afirmar que é preciso ter clara a sua intenção educativa de ensinar, transmitir conhecimentos, possibilitar vivências e experiências por meio da organização de práticas pedagógicas significativas e relevantes para as crianças, considerando a qualidade da interação que estabelece com elas e a forma mais adequada de apresentar o mundo social, cultural e natural, ao respeitar o momento de desenvolvimento de cada uma.

Isso implica entender que a Educação Infantil não se limita apenas a cuidar das crianças, mas também envolve o ato de oferecer oportunidades para que elas desenvolvam habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas. De acordo com Simoni (2023, p. 75), o professor deve criar situações que façam com que as crianças reflitam sobre a ação que estão realizando. A autora exemplifica da seguinte forma:

Por exemplo, ao brincar de marceneiros que constroem casa nas cidades e o professor, na ação com a criança, coloca que acabaram todas as madeiras para as construções e eles precisam achar uma solução para que continuem construindo as casas, a criança é forçada a fazer um resgate dos seus conhecimentos e utilizá-los para solucionar a situação. Assim, a criança pode sugerir que a casa seja feita de cimento, da mesma forma que fizeram a do seu avô, ou ela pode propor que seja feita de garrafa pet, como ela viu na reportagem da televisão; assim, a criança vai reelaborando o seu pensamento e ampliando as suas reflexões. Esse é um movimento que exige a ação intencional do professor para mobilizar os conhecimentos e a participação ativa das crianças, de modo a contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem e do seu pensamento.

Defendemos que oferecer oportunidades significa envolver as crianças em situações de exploração, investigação e experimentação do mundo ao seu redor de maneira lúdica e contextualizada, instigando as suas curiosidades sobre o mundo e sobre si próprias. O profissional docente deve apresentar às crianças uma gama de possibilidades para a sua aprendizagem, bem como propiciar um ambiente acolhedor e com interações qualitativas, ao gerar uma relação de confiança e segurança que facilite o processo de aprendizagem. É importante, também, que esse profissional tenha conhecimentos sólidos acerca do desenvolvimento infantil, sendo um mediador da cultura nesse exercício de integrar cuidado e educação.

Considerações finais

Com as discussões realizadas no presente trabalho, pautadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, reafirmamos que o ensino sistematizado e planejado deve ocorrer desde a Educação Infantil. Tal defesa se deu ao assumir que essa etapa tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos sociais, cognitivos, motores e afetivos, caracterizando-se como a etapa de iniciação da criança aos modos de vida da sociedade onde está inserida, de maneira a se reconhecer como um sujeito capaz de estabelecer relações com o mundo e aprender. Para isso, o conhecimento sobre os processos de como ela aprende e se desenvolve é condição para que o profissional dessa etapa de educação possa proporcionar meios para desenvolver todas as capacidades das crianças, por intermédio de ações propositivas significativas.

Pudemos afirmar, ao considerar os estudos das referidas teorias, que o desenvolvimento das condutas especificamente humanas na criança não acontece de forma natural e espontânea, sendo necessários, para esse fim, as relações sociais, as mediações com os fenômenos, as ideias, os conceitos e objetos culturais, a apropriação da cultura por meio da linguagem, bem como o entendimento do complexo processo de desenvolvimento psíquico. Se não é natural e/ou biológico, o papel do adulto enquanto mediador é de suma importância.

Na qualidade de profissionais da infância, precisamos fazer um esforço para reconhecer as crianças como sujeitos ativos e, concomitantemente, compreender como ocorre a formação de sua inteligência e personalidade, com o intuito de produzir o novo em cada uma delas, sempre pensando no próximo desenvolvimento, a fim de que possamos direcionar e traçar uma perspectiva de ensino que tenha fundamentos ao selecionar, eleger,

organizar e planejar aquilo que é representativo de um bom ensino, diante do acervo cultural da humanidade.

Assim, a prática pedagógica carece de reivindicar a mudança no psiquismo da criança – e esta só será alcançada ante a novas aquisições, novas conquistas, por meio de desafios que possibilitem colocar a criança no lugar de um ser pensante, ao permitir que assuma ações cada vez mais autônomas e demarque a sua percepção a respeito da realidade que a rodeia.

Referências

- BAGGIO, Michelle Liana Soria Cuesta. *Organização da prática pedagógica na pré-escola: em pauta o SAEB*. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018. p. 59-84.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018. p. 21-37.
- MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialismo dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves

Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 64-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018.

SIMONI, Elenice Gonçalves. *A organização do ensino na pré-escola na transição do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018a. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. t. 3.

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

ZAMBONI, Luciana Pacheco Rigoletto. *Planejamento na creche: reflexões a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural*. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

Recebido em: 02 de agosto de 2023

Aceite em: 21 de setembro de 2023