

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANAINA CASSIANO SILVA

**A APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ANÁLISE DE TESES E
DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO DE 2000 A 2009.**

SÃO CARLOS
2013

JANAINA CASSIANO SILVA

**A APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ANÁLISE DE TESES E
DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO DE 2000 A 2009.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação humana.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Arce Hai

Bolsa: FAPESP

SÃO CARLOS
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586ap

Silva, Janaina Cassiano.

A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira : análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009 / Janaina Cassiano Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
277 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento humano. 3. História das ideias. 4. Ideias pedagógicas. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

Janaina Cassiano Silva

**A APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: ANÁLISE DE TESES E DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO DE 2000 A 2009.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação humana.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Arce Hai

Bolsa: FAPESP

Data da defesa: 12/06/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Alessandra Arce Hai

Prof. Dr. Antonio Álvaro Zuin

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Prof^a. Dr^a. Mara Regina Martins Jacomeli

Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza



Handwritten signatures of the five members of the exam board, each written on a horizontal line.

Local: Universidade Federal de São Carlos.
Programa de Pós-graduação em Educação

*Além da Terra, além do Céu,
no trampolim do sem-fim das estrelas,
no rastro dos astros,
na magnólia das nebulosas.
Além, muito além do sistema solar,
até onde alcançam o pensamento e o coração,
vamos!
vamos conjugar
o verbo fundamental essencial,
o verbo transcendente, acima das gramáticas
e do medo e da moeda e da política,
o verbo sempreamar,
o verbo pluriamar,
razão de ser e de viver.*

“Além da Terra, Além do Céu” - Carlos Drummond de Andrade

Dedico esse trabalho a cinco pessoas essenciais em minha vida, que me ensinam, a cada dia, o verdadeiro significado da palavra amor em suas diversas manifestações: meus pais, Mário e Joana, meus irmãos, Juliana e Juarez (in memoria), e meu marido, Gabriel.

AGRADECIMENTOS

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

“Mãos Dadas” - Carlos Drummond de Andrade

Sou grata a várias pessoas que estiveram comigo nesses três anos e meio de muito trabalho e dedicação e, que, de alguma forma, contribuíram na construção desse estudo, em especial:

À Alessandra Arce Hai, pela orientação sempre zelosa, por toda atenção e cuidado dedicados a esse estudo. Além disso, muito obrigada por ser um exemplo de docência, humanidade, compreensão e amizade!

À minha família, meus pais, Mário Antônio da Silva e Joana D’arc Pereira Cassiano Silva, pelo afeto, segurança e por serem exemplos de dignidade, dedicação e amor. Aos meus irmãos, Juliana Cassiano Silva e Juarez Antônio Silva (in memoria), pela cumplicidade e amizade. Ao meu marido, Gabriel José Barbosa, pelo apoio, compreensão, companheirismo, paciência, amor, e por sempre estar ao meu lado nos principais momentos de minha vida.

Às minhas avós, Jorceluta Marçal (in memoria) e Maria Helena Gonçalves pelo carinho, atenção e, por serem exemplos de fé e luta.

À minha cunhada Eliza Maria Barbosa, que, assim como eu, acredita na possibilidade de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças. Obrigada por ser tão presente em minha vida, pelo incentivo, reflexões, congressos, enfim, por toda a atenção.

Aos meus sobrinhos amados, Sofia, Davi, Luíza, Marina e Alice, por me proporcionarem momentos tão divertidos e agradáveis. Em especial, ao meu afilhado Samuel, um ser tão pequenino que enche meu coração de alegrias, esperança e afeto!

À minha grande amiga, Vanessa Cristina Alvarenga, que mesmo distante consegue se fazer presente! Obrigada pela atenção, afinidade, cumplicidade, pelas conversas, pelo entusiasmo, otimismo, enfim, por conseguir traduzir tão bem a palavra amiga!

Às amizades iniciadas durante a docência no ILES/ULBRA que ainda são tão presentes em minha vida. Marisa Elias, Mariana Arantes, Sônia Beatriz, Roberta Costa, agradeço pela atenção e carinho de sempre!

Às amigas de longa data, em especial, à Samira Sampaio, à Lúcia Cava, à Maura Ribeiro, à Gizele Maria, à Aline Lopes, à Aline Mendes e à Tatiana Gomes, pelas conversas, atenção e alegrias.

À amiga Merilin Baldan e seus pais, Paschoal e Norma, por toda a acolhida em São Carlos, pelos momentos de discussões, pela luta por uma educação justa e igualitária, pela atenção e carinho!

À amiga Michele Varotto pelas conversas, risadas e, apoio.

Aos colegas da University of Bath, em especial, Huw Lloyd, Naasirah Abdullah Teo e Nicola de Martini, pela troca de conhecimento, vivências, apoio e acolhida!

Aos professores do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia pelas contribuições em minha formação em Psicologia, em especial aos meus ex-orientadores Armando Vieira Barbosa, Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa e Sílvia Maria Cintra da Silva.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelas contribuições fornecidas nas disciplinas, especialmente, Antônio Álvares Zuin e Luiz Roberto Gomes.

Aos professores, Eduardo Pinto e Silva e Marilene Proença Rebello de Souza, pela atenção e rigor dedicados ao meu trabalho. Pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores Antônio Álvares Zuin e Mara Regina Jacomeli por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa dessa tese.

Aos professores Heloisa Helena Oliveira e José Carlos Rothen por terem se disponibilizado a serem membros suplentes desse trabalho.

Ao professor Seth Chaiklin da University of Bath pela orientação durante o estágio que realizei nessa universidade. Sou grata por toda atenção, apoio e

conhecimento. Foi uma experiência enriquecedora tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, em especial à professora Cármen Lúcia Brancaglioni Passos por todo incentivo, apoio e atenção!

Aos funcionários da Pós-graduação em Educação da UFSCar por estarem sempre dispostos a esclarecer dúvidas e prestar informações.

À Rosângela, pela revisão gramatical.

À FAPESP pelo apoio financeiro.

RESUMO

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil brasileira:** análise de Teses e Documentos Oficiais no período de 2000 a 2009. 276f. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

Os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural começaram a circular no meio acadêmico brasileiro, a partir da década de 1980, através de obras traduzidas do inglês para o português, dentre estas temos o livro de Vygotsky intitulado *Pensamento e Linguagem*. Perante essa observação, buscamos compreender: Como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apropriada no campo educacional brasileiro? Assim, a hipótese que nos norteou é a de que ocorre uma apropriação equivocada dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, fato este não vinculado a questões individuais e sim, fruto do modo como essas ideias foram inseridas no Brasil, visando fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas, o neoprodutivismo e seus variantes. Desta forma, o nosso *objetivo geral* é apreender e analisar como tem ocorrido a apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do século XXI. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como de produções acadêmicas (teses) relacionadas à Educação Infantil nesse período. Utilizamos como categorias de análise os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e brincar/jogo de papéis sociais. Como *procedimentos metodológicos* nos pautamos nas cinco categorias propostas por Demerval Saviani, a saber: o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional; a perspectiva de longa duração; o olhar analítico-sintético; a articulação do singular e do universal e a atualidade da pesquisa histórica. Com relação à *zona de desenvolvimento proximal*, verificamos que nas teses e nos documentos do MEC o aspecto mais trabalhado foi a definição deste conceito. Este foi apresentado como sendo a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que esta executa com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de outra(s) criança(s) mais experiente(s) (desenvolvimento potencial). No que se refere ao *brincar/jogo de papéis sociais*, vários aspectos foram tratados. Nas teses os pesquisadores estudaram a origem do brincar/jogo de papéis sociais, a definição deste conceito, o brinquedo, a imaginação e fantasia, dentre outros temas. Já nos documentos do MEC foram abordados principalmente a imaginação, o desenvolvimento infantil, o brinquedo e o papel desempenhado pela criança na brincadeira. Após essa análise inferimos que há uma apropriação eclética com peculiaridades que a distanciam das discussões, dos conceitos presentes tanto nos clássicos quanto nos pesquisadores contemporâneos, que buscam dar continuidade a pesquisas nesta área. Deste modo, buscamos no campo da história das ideias pedagógicas e psicológicas, a partir da década de 1980, a compreensão desse ecletismo. Constatamos que nesse período com relação às ideias pedagógicas estamos no neoprodutivismo e, no que se refere às ideias psicológicas no campo da educação vivenciamos um período de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional. Entretanto, verificamos em nossa análise que esse movimento de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional não foi apropriado na área da educação infantil. Concluimos com a afirmação de que o ecletismo presente nas teses e documentos do MEC se alinha a esse período histórico que vivenciamos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento Humano. História das Ideias Pedagógicas.

ABSTRACT

SILVA, Janaina Cassiano. **The appropriation of Cultural-Historical Psychology in Brazilian Early Childhood Education:** analysis of theses and MEC documents in the period 2000-2009. Theses (Doctoral degree in Education), Federal University of São Carlos, São Carlos, 2013.

The theoretical assumptions of Cultural-Historical Psychology started circulating in Brazilian academia, in the 1980s through works translated from English to Portuguese; among them is Vygotsky's book entitled *Thought and Language*. Faced with this observation, we sought to understand: How has Historical-Cultural Psychology been appropriated in the Brazilian educational field? Thus, the hypothesis that has guided us is that there is a mistaken appropriation of the precepts of Cultural-Historical Psychology, a fact not tied to individual questions but rather resulting from how these ideas were incorporated in Brazil with the aim to join the hegemonic discourse in the field of pedagogical ideas: neoproductivism and its variants. Thus, our general aim is to understand and analyze how the appropriation of Cultural-Historical Psychology's assumptions by the field of Early Childhood Education during the first decade of this century in Brazil has occurred. Therefore, we conducted a bibliographic study of Official Ministry of Education (MEC) documents, as well as academic production (theses) related to Early Childhood Education in this period. We used as categories of analysis the concepts of zone of proximal development (ZPD) and play/role play. The methodological procedures that guided us are the five categories proposed by Demerval Saviani, namely: the principle of the concrete nature of historical educational knowledge, the long-term perspective, the analytic-synthetic vision, the articulation of the singular and the universal and the relevance of historical research. With respect to the zone of proximal development, we find that the aspect most studied in theses and MEC documents was the definition of this concept. This was presented as the distance between what child is able to perform alone (actual development) and its performances with the help of an adult or in collaboration with other more experienced children (potential development). Regarding play/role play, several aspects were treated. In the Theses researchers studied the origin of play/role play, the definition of this concept, the toy, imagination and fantasy, among other topics. MEC documents mainly addressed imagination, child development, the toy and the role performed by children in play. After this analysis we infer that there is an eclectic appropriation with peculiarities that distances itself from discussions of the concepts presented in both: classics and by contemporary researchers who seek to continue research in this area. Thus, we sought to understand this eclecticism in the history of pedagogical and psychological ideas since the 1980s. We note that in this period with regard to pedagogical ideas we are in the midsts of neoproductivism, and in relation to psychological ideas in the field of education we have experienced a period of criticism and reconstruction of School/Educational Psychology. However, in our analysis we found that this movement of criticism and reconstruction of School/Educational Psychology was not appropriate in the area of Early Childhood Education. We conclude with the statement that the eclecticism in theses and MEC documents is reflected in this historical period.

Keywords: Early Childhood Education. Cultural-Historical Psychology. Human Development. History of Pedagogical's Ideas.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Descritores utilizados no levantamento realizado no Banco de Teses da Capes.	p.29
QUADRO 2	Número de teses produzidas no período de 2000 a 2009.	p.32
QUADRO 3	Denominação atribuída à Psicologia Histórico-Cultural nas teses, parciais, selecionadas no período de 2000 a 2009.	p.37
QUADRO 4	As obras citadas dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e número de teses nas quais estas foram mencionadas.	p.39
QUADRO 5	Os teóricos citados nas teses selecionadas que dialogam com os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural no que tange às categorias infância, desenvolvimento e educação.	p.42
QUADRO 6	Os teóricos, citados nas teses selecionadas, e que foram utilizados para a discussão de questões secundárias.	p.43
QUADRO 7	As obras citadas dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e número de referências presentes nos documentos.	p.46
QUADRO 8	Os teóricos citados nos documentos selecionados que dialogam com Vigotski no que tange à educação infantil.	p.47
QUADRO 9	O conceito de ZDP segundo Porto (2005 apud HOLLANDA, 2007, p.45)	p.58
QUADRO 10	As atividades Principais de acordo com cada etapa do desenvolvimento infantil.	p.148
QUADRO 11	Resultados da Segunda Série de Experimentos: jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta o seu papel.	p.169
QUADRO 12	A periodização das ideias pedagógicas no Brasil.	p.178
QUADRO 13	Periodização da História da Psicologia no que tange a relação entre Psicologia e Educação.	p.187
QUADRO 14	Número de Trabalhos publicados no período de 2000 a 2009.	p.206
QUADRO 15	As obras citadas dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e o número de trabalhos nas quais estas foram mencionadas.	p.210

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e número de citações nas p. 38 teses selecionadas.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação no período de 2004 a 2008, no Brasil, segundo o Banco de Teses Capes, utilizando como descritor: Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil e suas respectivas linhas de pesquisa.	p. 23
TABELA 2	Número de trabalhos publicados na Anped no período de 2004 a 2008, referente ao tema Educação infantil e Psicologia Histórico-Cultural.	p. 24
TABELA 3	Número de trabalhos produzidos no PPGE/UFSCar no período de 2002 a 2006, referente ao tema Educação Infantil e Psicologia Histórico-Cultural.	p. 25
TABELA 4	Número de Trabalhos selecionados no período de 2000 a 2009.	p. 29
TABELA 5	Temáticas e número de trabalhos referentes às dissertações e teses produzidas no período de 2000 a 2009.	p.30
TABELA 6	Temáticas e número de trabalhos referentes às teses produzidas no período de 2000 a 2009.	p. 32
TABELA 7	Número de teses por Região e Instituição de Ensino no período de 2000 a 2009.	p. 33
TABELA 8	Temáticas parciais e número de trabalhos referentes às teses produzidas no período de 2000 a 2009.	p. 36
TABELA 9	Temáticas e número de trabalhos referentes aos trabalhos publicados na ANPED de 2000 a 2009.	p.207
TABELA 10	Número de trabalhos selecionados por Instituição de Ensino no período de 2000 a 2009.	p.208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
COMUT	Comutação Bibliográfica
G.T	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARQUE	Programa Parceria pela Qualidade na Educação Infantil
PPGE/UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB/DPE/Coedi	Secretaria de Educação Básica/ Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental/ Coordenação Geral de Educação Infantil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP/Araraquara	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara
UNESP/Marília	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E OS DOCUMENTOS DO MEC A RESPEITO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI.....	27
1.1. Composição do Banco de Dados: escolha das produções acadêmicas e documentos do MEC....	28
1.1.1 <i>Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-graduação no Brasil.....</i>	29
1.1.2 <i>Documentos do Ministério da Educação referentes à educação infantil.....</i>	34
1.2 Leitura Exploratória das Produções Acadêmicas e dos Documentos do MEC.....	35
1.2.1 <i>As Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2000 a 2009.....</i>	36
1.2.2. <i>Os Documentos do Ministério da Educação.....</i>	44
2. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP).....	49
2.1 Apresentação da Zona de Desenvolvimento Proximal nas Teses.....	50
2.1.1 <i>Definição da ZDP.....</i>	50
2.1.2 <i>A ZDP e o Brincar.....</i>	53
2.1.3 <i>A ZDP e os Processos de Ensino/Aprendizagem.....</i>	55
2.1.4 <i>ZDP e outras temáticas.....</i>	59
2.2 Apresentação da Zona de Desenvolvimento Proximal nos documentos do MEC.....	59
2.3 Algumas Considerações.....	62
2.4 Análise da Zona de Desenvolvimento Proximal nas Teses e nos Documentos do MEC.....	62
3 O BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS.....	71
3.1 Apresentação do Brincar/Jogo de Papéis Sociais nas Teses.....	72
3.1.1 <i>Origem do brincar/jogo de papéis sociais.....</i>	72
3.1.2 <i>Definição do brincar/jogo de papéis sociais.....</i>	76
3.1.3 <i>O brincar/jogo de papéis sociais e o Jogo Protagonizado.....</i>	85
3.1.4 <i>O brincar/jogo de papéis sociais e as Regras.....</i>	87
3.1.5 <i>O Brinquedo.....</i>	88
3.1.6 <i>O brincar/jogo de papéis sociais e o Desenvolvimento Infantil.....</i>	89
3.1.7 <i>O brincar/jogo de papéis sociais e a zona de desenvolvimento proximal.....</i>	92
3.1.8 <i>O brincar/jogo de papéis sociais como atividade principal.....</i>	93
3.1.9 <i>A Imaginação e a Fantasia no Brincar/Jogo de Papéis Sociais.....</i>	95
3.1.10 <i>O brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil.....</i>	98
3.1.11 <i>O brincar/jogo de papéis sociais e outras temáticas.....</i>	106
3.2 Apresentação do Brincar/Jogo de Papéis Sociais nos Documentos do MEC.....	110
3.3 Análise do Brincar/Jogo de Papéis Sociais nas teses e nos documentos do MEC.....	113

4. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS, ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	129
4.1 O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.....	130
4.2 A Psicologia Histórico-Cultural.....	135
4.3 As categorias de análise.....	140
4.3.1 <i>A Categoria Zona de Desenvolvimento Proximal</i>	141
4.3.1.1 <u>O Desenvolvimento Infantil na ótica da Psicologia Histórico-Cultural</u>	141
4.3.1.1.1 <i>A Atividade Principal</i>	142
4.3.1.1.2 <i>Considerações acerca do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores</i>	143
4.3.1.1.3 <i>O Desenvolvimento Psicológico Infantil</i>	145
4.3.1.2 <u>A Zona de Desenvolvimento Proximal</u>	152
4.3.2 <i>O brincar/jogo de papéis sociais</i>	156
4.3.2.1 <u>O significado da palavra Jogo</u>	157
4.3.2.2 <u>A origem histórica do Jogo Protagonizado</u>	160
4.3.2.3 <u>Origem Ontogenética do Jogo</u>	164
4.3.2.4 <u>As Características do Jogo Protagonizado</u>	166
4.3.2.5 <u>O Jogo Protagonizado e o Desenvolvimento Psicológico</u>	171
4.3.2.6 <u>A imaginação e o Jogo Protagonizado</u>	172
4.3 Algumas Considerações.....	173
5. RESGATANDO A HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E PSICOLÓGICAS APÓS A DÉCADA DE 1980.....	175
5.1 As Ideias Pedagógicas no Brasil entre 1980 e 2001.....	178
5.2 As Ideias Psicológicas no Brasil a partir da década de 1980.....	186
5.3 O descompasso entre os avanços nas discussões críticas na área da Psicologia Escolar/Educacional e na área da Educação Infantil.....	205
5.4 Algumas Considerações.....	213
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
7. REFERÊNCIAS.....	222
8. APÊNDICES.....	231
APÊNDICE A: Teses Seleccionadas.....	232
APÊNDICE B: Teses Localizadas.....	235
APÊNDICE C: Teses Seleccionadas para Leitura Exploratória.....	238
APÊNDICE D: Teses Seleccionadas após Leitura Exploratória e Redefinição das Categorias.....	241
APÊNDICE E: Breve resumo das teses.....	244
APÊNDICE F: Breve resumo dos documentos do MEC.....	270
APÊNDICE G: Trabalhos seleccionados na ANPED: período de 2000 a 2009.....	275



Ronda Infantil- Cândido Portinari- 1932

INTRODUÇÃO

O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social. (GOLDMANN, apud PATTO, 2008, p. 28).

A construção de um objeto de pesquisa é fruto de um intenso trabalho do pesquisador e está vinculada à trajetória acadêmica do mesmo. Assim, consideramos importante apresentar algumas contribuições dos estudos realizados na graduação e no mestrado que nos auxiliaram na definição/delimitação do objeto de análise desta tese de doutorado.

A afinidade pelo estudo da educação, sobretudo na infância, foi se delineando durante nossa graduação em Psicologia. Entre as contribuições destacamos trabalhos como o de extensão universitária: “Inclusão Escolar de Crianças e Adolescentes com Transtornos Mentais Graves” (2004) e de iniciação científica: “Promoção da Qualidade na Educação Infantil na Região do Triângulo Mineiro: um estudo de investigação-ação com pais de crianças de creche” (2002; 2003), experiências que despertaram nossa percepção quanto à necessidade de aprofundamento nas questões relacionadas ao cuidado e ao ensino na educação infantil. Desta inquietação surgiram alguns questionamentos: será que o cuidado está atrelado ao educar? Não seria o educar um componente de todas as etapas da educação, portanto, o termo ensino não seria mais adequado do que educar? Há privilégio do cuidado em detrimento do ensino? Quais noções de cuidado e ensino estão presentes nas instituições de educação infantil?

As dúvidas mencionadas conduziram-nos a elaboração de um projeto de mestrado intitulado: “Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças à luz da Psicologia Histórico-Cultural”. Durante dois anos e meio o nosso objeto de estudo pautou-se nas análises de ações educativas, especificamente, se estas estão promovendo o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos, à luz dos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (SILVA, 2008b). Ao longo da fundamentação do estudo, coleta e análise dos

dados surgiram novas indagações que motivaram a continuidade de nossos estudos para elaboração de uma tese de doutorado.

Apesar de não ser intuito apresentar aqui os resultados obtidos pela análise dos dados da dissertação integralmente, algumas conclusões merecem destaque devido a sua importância para a delimitação do objeto de estudo desta tese, a saber:

- ✓ pensar em uma proposta curricular tendo o ensino como eixo norteador do trabalho docente e o processo educativo numa perspectiva dialética e inserido num contexto histórico e social;
- ✓ ao entrar na escola, a criança, como apresentado por Luria (2006), possui suas próprias habilidades culturais, contudo, devemos considerar que este equipamento é primitivo e arcaico;
- ✓ “[...] o desenvolvimento psicológico dos indivíduos segue um caminho de ‘herança social’ (Engels) ou um caminho de ‘apropriação’ (Marx) de experiência social” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. xi, tradução nossa¹, grifos do autor);
- ✓ o estudo do desenvolvimento infantil significa “[...] estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (ELKONIN, 1987, p. 106);
- ✓ o educador deve ser pensando como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura;
- ✓ ressaltamos “[...] a importância da escola para o desenvolvimento psicológico dos alunos, considerando o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem para além dos paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais” (FACCI, 2007, p.137).

Com relação ao desenvolvimento das crianças, então, podemos destacar que as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula nas instituições pesquisadas não promovem o desenvolvimento integral destas de modo satisfatório. Essas práticas apenas facilitam o desenvolvimento de aspectos biológicos, ou seja, a maturação de características inatas às crianças, e não é esse nosso intento, uma vez que estamos em

¹ No original, temos: “[...] the psychological development of individuals follows a path of ‘social inheritance’ (Engels) or a path of ‘appropriation’ (Marx) of social experience” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. xi, grifos do autor).

defesa de uma educação infantil que favoreça o desenvolvimento integral da criança em suas máximas potencialidades, pautada no ensino.

A concepção de infância pautada no protagonismo da criança e no espontaneísmo, a função docente vista como mediadora no processo de ensino-aprendizagem e a valorização do conhecimento cotidiano em detrimento ao conhecimento sistematizado presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação e nos Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas revelam uma educação infantil fragmentada que não propicia um contato mais aprofundado com toda a produção humana, limitando a formação integral do indivíduo.

Essas premissas estão ancoradas numa psicologia cuja concepção de fenômeno psicológico² dominante baseou-se nas ideias naturalizantes do liberalismo, que se caracterizaram por pensar o homem a partir da noção de natureza humana, que iguala os homens e exige liberdade, como condição para o desenvolvimento das potencialidades que estes possuem enquanto seres humanos. As melhores condições de vida deveriam ser dadas ao homem para que seu potencial natural pudesse desabrochar³ (BOCK, 2004). Bock (2004) salienta ainda que a Psicologia Tradicional traz concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade. Para ela o homem e seu mundo psíquico são pensados de forma natural, com capacidades e características da espécie, e o desenvolvimento pode ocorrer caso o indivíduo seja inserido em um meio adequado. Logo, nesta vertente, o homem é responsável pelo seu sucesso ou insucesso.

Desta forma, das análises dos projetos pedagógicos das instituições, bem como dos documentos oficiais para a faixa etária de zero a três anos e das observações do cotidiano das escolas, percebemos a necessidade de continuar os estudos na área da educação infantil, com intenção de compreendermos como a Psicologia - sobretudo a vertente Histórico-Cultural - tem se inserido nesse processo. Em outras palavras, qual é o papel atribuído a esta frente teórica e se de fato ela auxilia na promoção do desenvolvimento integral das crianças menores de cinco anos.

É importante identificarmos qual é a contribuição da psicologia para a educação infantil, além de verificarmos se não há uma mistura entre teorias e concepções, o que

² Cabe salientar, que este fenômeno aparece desvinculado da realidade na qual o indivíduo está inserido.

³ Esta ideia de conceber o homem a partir de sua natureza humana também está presente no pensamento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e de Friedrich August Froebel (1782-1852). “A compreensão do que é o homem passa pela compreensão das relações que o homem trava ou deveria travar com a natureza, a começar pelas relações com a natureza que está no homem, isto é, com a natureza humana [...] Pestalozzi e Froebel têm na divindade a medida do homem, que atrelada às demais obras de Deus, como a natureza, deverá seguir leis predeterminadas e eternas na sua base pela perfeição e no reconhecimento de sua filiação divina” (ARCE, 2002, p. 140).

pode desencadear uma hegemonia da psicologia sobre os aspectos pedagógicos. Por isso, considero o estudo relevante, no sentido de verificar como os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural têm sido apropriados pela área da educação infantil, uma vez que os psicólogos soviéticos, principalmente, Liev Semiónovich Vigotski (1896-1934), são utilizados como referência na confecção dessas políticas públicas para a educação Infantil.

Para tanto, como afirmou Vigotski nos anos 30, faz-se necessário superar a visão idealista do desenvolvimento psicológico, tarefa para a qual Elkonin (1999) defende ser imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade dinâmica e não apenas tratar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento.

A partir da análise dos documentos oficiais realizada no mestrado, buscando verificar como o cuidado e o ensino estava posto, percebemos que o modelo adotado é nomeado como sócio-interacionista e se enquadram nessa denominação: Piaget, Vigotski, Wallon, dentre outros. Consideramos importante que conheçamos como essa apropriação é feita, ou seja, é necessário entender qual a interpretação dada aos pressupostos teóricos de Vigotski⁴.

Além disso, consideramos que esse estudo auxiliará na compreensão do psicologismo da educação⁵, tendo em vista que diversos autores criticam a hegemonia do pensamento psicológico, atribuindo aspectos negativos à presença da Psicologia na Educação. Historicamente, presenciemos teorias psicológicas a-históricas e abstratas, desmembrando o desenvolvimento em: físico, cognitivo, emocional. Essas teorias apresentam grande probabilidade de serem vistas como hegemônicas, desconsiderando a importância do campo educacional. Por outro lado, encontramos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural um horizonte de problematização das práticas que tomam a criança e seu processo de desenvolvimento de forma abstrata e alheia às determinações sócio-culturais.

A busca pela compreensão da apropriação dada aos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural proporciona avanço na análise crítica que ajuda a consolidar a psicologia inserida no campo da educação infantil que considere o desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, é importante lembrar que concluímos uma década do século XXI, o que possibilita questionarmos como a Psicologia vem sendo apropriada,

⁴ Adotaremos essa grafia para a escrita do nome desse autor, porém, nas referências, manteremos a grafia utilizada em cada edição. Duarte (2004a) destacou que devido ao fato do idioma russo ter um alfabeto diferente do nosso, têm sido utilizadas diferentes formas de escrever o nome desse autor.

⁵ É a hegemonia do pensamento psicológico sobre o pedagógico/educacional.

em especial a Psicologia Histórico-Cultural e quais as suas contribuições para a educação infantil no Brasil.

Desta forma, diante dos estudos realizados no mestrado, fica evidente a necessidade deste trabalho de apreensão e análise da apropriação dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil diante dos desafios que vem sendo colocados para a educação de crianças pequenas na sociedade atual do século XXI. Algumas questões despertaram nosso interesse, a saber: *como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apropriada pela área da educação infantil no Brasil na primeira década do século XXI?* Essa apropriação reforça a constituição de pedagogias psicológicas ou do psicologismo presente na educação brasileira? Qual(is) a(s) relação(ões) estabelecida(s) entre os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural com estudiosos de outras correntes? Como e por que se deu essa interface?

Assim, a *hipótese* que passa a nortear nosso estudo é a de que ocorre uma apropriação equivocada dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, fato este não vinculado a questões individuais e sim fruto do modo como essas ideias foram inseridas no Brasil, visando fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas, o neoprodutivismo e seus variantes (neonstrutivismo e neo-escolanovismo). E isso reforça a constituição de pedagogias psicológicas ou do psicologismo presentes na educação brasileira, porém, é possível retomar o lugar da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na educação infantil brasileira a partir da Psicologia Histórico-Cultural, reinserrindo a constituição da criança e de sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto. Deste modo, no presente estudo, buscaremos responder essas e outras questões que se fizerem presentes, a fim de situar como os autores soviéticos foram apropriados na área da educação infantil no Brasil e como isso reflete nas produções acadêmicas (teses) na área da educação de crianças menores de cinco anos.

Nesse sentido, temos como *objetivo geral* apreender e analisar como tem ocorrido a apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do século XXI.

E, como *objetivos específicos*:

- ✓ Apreender as possíveis rupturas existentes do ponto de vista teórico no processo de apropriação da Psicologia Histórico-Cultural identificando elementos que possam levar a um processo de psicologização da educação infantil;

✓ Discutir possíveis caminhos para que a Psicologia Histórico-Cultural possa colocar-se como fundamento do trabalho com crianças menores de 05 anos contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Destacamos que entendemos o conceito de *apropriação*, assim como exposto por Rossler (2003, p.26), como o processo no qual “[...] o indivíduo torna seu, transforma em parte de seu ser, aquilo que foi produzido (objetivado) por outros indivíduos ao longo da história”. Ou seja, “[...] apropria-se dos produtos materiais e simbólicos da atividade histórica e social dos homens, acumulados de forma objetiva ao longo da história” (ROSSLER, 2003, p.26). Trabalhamos ainda com o conceito de *circularidade das ideias* que se relaciona à compreensão de como as ideias circulam nos diferentes contextos e períodos históricos. Dito de outro modo é o entendimento da disseminação das ideias, de como estas se propagam. Ginzburg (2006), no livro *O queijo e os vermes*,⁶ busca indícios que o auxiliem na compreensão de como se organizaram as ideias de Menocchio, um moleiro que “[...] foi denunciado ao Santo Ofício, sob a acusação de ter pronunciado palavras ‘heréticas e totalmente ímpias’ sobre Cristo” (GINZBURG, 2006, p.32, grifo do autor). É esse também o movimento que nos propomos nessa tese.

O nosso estudo, portanto, se insere no campo de pesquisa que procura trabalhar com a história das ideias pedagógicas pautadas em Saviani (2007). Para o autor as ideias educacionais se referem à educação, “[...] sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo” (SAVIANI, 2007, p.06). Já as ideias pedagógicas são entendidas como “[...] as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 06).

Assim, buscamos compreender de que modo as ideias dos autores da Psicologia Histórico-Cultural se *encarnaram no movimento real da educação* no Brasil na primeira

⁶ Neste livro Ginzburg narra a história de um moleiro chamado menocchio que afirmou que a origem do mundo estava na putrefação. O autor buscou através de uma farta documentação compreender os pensamentos, sentimentos e discussões do moleiro e como isso influenciou em suas ideias, considerando a cultura no qual este estava imersa e o contexto social no qual ela se moldou. “[...] uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular- e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa- da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e a Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos” (GINZBURG, 2006, p.10).

década deste século, ou seja, quais as influências que as ideias dessa escola sofreram neste processo.

Optamos por realizar um levantamento bibliográfico dos Documentos Oficiais do Ministério da Educação, bem como de produções acadêmicas (teses) relacionadas à Educação Infantil no período de 2000 a 2009. A pesquisa dividiu-se em quatro etapas: 1) identificação do material documental existente; 2) leitura exploratória; 3) levantamento das categorias e 4) levantamento dos autores soviéticos trabalhados nos documentos e análise.

Escolhemos como categorias de análise os conceitos *zona de desenvolvimento proximal* e *brincar/jogo de papéis sociais*. Cabe esclarecermos que em nosso projeto havíamos definido três categorias, a saber: infância, desenvolvimento e educação. Porém, após a leitura exploratória do material, consideramos que as três categorias inicialmente levantadas não abrangiam de modo satisfatório o nosso objeto de estudo, por serem muito amplas. Desta forma, modificamos estas categorias, substituindo-as por *zona de desenvolvimento proximal* e *brincar/jogo de papéis sociais*. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* é muito estudado dentro da nossa perspectiva de análise, a Psicologia Histórico-Cultural, e está diretamente relacionado à educação de crianças pequenas. E, como uma das temáticas mais recorrentes nas teses foi a brincadeira infantil, optamos por torná-la, também, uma categoria de análise: *brincar/jogo de papéis sociais*.

Utilizamos como *procedimentos metodológicos* as cinco categorias de análise propostas por Saviani (2007), a saber:

✓ *O Princípio do Caráter Concreto do conhecimento histórico-educacional*: reconstruir as relações dos aspectos da realidade investigada que descrevem a educação como um fenômeno concreto, ou seja, o conhecimento representa um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge o todo concreto (síntese) por meio da abstração (análise);

✓ *A Perspectiva de Longa Duração*: indica a preocupação em compreender os movimentos orgânicos/estruturais do período investigado, considerando sua circularidade, continuidade e ruptura;

✓ *O Olhar Analítico-Sintético*: significa o levantamento e um exame atento às informações disponíveis acerca do fenômeno investigado, abarcando suas diversas modalidades e as articulando de forma sincrônica e diacrônica;

- ✓ *A Articulação do Singular e do Universal*: compreender as relações de reciprocidade, determinação e subordinação entre as esferas local, nacional e internacional;
- ✓ *A Atualidade da Pesquisa Histórica*: refere-se ao reconhecimento de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro; ou seja, a história nos permite perceber a problemática do presente a partir de uma análise retrospectiva das raízes do problema (passado) e as suas implicações, de modo a possibilitar novas projeções para o futuro.

Antes de apresentarmos as etapas do nosso estudo, julgamos importante, nesse momento, fazer uma breve exposição acerca da produção científica voltada para a temática da Psicologia Histórico-Cultural e da Educação Infantil. Nesse sentido, apresentamos um levantamento feito no banco de teses da Capes⁷, na Anped⁸ e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, utilizando a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Infantil como descritores para a localização de produções.

Os resultados referentes à busca de produções no banco de teses da Capes estão agrupados na tabela abaixo. Foram utilizados como descritor: Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil no período de 2004 a 2008⁹.

Tabela 1: Número de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação no período de 2004 a 2008, no Brasil, segundo o Banco de Teses Capes, utilizando como descritor: Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil e suas respectivas linhas de pesquisa.

Linha de pesquisa	Número de trabalhos	
	Mestrado	Doutorado
Teleinformática e educação à distância	0	1
Formação docente e práticas educativas	4	0
Educação e infância	2	0
Ensino e aprendizagem	5	0
Psicologia Escolar e Educacional	1	1
Psicologia do desenvolvimento humano e aprendizagem	2	0
Educação e linguagem	4	1
Políticas e gestão da educação	0	1
Epistemologia do trabalho educativo	1	0
Ensino de Ciências e Matemática	1	0
Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.	1	0
Total	21	4

Fonte: elaborada pela autora.

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁸ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

⁹ Utilizamos como parâmetro para a busca as produções dos últimos cinco anos, disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

Na Anped foi feito um levantamento dos trabalhos completos produzidos nos GT 02 (História da Educação); GT05 (Estado e Política Educacional); GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e GT20 (Psicologia da Educação) no período de 2004 a 2008¹⁰. Buscamos sistematizar os trabalhos em cinco temáticas referentes à Educação infantil, bem a Psicologia Histórico-Cultural: educação infantil, infância, política pública para a educação infantil, psicologia histórico-cultural, desenvolvimento humano e espaço escolar/cotidiano. As demais temáticas encontradas foram agrupadas na categoria outros. Os resultados podem ser visualizados na tabela seguinte:

Tabela 2: Número de trabalhos publicados na Anped no período de 2004 a 2008, referente ao tema Educação Infantil e Psicologia Histórico-Cultural.

Temática	Grupos de Trabalho			
	GT 02 (História da Educação)	GT 05 (Estado e Política Educacional)	GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)	GT 20 (Psicologia da Educação)
Educação infantil	06	01	18	02
Infância	03	0	13	01
Políticas Públicas para a Educação Infantil	0	0	07	01
Psicologia Histórico-Cultural	0	0	0	05
Desenvolvimento Humano	0	0	02	02
Espaço/Cotidiano Escolar	0	0	04	02
Outros	65	103	44	60
Total	74	104	88	73

Fonte: elaborada pela autora.

Além dos levantamentos anteriores, realizamos uma consulta das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). O programa apresenta duas áreas de concentração: fundamentos da educação e processos de ensino e de aprendizagem. No espaço referente às teses e dissertações da área de Fundamentos da Educação existem os tópicos: pesquisa educacional e fundamentos da educação, sendo que foram sistematizadas as produções relativas ao tópico fundamentos da educação no período de 2002 a 2006¹¹. Já na área

¹⁰ Utilizamos como parâmetro para a busca as produções dos últimos cinco anos, disponível em: <http://www.anped.org.br>

¹¹ Utilizamos como parâmetro para a busca as produções dos últimos cinco anos, disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppge/>

Processos de Ensino e de Aprendizagem encontram-se os tópicos: planejamento de ensino e metodologia de ensino, dos quais trabalhamos com o segundo, no mesmo intervalo de tempo do tópico anterior.

A sistematização das temáticas seguiu o mesmo parâmetro utilizado no levantamento feito na ANPED. As produções encontradas estão agrupadas na tabela abaixo.

Tabela 3: Número de trabalhos produzidos no PPGE/UFSCar no período de 2002 a 2006, referente ao tema Educação Infantil e Psicologia Histórico-Cultural.

Temática	Área/Ano									
	Fundamentos da Educação					Processos de Ensino e de Aprendizagem				
	2002	2003	2004	2005	2006	2002	2003	2004	2005	2006
Educação infantil	0	0	0	0	0	0	4	3	3	1
Infância	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
Políticas Públicas para a Educação Infantil	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Psicologia Histórico-Cultural	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Desenvolvimento Humano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Espaço/Cotidiano Escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros	20	20	20	13	19	27	30	22	27	24
Total	21	20	20	13	19	28	37	25	30	27

Fonte: elaborada pela autora.

Diante do exposto, percebemos uma escassez de dissertações, teses e trabalhos que investigam a temática pretendida nessa tese. Além disso, não foram encontrados trabalhos que abordassem a temática da Psicologia Histórico-Cultural e Educação Infantil, fazendo o percurso histórico de como os pressupostos daquela psicologia foram apropriados na área da educação infantil.

No campo da Educação brasileira de modo geral o único trabalho que buscou compreender a apropriação das ideias de Vigotski e a sua vinculação a pressupostos pós-modernos e neoliberais foi a tese de livre-docência de Newton Duarte. Neste estudo Duarte (2004a, p. 01, grifo do autor) objetivou polemizar uma tendência que tem se tornado “[...] dominante entre os educadores que buscam, no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski: a tendência a interpretar as ideias desse psicólogo numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no lema ‘aprender a aprender’”.

Assim, percebemos a relevância do presente estudo no cenário das produções acadêmicas brasileiras, uma vez que, buscará contribuir para a discussão do papel da Psicologia, em especial, a Histórico-Cultural para a Educação Infantil.

Após esta breve exposição da trajetória acadêmica e da produção científica na área a ser pesquisada, traremos, a seguir, a divisão desta tese.

Apresentamos no primeiro capítulo o caminho percorrido para a constituição do nosso banco de dados (teses e documentos do MEC). Além disso, faremos uma análise preliminar a partir de uma leitura exploratória do material e a apresentação dos dados segundo as categorias de análise: zona de desenvolvimento proximal e brincar/jogo de papéis sociais.

O segundo e terceiro capítulos são destinados, respectivamente, à análise da zona de desenvolvimento proximal e do brincar/jogo de papéis sociais nas teses e documentos do MEC. Ou seja, nestes capítulos apreenderemos no material selecionado o que os pesquisadores enfatizam acerca dos autores soviéticos, principalmente, as interfaces teóricas e, à apresentação/discussão das nossas categorias de análise.

No quarto capítulo faremos a exposição das categorias de análise à luz dos autores da Psicologia Histórico-Cultural. Neste, também abordaremos alguns aspectos do materialismo histórico-dialético, imprescindíveis para nosso estudo, e apresentaremos a origem e os princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

No quinto capítulo, com o intuito de compreendermos o fenômeno que objetivamos estudar, apresentaremos a história das ideias pedagógicas e psicológicas veiculadas e produzidas a partir do período de disseminação das ideias dos autores da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil (década de 1980). Consideramos que esse resgate é primordial para o entendimento das vinculações teóricas, das distorções e do ecletismo presente no material selecionado.

Nas considerações finais retomaremos os pontos relevantes do nosso estudo, além de refletirmos as discussões empreendidas, no sentido de pensarmos uma educação infantil pautada no ensino e calcada em pressupostos críticos do modelo político-econômico atual.



Futebol em Brodósqui- Cândido Portinari- 1935

1. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E OS DOCUMENTOS DO MEC A RESPEITO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Com seu silêncio, Menocchio pretendia frisar para os juízes, até o último instante, que seus pensamentos haviam surgido no isolamento, em contato exclusivo com os livros. Contudo, nós já vimos que ele projetava sobre a página impressa elementos tirados da tradição oral (GINZBURG, 2006, p. 171).

Iniciamos o capítulo com essa epígrafe do livro de Ginzburg (2006), uma vez que é nosso intento, como exposto anteriormente, fazer o mesmo movimento que este autor fez no livro *O queijo e os vermes* no qual foi buscando pistas na tentativa de compreender como se constituíram as ideias de Menocchio. A nossa busca é na compreensão de como se dá a circularidade das ideias, ou seja, como Vigotski e seus interlocutores da Psicologia Histórico-Cultural foram estudados e disseminados no Brasil, especificamente na educação infantil.

Para tal, subdividimos este capítulo em duas partes. Na primeira, traremos o percurso percorrido para a constituição de nosso banco de dados (teses e documentos). Em seguida, apresentaremos uma análise preliminar das teses e documentos selecionados considerando uma primeira leitura, exploratória. Ao final, faremos alguns apontamentos preliminares.

1. 1. Composição do Banco de Dados: escolha das produções acadêmicas e documentos do MEC

Foi realizado um levantamento das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação (dissertações e teses) no período de 2000 a 2009, visando termos um panorama de como a Psicologia Histórico-Cultural se inseriu na primeira década do século XXI na educação infantil. Além disso, fizemos um mapeamento dos documentos oficiais do Ministério da Educação para a Educação Infantil, visto que, nas décadas de 80 e 90, ocorreram várias mudanças na legislação brasileira que definiram a garantia de atenção às crianças de 0 a 6 anos, principalmente após a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil em 1998.

1.1.1 *Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-graduação no Brasil.*

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no Banco de Teses da Capes, que se constitui, nos dias atuais, no maior banco de dados referentes às produções dos Programas de Pós-graduação do Brasil. No quadro seguinte temos os descritores que foram utilizados nesta busca, ressaltando que fizemos o cruzamento destes a fim de termos um resultado mais concernente com os nossos objetivos. Como já dito anteriormente, o período selecionado foi de 2000 a 2009.

1) Educação Infantil;	9) Sócio-construtivismo;
2) Psicologia Histórico-Cultural;	10) Sócio-interacionismo;
3) Psicologia Sócio-Histórica;	11) Vygotski;
4) Psicologia Soviética;	12) Vigotski;
5) Psicologismo;	13) Vigotsky;
6) Psicologia Infantil;	14) Vygotsky;
7) Construtivismo;	15) Educação de 0 a 3 anos;
8) Desenvolvimento Infantil	

Quadro 1: Descritores utilizados no levantamento realizado no Banco de Teses da Capes.
Fonte: Organizada pela autora.

Após esse levantamento, procedemos às leituras dos resumos, buscando destacar os trabalhos que tivessem a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica. Foram selecionados um total de duzentos e seis (206) trabalhos, sendo cento e setenta (170) dissertações e trinta e seis (36) teses. Na tabela abaixo apresentaremos o número de trabalhos produzidos com base no período selecionado. Verificamos que nos anos de 2007 e 2009 temos a maior concentração de trabalhos, respectivamente trinta e um (31) e trinta e cinco (35) e a menor nos anos de 2000 e 2002 com onze (11) trabalhos cada.

Tabela 4: Número de Trabalhos selecionados no período de 2000 a 2009.

Ano	Número de trabalhos	Dissertação	Tese
2000	11	9	2
2001	13	11	2
2002	11	8	3
2003	20	14	6
2004	21	20	1
2005	27	24	3

2006	15	12	3
2007	31	27	4
2008	22	20	2
2009	35	25	10
Total	206	171	36

Fonte: Banco de Teses Capes.

As temáticas trabalhadas nestas produções são variadas, sendo o brincar/jogo e a formação de professores as principais, com respectivamente quarenta e cinco (45) e dezoito (18) produções, conforme exposto na tabela seguinte.

Tabela 5: Temáticas e número de trabalhos referentes às dissertações e teses produzidas no período de 2000 a 2009.

Temática	Sub-temática	Número de Trabalhos
Infância	Consciência e atividade	1
	Infância	4
Desenvolvimento Infantil	Desenvolvimento infantil	2
	Representação do corpo	1
	Adaptação	1
	Desenvolvimento Moral	3
	Interação	1
	Autonomia discente	1
	Amizade	1
	Educação	Imaginário Infantil
	Mediação	6
	Ensino	1
	Música	1
	Cotidiano/Rotina	9
	Linguagem Oral	10
	Cuidar e educar	2
	Políticas Educacionais/ Projetos Pedagógicos	6
	Erro	1
	Educação de 0 a 3 anos	1
	Espaço Escolar	1
	Criatividade	2
	Construção de conceitos	1

	Interação	2
	Avaliação	1
	Pedagogia Cidadã	1
	Função escolar	1
	Documentação pedagógica	1
	Currículo	2
	Leitura e escrita	10
	Cidadania	1
	Desenho Infantil	1
	Educação Sexual	1
	Alfabetização	1
	Ensino de matemática	1
	Ensino de ciências	1
Deficiência Visual		2
Sono		1
Formação de professores		18
Atividade Docente		6
Formação continuada de professores		7
Prática Docente/ Pedagógica/ Educativa		10
Mediação docente		2
Afetividade (professor/aluno)		2
Brincar/Jogo		45
Atividade Lúdica		1
Literatura Infantil		5
Psicologia Sócio-Histórica		1
Psicologia Histórico-Cultural		2
Psicólogo escolar		1
Construtivismo		2
Obras de arte		1
Inclusão		1
Mídia/Computador		5
Educação/Ensino Bilíngue		3
Pesquisa em Educação Infantil		7
Total		206

Fonte: Organizada pela autora

Posterior a esse levantamento e perfil de todas as produções (dissertações e teses), optamos por analisar as teses. Fizemos esta escolha por considerar que estas

possuem discussões mais elaboradas, aprofundadas acerca da temática que os autores se propuseram a trabalhar, além de serem produções inéditas.

No período de 2000 a 2009, conforme descrito anteriormente, foram selecionadas trinta e seis (36) teses (Apêndice A). No ano de 2009 tivemos o maior número, totalizando dez (10) e os anos de 2000, 2002 e 2008 tiveram a menor produção, com duas (2) teses em cada período, como pode ser verificado no quadro abaixo.

Ano	Número de teses
2000	02
2001	02
2002	03
2003	06
2004	01
2005	03
2006	03
2007	04
2008	02
2009	10
Total	36

Quadro 2: Número de teses produzidas no período de 2000 a 2009.

Fonte: Banco de teses Capes.

Com relação às temáticas referentes a estas produções, temos o brincar/jogo como tema central em doze (12) trabalhos num total de dezesseis (16) assuntos elencados, o que pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 6: Temáticas e número de trabalhos referentes às teses produzidas no período de 2000 a 2009.

Tema	Número de Trabalhos	
Personalidade Infantil	1	
Educação	Imaginário Infantil	1
	Cotidiano/Rotina	1
	Linguagem Oral	3
	Espaço Escolar	1
	Documentação pedagógica	1
	Linguagem e letramento	1

	Cidadania	1
Deficiência Visual		1
Formação de professores		6
Formação continuada		1
Prática Docente/ Pedagógica/ Educativa		3
Afetividade (professor/aluno)		1
Brincar/Jogo		12
Inclusão		1
Ciberespaço		1
Total		36

Fonte: Organizada pela autora.

Consideramos relevante fazer um levantamento destas produções por região e Instituições de Ensino, pois isto nos possibilita um panorama dos locais que se dedicam ao estudo dos autores da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados podem ser verificados na tabela seguinte:

Tabela 7: Número de teses por Região e Instituição de Ensino no período de 2000 a 2009.

Região	Instituição de Ensino	Número de teses
Norte	UFPA	1
Nordeste	UFC	7
	UFBA	1
Centro-Oeste	UNB	3
Sudeste	USP	7
	UNESP – Marília	4
	UNESP - Araraquara	1
	UFSCar	4
	UNIMEP	2
	PUC/SP	2
	UNICAMP	1
	PUC/RJ	1
	UFF	1
	UFRJ	1
Sul	-	0
Total		36

Fonte: Organizada pela autora.

A região Sudeste possui a maior concentração de teses, num total de vinte e quatro (24) e a região com menos produção é a Sul, que não apresenta tese tendo como temática a Psicologia Histórico-Cultural e a educação infantil. Dentre as Instituições de Ensino, as que apresentam o maior número de teses é a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade de São Paulo (USP) com sete (7) teses cada e as que possuem o menor número de produções, com apenas uma (1) tese cada são: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

1.1.2 Documentos do Ministério da Educação referentes à educação infantil

Com relação aos documentos do MEC produzidos no período de 2000 a 2009, temos disponibilizados no site da Secretaria de Educação Básica onze (11) documentos. A seguir, apresentamos a listagem dos mesmos:

- 1) BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC, SEF, 2002.
- 2) _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004** – projetos premiados. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- 3) _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais. Brasília: MEC, SEF, 2005.
- 4) _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. 2.v.
- 5) _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006b.
- 6) _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

- 7) _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Prêmio Professores do Brasil 2005**. Brasília: MEC, SEB, 2006d. 2.v.
- 8) _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009a.
- 9) _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009b.
- 10) _____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009c.
- 11) _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB, 2009d.

Após esse levantamento do material a ser estudado procedemos à leitura exploratória dos mesmos: teses e documentos do MEC.

1.2 Leitura Exploratória das Produções Acadêmicas e dos Documentos do MEC

Para a leitura exploratória das teses e documentos confeccionamos um quadro contendo cinco critérios a serem observados no material selecionado, a saber:

- 1) Temática estudada;
- 2) Utilização de autores da Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica;
- 3) Definição atribuída à Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski ou Psicologia Sócio-Histórica;
- 4) A(s) obra(s) e autor(es) citado(s) desta corrente;
- 5) Interface(s) teórica(s) que são realizada(s) com outro(s) autor(es).

Apresentaremos, inicialmente, a leitura exploratória das teses e, posteriormente a referente aos documentos do MEC.

1.2.1 As Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-graduação no Brasil no período de 2000 a 2009

Para a localização das teses verificamos a disponibilidade digital das mesmas nas *Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações* das instituições de origem das mesmas. Recorremos também ao *Domínio Público*, uma biblioteca digital desenvolvida pelo Ministério da Educação e à *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação*, desenvolvida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia.

Localizamos um total de trinta (30) teses¹² (Apêndice B), destas vinte e duas (22) (Apêndice C) explicitam que utilizam Vigotski ou outros autores da Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico. Com relação ao primeiro critério de análise, a temática estudada nas teses, os resultados podem ser visualizados na tabela abaixo:

Tabela 8: Temáticas parciais e número de trabalhos referentes às teses produzidas no período de 2000 a 2009.

Tema		Número de teses	%
Jogo/Brincar		8	36,36
Linguagem		2	9,09
Professores	Formação de professores	2	9,09
	Trabalho Docente e inclusão	1	4,54
	Prática docente	2	9,09
Espaço Escolar		1	4,54
Imaginário Infantil		1	4,54
Personalidade Infantil		1	4,54
Ciberespaço		1	4,54
Rotina		1	4,54
Documentação Pedagógica		1	4,54
Deficiência Visual		1	4,54
Total		22	≅100

Fonte: Teses selecionadas.

Verificamos que a temática mais estudada é o jogo/brincar com 36,36%, seguida da linguagem (09,09%), formação de professores (09,09%) e prática docente (09,09%).

¹² Para a localização das seis (06) teses restantes utilizamos os serviços de Comut e Empréstimo entre Bibliotecas da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), porém estas não foram localizadas em suas bibliotecas de origem.

Alguns dos temas com menor recorrência são: documentação pedagógica (04,54%) e concepção de escola na óptica da criança (04,54%).

Com relação à utilização de autores da Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica, todas as teses (100%) utilizam um ou mais teóricos desta escola.

Acerca da definição atribuída à Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski ou Psicologia Sócio-Histórica, temos que em 72,73% das teses (16) os autores não fazem a definição¹³ desta vertente teórica, que é feita em 27,27% dos trabalhos (06). Neste critério é relevante destacarmos as denominações atribuídas à Psicologia Histórico-Cultural¹⁴, porém ressaltamos que cinco (5) autores não definem e nem denominam esta corrente, utilizando-se apenas dos nomes dos teóricos. As denominações podem ser vistas no quadro abaixo:

Denominação	Número de teses
Teoria Histórico-Cultural	4
Escola de Vigotski	3
Vertente Histórico-Cultural da Psicologia	1
Teoria interacionista de Vigotski	1
Perspectiva Sócio-Cultural Ecológica	1
Perspectiva Sócio-Cultural	1
Perspectiva Sócioconstrutivista	1
Psicologia Marxista	1
Teoria Sócio interacionista	1
Abordagem Histórico-Cultural	1
Perspectiva Histórico-Social	1
Teoria de Vigotski	1
Total	17

Quadro 3: Denominação atribuída à Psicologia Histórico-Cultural nas teses, parciais, selecionadas no período de 2000 a 2009.

Fonte: Organizada pela autora.

¹³ Neste critério buscamos identificar se os autores das teses explicam o que é esta corrente teórica, sua origem, matriz filosófica e epistemológica.

¹⁴ Neste momento como se trata de uma leitura exploratória faremos apenas um levantamento das denominações, para posteriormente procedermos à análise destas com base em nosso referencial teórico: psicologia histórico-cultural e ideias pedagógicas.

Notamos que a denominação mais recorrente é a de *Teoria Histórico-Cultural*, presente em quatro (4) teses e em uma (1) tese encontramos o termo *Perspectiva Sócio-Cultural Ecológica*.

Na análise do quarto critério, as obras e autores citados desta corrente, anotamos os autores e as obras da Psicologia Histórico-Cultural citados nas teses¹⁵. Consideramos autores da Psicologia Histórico-Cultural: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979); Alexander Románovich Luria (1902-1977); Daniíl Borísovich. Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981) (DAVIDOV; SHUARE, 1987). Os resultados serão apresentados na figura e quadro seguintes:

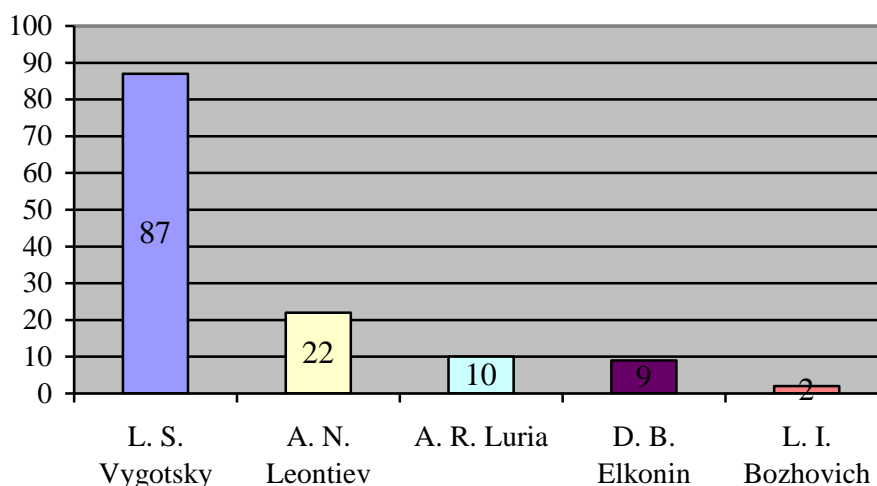


Figura 1: Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e número de citações nas teses selecionadas. Fonte: Organizada pela autora.

O teórico mais citados nas teses é Liev Semiónovich Vigotski, com oitenta e sete (87) citações, o que representa 66,92%, seguido de Alexis Nikoláevich Leontiev com vinte e duas (22) citações, quer seja, 16,92%, e o menos citado foi Lidia Ilínichna Bozhovich com duas (2) citações, o que equivale a 1,54%.

¹⁵ Fizemos uma lista de autores da Psicologia Histórico-Cultural e, posteriormente anotamos o número de vezes que estes foram citados nas teses. Lembrando que um mesmo autor pode ter tido mais de uma ocorrência em uma mesma tese, pois consideramos uma citação para cada obra do autor. Ou seja, por exemplo, temos em uma mesma tese três (3) citações do Vigotski: (1987, 1993, 1996).

O quadro, a seguir, traz as obras mais citadas por autor da Psicologia Histórico-Cultural. Ressaltamos que organizamos as obras por título¹⁶, porém consideramos as edições de cada uma, visto que, uma obra pode ter tido várias edições.

Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural	Obras	Número de Teses
L. S. Vygotsky	A Formação Social da Mente.	18
	A construção do pensamento e da linguagem.	8
	Obras Escogidas. Tomo III.	8
	Pensamento e linguagem .	7
	Obras Escogidas. Tomo IV.	6
	Teoria e método em psicologia.	4
	Obras Escogidas. Tomo I.	4
	La imaginacion y el arte em la infância.	4
	Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 21, n.71, p. 21-44, 2000.	3
	Obras Escogidas. Tomo II.	3
	O desenvolvimento psicológico da infância.	3
	Psicologia Pedagógica.	3
	Obras Escogidas. Tomo V.	2
	Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	2
	Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.	2
	A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 8, p.23-36. 2008.	1
	Fundamentos da Defectologia.	1
	Concrete Human Psychology. Soviet Psychology, XXII, v. 2, p. 53-77, 1989.	1
	Obras Escogidas. Tomo VI.	1
	Thought and language.	1
Play and its role in the Mental Development of the Child. 1933. Disponível em: Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org).	1	
Psicologia e Arte	1	
Sulla psicologia della creatività dell'attore. In: LASORSA, Cláudia (trad). Studi di psicologia dell'educazione. Firenze: Università Degli Studi di Firenze, 1986. p. 60-71.	1	
L. S. Vygotsky; A. R. Luria; A. N. Leontiev	Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem.	3
A. N. Leontiev	O desenvolvimento do psiquismo	9
	Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.	7

¹⁶ Além de livros, há também capítulos de livro e artigos.

	N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	
	Actividade, consciencia y personalidad	3
	Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	2
	El desarrollo psíquico del niño en la edad pré-escolar. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología.	1
	La actividad em la psicologia.	1
A. R. Luria	Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.	2
	Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.	2
	Epílogo. In: VYGOTSKY. Obras escogidas. Tomo II. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	1
		1
A.R. Luria; L. S. Vygotsky	Estudos sobre a história do comportamento – símios, homem primitivo e criança.	2
A. R. Luria; A. N. Leontiev; L. S. Vygotsky	Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas.	1
D. B. Elkonin	Psicologia do jogo.	7
	Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS(Antología).	1
	Selección de lecturas de psicologia infantil y del adolescente.	1
L. I. Bozhovich	La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológica	1
	Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS(Antología).	1

Quadro 4: As obras citadas dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e número de teses nas quais estas foram mencionadas.

Fonte: Organizada pela autora.

Notamos que a obra mais citada de Vigotski é *A Formação Social da Mente*, sendo citada em dezoito (18) teses. Já o *Desenvolvimento do psiquismo* de Leontiev foi citado em nove (9) teses. Com relação a Luria temos *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* e *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* citados em duas (2) teses, respectivamente. A obra *Psicologia do Jogo* de Elkonin foi citada em sete (7) teses e, os livros *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológica* e o capítulo *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología*

Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología) de Bozhovich foram mencionados em uma (1) tese respectivamente.

O último critério de análise nesta fase de leitura exploratória foram as interfaces teóricas que são realizadas com outros autores. Verificamos quais os teóricos que os autores das teses mais aproximavam dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural no momento de realização das análises empreendidas em suas teses. Utilizamos para esta análise preliminar as categorias pré-definidas em nosso projeto¹⁷: infância, desenvolvimento e educação. Ou seja, destacamos nas teses aqueles teóricos que os autores utilizam para discorrer acerca das temáticas referentes a estas categorias junto com os de nosso referencial (Psicologia Histórico-Cultural).

Ao empreendermos esta análise percebemos que os autores das teses se apoiam em outros teóricos diferentes dos da Psicologia Histórico-Cultural, também, para discutir questões pontuais, ou seja, que não estão relacionadas com as categorias de análise pré-definidas. Diante desse fato, consideramos oportuno apresentar dois quadros, o primeiro referente à interface com teóricos que foram utilizados para auxiliar na discussão das categorias e um segundo no qual mostramos alguns dos teóricos utilizados para a discussão de questões secundárias nas teses.

Teórico	Número de ocorrências¹⁸
Mikhail Bakhtin	10
Henri Wallon	9
Jean Piaget	9
Newton Duarte	9
Suely Amaral Mello	7
Valéria Mukhina	7
Júlia Oliveira-Formosinho	6
Tizuko M. Kishimoto	6
Demerval Saviani	5
Gilles Brougère	5
Zilma Ramos de Oliveira	4
Lígia Márcia Martins	4
Izabel Galvão	3
Karl Marx	3
Maria Cecília Rafael de Góes	3
Marta Shuare	3
Michele de Freitas Bissoli	3

¹⁷ Como já exposto na Introdução, ressaltamos que após a leitura exploratória das teses e documentos do MEC houve modificações em nossas categorias pré-definidas no projeto de pesquisa, que foram substituídas por: zona de desenvolvimento proximal e brincar/jogo de papéis sociais.

¹⁸ Nesta análise fizemos a contagem baseando-se nas obras citadas dos teóricos em cada tese, por exemplo, se um autor trouxe o teórico Piaget nas obras de 1970 e 1975, consideramos que o mesmo apresentou duas citações de Piaget, ou seja, foram duas ocorrências.

Sônia Kramer	3
Urie Bronfenbrenner	3
Walter Benjamin	3
Agnes Heller	2
Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins	2
Alex Kozulin	2
Ana Teberosky	2
Carlos R. Jamil Cury	2
Elaine Sampaio Araújo	2
Fred Newman e Lois Holzman	2
Heloysa Dantas	2
Itacy Salgado Basso	2
José Carlos Libâneo	2
Marta Kohl Oliveira	2
Miguel Zabalza	2
Paulo Freire	2
Philippe Áries	2
Silvia Helena Vieira Cruz	2
Umberto Eco	2
Gisela Wajskop	2
Moisés Kuhlmann Jr.	1
Richard Courtney	1
Teresa Cristina Rego	1
Alessandra Arce	1
Jaan Valsiner	1
Elizabeth Tunes	1
Fernando Luis González Rey	1
Lívia Simão	1
Angel Pino	1

Quadro 5: Os teóricos citados nas teses selecionadas que dialogam com os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural no que tange às categorias infância, desenvolvimento e educação. Fonte: Organizada pela autora.

Percebemos que o teórico com o maior número de interfaces foi: Mikhail Bakhtin com dez (10) ocorrências, seguido de Henri Wallon, Jean Piaget e Newton Duarte com nove (9) ocorrências cada. Já alguns autores com menos interfaces foram: Teresa Cristina Rego, Moisés Kuhlmann Jr., Richard Courtney, Teresa Cristina Rego e Jaan Valsiner com uma (1) ocorrência cada.

Teórico	Número de ocorrências¹⁹
Anete Abramowicz	1
Bernard Charlot	1
Claire B. Benveniste	1
Davidov e Zinchenko	1
Elizabeth Badinter	1
Eulalia Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Sole	1
Flávia da Silva Ferreira Asbarh	1
Franco Cambi	1
Henri Wallon	1
Isabel Alarcão	1
Jean Chateau	1
Juan Amós Comenius	1
Lourenço J. F. Chacon	1
Luiz C. Cagliari	1
Maria Malta Campos, Jodete Fullgraf e Verena Wiggers	1
Maria Nazaré da Cruz e Ana Luiza Bustamante Smolka	1
Marilena Chauí	1
Mario Alighiero Manacorda	1
Michel Foucault	1
Moysés Kuhlmann Jr	1
Philippe Perrenoud	1
Robert Bogdan e Sari Sknopp Biklen	1
Roger Caillois	1
Rute V. A. Baquero	1
Viola Spolin	1

Quadro 6: Os teóricos, citados nas teses selecionadas, e que foram utilizados para a discussão de questões secundárias.

Fonte: Organizada pela autora.

Alguns teóricos utilizados nas teses para a discussão de aspectos pontuais que não se relacionam às categorias de análise por nós pré-definidas foram: Anete Abramowicz, Bernard Charlot, Franco Cambi, Jean Chateau e Rute V. A. Baquero com apenas uma (1) ocorrência cada.

Conforme mencionamos na Introdução deste estudo fizemos uma redefinição das categorias de análise a serem analisadas. Em nosso projeto havíamos definido: infância, desenvolvimento e educação. Porém, após essa leitura exploratória consideramos que as categorias zona de desenvolvimento proximal e brincar/jogo de papéis sociais são mais adequadas para os objetivos que nos propomos. Deste modo, das vinte e duas (22) teses inicialmente selecionadas foram retiradas cinco (05) (Apêndice

¹⁹ Nesta análise fizemos a contagem baseando-se nas obras citadas dos teóricos em cada tese, por exemplo, se um autor trouxe o teórico Piaget nas obras de 1970 e 1975, consideramos que o mesmo apresentou duas citações de Piaget, ou seja, foram duas ocorrências.

D). Sendo que duas (02) eram referentes às temáticas da inclusão escolar e deficiência e, consideramos que para a análise destas seria necessário um conhecimento profundo da defectologia estudada por Vigotski, o que não é o nosso intento. Outras duas (02) estavam vinculadas a programas de pós-graduação em Arquitetura e Linguística e Língua Portuguesa e, optamos pelo recorte nos programas de pós-graduação em educação e psicologia. Além destas, havia uma (01) tese em que a autora trabalhava especificamente com crianças de 06 anos e o processo de formação de professores para o ensino da linguagem escrita e, o nosso objetivo está na faixa etária de zero a cinco anos, já que, as crianças de seis estão matriculadas no 1 ano do ensino fundamental e não na pré-escola.

Desta forma, totalizamos dezessete (17) teses²⁰ a serem analisadas. Temos oito (08) teses que analisam o brincar/jogo e duas (02) que se preocupam com a prática docente na educação infantil. As outras sete (07) teses abordam respectivamente: linguagem, imaginário infantil, personalidade infantil, formação de professores, rotina, documentação pedagógica e ciberespaço.

No próximo item realizaremos o mesmo procedimento feito anteriormente, contudo o foco serão os documentos do Ministério da Educação.

1.2.2. Os Documentos do Ministério da Educação

Após a leitura exploratória das teses verificamos que o documento mais estudado foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) por ser a referência no atendimento da criança pequena no Brasil, trazendo elementos para que se tenha uma educação de qualidade neste nível de ensino. Desta forma, incluímos esse documento em nosso banco de dados, apesar de sua publicação ter ocorrido em 1998, totalizando doze (12) documentos selecionados.

Destes documentos, após realizarmos a leitura exploratória, verificamos que cinco (05) trazem o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Lembrando que os critérios estabelecidos para a leitura dos documentos foram os mesmos utilizados na leitura das teses.

Segue a lista dos documentos²¹ a serem analisados:

²⁰ No Apêndice E apresentamos um resumo de cada uma das dezessete (17) teses selecionadas.

²¹ No Apêndice F apresentamos um resumo de cada uma dos cinco (05) documentos selecionados.

- 1) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998. 3v.
- 2) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004** – projetos premiados. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- 3) BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. 2.v.
- 4) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Prêmio Professores do Brasil 2005**. Brasília: MEC, SEB, 2006d. 2.v.
- 5) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB, 2009d.

Com relação à temática estudada nestes documentos, temos no primeiro *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* “[...] um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998, s/p). O segundo, *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004- projetos premiados*, foi composto por vinte e quatro (24) projetos premiados no Brasil no que se refere a experiências de professores atuantes na Educação de crianças pequenas, em creches e pré-escolas públicas. Já no terceiro documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* temos referências de qualidade na educação infantil que devem ser utilizadas nos sistemas de ensino. No *Prêmio Professores do Brasil 2005* são apresentados os projetos premiados na educação infantil e no ensino fundamental. E o último *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação* traz estudos específicos, feitos por especialistas brasileiros, acerca de quatro temas fundamentais sobre as políticas e serviços relacionadas à educação infantil.

No que tange à definição atribuída à Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski ou Psicologia Sócio-Histórica, no documento *Prêmio Professores do Brasil 2005*, temos no projeto intitulado *Fazendo Arte para contar a história, da cidade de Campo Grande/ MS*, com crianças de quatro a cinco anos a definição de Vigotski como um autor sócio-construtivista interacionista. No projeto *O doce gostinho de aprender através dos rótulos e embalagens de balas realizado em Cambé/PR*, com crianças de seis anos, Vigotski é definido como um autor sócio-interacionista. E, no documento *Política*

de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação essa corrente teórica é vista como interacionista.

Acerca das obras e autores citados desta corrente teórica, procedemos do mesmo modo realizado com as teses²². Em dois documentos: *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004- projetos premiados* e *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação* há apenas a referência a Vigotski, ou seja, nestes não é exposto o ano em que foi feita a consulta a este teórico, o que nos impossibilitou de ter acesso à(s) obra(s) utilizada(s). No *RCNEI*, na bibliografia constam várias obras de autores da Psicologia Histórico-Cultural, porém estes não estão referenciados no corpo do texto. No quadro abaixo relacionamos as obras citadas no *RCNEI*, nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* e no *Prêmio Professores do Brasil 2005*:

Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural	Obras	Número de referências
L. S. Vygotsky	A Formação Social da Mente.	4
	Pensamento e linguagem .	2
	Imagination and creativity in childhood in soviet psychology	1
	La imaginación y el arte en la infancia - ensayo psicológico	1
	Lezioni di Psicologia	1
	Obras Escogidas. Tomo I.	1
	Psicologia Pedagógica.	1
A.R. Luria	Desenvolvimento cognitivo	1
A. R. Luria; L. S. Vygotsky	Estudos sobre a história do comportamento. Símios, homem primitivo e criança.	1
A. R. Luria; A. N. Leontiev; L. S. Vygotsky	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	1
D. B. Elkonin	Psicologia del juego.	2
	Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: (ANTOLOGIA) <i>La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS</i> . URSS: Editorial Progreso, 1987.	1

Quadro 7: As obras citadas dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e número de referências presentes nos documentos.

Fonte: Organizada pela autora.

²² Fizemos uma lista de autores da Psicologia Histórico-Cultural e, posteriormente anotamos o número de vezes que estes foram citados nos documentos. Lembrando que um mesmo autor pode ter tido mais de uma ocorrência em um mesmo documento, pois consideramos uma citação para cada obra do autor. Ou seja, por exemplo, temos em um documento três (3) citações do Vigotski: (1986, 1991, 1989). Vale ressaltar que consideramos autores da Psicologia Histórico-Cultural: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979); Alexander Románovich Luria (1902-1977); Daniíl Borísovich. Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981) (DAVIDOV; SHUARE, 1987).

No que se refere ao último critério, a interface teórica realizada com outros autores, os resultados estão apresentados no quadro abaixo. Vale destacar que verificamos aqueles teóricos que eram utilizados junto com Vigotski para a discussão de questões levantadas nos documentos acerca da educação infantil nos documentos que apresentam as referências no corpo do texto, a saber: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, *Prêmio Professores do Brasil 2005* e *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*.

Teórico	Número de ocorrências²³
Jean Piaget	2
Zilma Ramos de Oliveira	2
Ana Teberosky	1
Anna Bondioli	1
Bárbara Freitag	1
Bernd Fichtner	1
Célestin Freinet	1
Emília Ferrero	1
Íris Barbosa Goulart	1
J. M. L. Hoffmann	1
José Juvêncio Barbosa	1
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	1
Maria Lúcia de A Machado	1
Maria Malta Campos	1
Marta Khol de Oliveira	1
Solange Jobim Souza	1
Sônia Kramer	1
Susanna Mantovani	1

Quadro 8: Os teóricos citados nos documentos selecionados que dialogam com Vigotski no que tange à educação infantil.

Fonte: Organizada pela autora.

Os dados obtidos nos revelam que os teóricos mais citados são Jean Piaget e Zilma Ramos de Oliveira com duas (02) ocorrências cada. Já o restante foi citado uma vez, como exemplos temos: Bárbara Freitag, Maria Malta Campos e Sônia Kramer.

Após essa leitura e a redefinição de nossas categorias de análise dois (02) documentos foram retirados (BRASIL, 2006a; 2009d), visto que nestes não foram

²³ Nesta análise fizemos a contagem baseando-se no autor, ou seja, foi considerado o número de vezes que aquele autor foi citado, visto que nem todos os documentos apresentam as referências bibliográficas.

encontradas referências aos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e o brincar/jogo de papéis sociais.

Nos próximos capítulos analisaremos as dezessete (17) teses e os três (03) documentos do MEC selecionados a partir das nossas categorias de análise. O próximo capítulo será dedicado à zona de desenvolvimento proximal e, o seguinte ao brincar/jogo de papéis sociais.



Meninos Soltando Pipas- Cândido Portinari -1943

2. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

Apresentaremos e analisaremos neste capítulo como a categoria zona de desenvolvimento proximal foi abordada pelos pesquisadores, inicialmente nas teses e, num segundo momento, nos documentos do Ministério da Educação selecionados. Para tal, dividimos esse material em duas partes. Na primeira, buscaremos identificar o que os autores enfatizam daquela categoria usando como aportes a Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, procederemos à análise da zona de desenvolvimento proximal com o intuito de apontar as aproximações e equívocos presentes no nosso corpus de pesquisa.

2.1 Apresentação da Zona de Desenvolvimento Proximal nas Teses.

Dividiremos a apresentação da zona de desenvolvimento proximal em quatro tópicos: definição da ZDP; a ZDP e o brincar; a ZDP e os processos de ensino/aprendizagem e; a ZDP e outras temáticas.

2.1.1 *Definição da ZDP:*

Corsino (2003, p.32) destaca que ao estudar o desenvolvimento, Vygotsky afirma que esse não deve ser considerado como único, visto que ocorre em dois níveis, o desenvolvimento real, o qual é determinado pela solução independente de problemas, e o potencial, “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Paula (2009) também ressalta a existência de dois níveis de desenvolvimento, um relacionado às conquistas já efetivadas, e o outro referente às capacidades em vias de serem construídas, que necessitam do auxílio de outro. Andrade (2007) afirma que o nível de desenvolvimento real refere-se às funções já amadurecidas, ou seja, àquelas tarefas que a criança já realiza sozinha. Enquanto que o nível de desenvolvimento potencial representa “[...] os ciclos ou processos que estão ainda começando a se desenvolver ou que se desenvolverão em um futuro próximo” (ANDRADE, 2007, p.54). A partir dessa divisão Vigotski formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Moreira (2009), Martins (2009a), Andrade (2007) e Corsino (2003), pautadas em Vygotsky, esse conceito refere-se “[...] à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” que ocorre a partir da solução de

problemas com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes (ANDRADE, 2007, p.54). Ou seja, a ZDP é a “[...] a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores” (MOREIRA, 2009, p.59).

Assim, “Vygotsky rompe com a ideia de desenvolvimento como processo linear e sequencial, dando uma outra ordem que sugere o tempo como entrecruzamento entre o presente, o passado e o futuro” (CORSINO, 2003, p.33).

Corsino (2003, p.33), pautada em Kramer, considera que a ZDP não deve ser entendida como apenas um conceito cognitivo, mas também “[...] como potencialidade do homem na história, estando o momento presente do desenvolvimento intrinsecamente relacionado ao que foi antes e ao que será depois”.

Já Silva (2008a) define a zona de desenvolvimento proximal como o caminho a ser percorrido pelo indivíduo no desenvolvimento de funções que estão em processo de constituição no seu nível de desenvolvimento real. Ou seja, a autora afirma que a ZDP “[...] é um domínio psicológico em constantes transformações: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (SILVA, 2007, p. 54).

Silva (2007, p.17) destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal “[...] a partir da constatação de que é preciso diferenciar processos ‘maduros’ e processos ‘em maturação’”. A autora ressalta que esta zona significa a compreensão do desenvolvimento “[...] conforme consideremos o que a criança é capaz de fazer independentemente e o que ela realiza em colaboração com os outros, ou seja, no processo de mediação pelo outro” (SILVA, 2007, p. 17).

Iza (2008) define a ZDP como aquilo que a criança é capaz de aprender com a colaboração de outro. A autora, pautada em Vygotsky, destaca que “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (IZA, 2008, p. 82).

Paula (2009) afirma que a ZDP é a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas autonomamente e a capacidade de resolvê-los com o auxílio de outro.

Em outras palavras, tem-se uma ‘zona de desenvolvimento autossuficiente’ que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próxima, por sua vez, abrange

todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. A pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida (PAULA, 2009, p.51, grifo do autor).

Paula (2009, p.159) enfatiza ainda que o conceito de zona de desenvolvimento potencial ou proximal introduzido por Vygotsky trata-se de uma concepção inovadora para a época “[...] constituindo-se como agregadora de vários elementos da teoria histórico-cultural ao ancorar-se numa proposta de desenvolvimento mediado, prospectivo, baseado em mudanças não apenas quantitativas, mas qualitativas”. Hollanda (2007, p.45) também afirma que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo Porto, “[...] traduz os postulados materialistas subjacentes ao enfoque teórico vigotskiano, como possibilidade de compreensão dialética sobre a realidade educacional”.

Bissoli (2005, p.64) pontua o conceito de ZDP como sendo as capacidades “[...] em processo de formação, utilizadas pela criança pela mediação do outro (adulto ou criança mais experiente). Aquilo que a criança realiza hoje, na atividade compartilhada, é o que vai, brevemente, ser capaz de realizar de forma autônoma e individualizada”. A autora ainda pondera que “[...] as atividades lúdicas, presentes na primeira infância, constituem premissas para outras atividades lúdicas, mais elaboradas, que se manifestam nos próximos momentos de desenvolvimento, em especial, para o jogo de papéis” (BISSOLI, 2005, p. 181).

Lara (2000) também enfatiza o caráter mediador presente na ZDP ao ressaltar que aquilo que a criança é capaz de realizar hoje em colaboração será capaz de fazer por si mesma amanhã. Além disso, a autora destaca que a ZDP é esse desenvolvimento potencial que “[...] possibilita a criança aprender no processo de imitação do adulto, ou seja, o que ela não faz sozinha hoje, poderá fazer num momento posterior com o auxílio de ‘outros’, de crianças mais velhas ou adultos” (LARA, 2000, p. 101).

Ainda nesse tocante Hollanda (2007, p.44-45) destaca:

A zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Aquilo que é seu nível de desenvolvimento potencial hoje constituirá o nível de desenvolvimento real amanhã, isto é, aquilo que uma criança só puder fazer presentemente com a ajuda do outro poderá fazer sozinha no futuro. Ao postular este conceito, o autor enfatiza a importância da educação para o processo de apropriação da cultura e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Andrade (2007, p.54) também considera que o pressuposto básico pertinente a ideia da ZDP “[...] refere-se à possibilidade de se beneficiar da ação colaboradora do outro e é fundamentada no pressuposto de que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial” (ANDRADE, 2007, p.54).

Diferente dos demais autores, Teixeira (2009) utiliza o termo zona de desenvolvimento iminente pautada em Prestes por concordar que, essa denominação traduz com mais precisão as ideias de proximidade e possibilidade presentes nesse conceito do que as outras conceituações como próximo, imediato ou proximal. Segundo a autora, a zona de desenvolvimento iminente refere-se às funções psicológicas que estão emergentes no indivíduo e poderão se converter em desenvolvimento para este, dependendo do apoio recebido de outros.

Teixeira (2009) ainda afirma que esse conceito juntamente com o de internalização desenvolvidos por Vygotsky denotam a existência do plano intersubjetivo e não apenas o contexto sócio-cultural como influenciadores nos processos subjetivos.

2.1.2 A ZDP e o Brincar

Vários autores enfatizam a importância do brincar na constituição da zona de desenvolvimento proximal, dentre estes: Silva (2008a), Martins (2009a, 2009b), Leal (2003), Lara (2000), Andrade (2007) e Teixeira (2009).

Silva (2008a, p.52) reforça que, segundo Vygotsky “[...] no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. A autora ainda destaca que além da brincadeira ser a atividade predominante na criança pré-escolar ela também é fonte de desenvolvimento visto que cria ZDPs.

Acerca da relação da brincadeira com a ZDP, Martins (2009b), Leal (2003) e Lara (2000) e Teixeira (2009) destacam que a brincadeira cria uma ZDP. Para Martins (2009b, p.28) a brincadeira “[...] obriga a criança a comportar-se de maneira superior ao de costume buscando reproduzir uma situação real”. Ou seja, no jogo protagonizado, o conteúdo é o mesmo, as atividades do homem e as relações sociais. Porém, “[...] os temas são variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai

ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes” (ELKONIN, 1998, p. 35 apud MARTINS, 2009b, p.28).

Ainda de acordo com esse aspecto, Leal (2003) enfatiza que:

No brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis], a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis] é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo [a brincadeira, o jogo de papéis] contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p.117 apud LEAL, 2003, p. 35).

Martins (2009a) também ressalta a relação entre o brincar e a ZDP. A autora, pautada em Vygotsky, afirma que:

[...] o brincar possibilita uma interação sujeito-objeto, impulsionando o desenvolvimento dentro de uma zona de desenvolvimento proximal. Isto implica dizer que a criança, enquanto brinca, soluciona problemas que estão além do seu desenvolvimento atual, pois o brincar exige dela um certo exercício cognitivo em que ela sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade (MARTINS, 2009a, p.36).

Lara (2000, p.216) compreende o brincar “[...] como possibilitador da efetivação da zona de desenvolvimento próximo, do jogo de papéis e da atividade dominante”. A autora também afirma que o brinquedo é uma grande fonte de desenvolvimento, pois, possui, de modo condensado, todas as formas de desenvolvimento.

Andrade (2007, p.56) aponta que Baquero abre um parêntese para pontuar que nem toda situação de brincadeira é geradora potencial do desenvolvimento, para que isso ocorra é necessário que o brinquedo envolva “[...] a criança em graus maiores de consciência das regras de conduta, e nos comportamentos previsíveis ou verossímeis dentro do cenário construído”.

Outro ponto destacado por Andrade (2007, p.56) refere-se ao fato de que ao brincar “[...] a criança utiliza-se dos recursos disponíveis em seu ambiente cultural para criar a própria ZDP”.

2.1.3 A ZDP e os Processos de Ensino/Aprendizagem

Alguns autores, ao trabalharem o conceito de zona de desenvolvimento proximal, trouxeram sua relevância nos processos de ensino/ aprendizagem.

Moreira (2009, p.58) afirma que os testes realizados por Vigotski não estavam voltados para problemas que as crianças deveriam resolver automaticamente (desenvolvimento atual) e sim, para o nível de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, que considerassem as funções em processo de maturação “[...] criando assim a ‘zona de desenvolvimento imediato’ (próximo ou proximal)”. A autora descreve que a nova metodologia adotada por Vigotski sugeria “[...] testes previstos para crianças de idade mais avançada do que as do experimento, provando, então, que, com assistência e ajuda do pesquisador (na prática de demonstrações, perguntas sugestivas, pistas), o sujeito conseguiu resolver questões que não poderia fazer sozinho” (MOREIRA, 2009, p.58). Sendo assim, a autora pontua que na escola o aluno deve ser avaliado naquilo que faz de modo independente, no seu desenvolvimento real, e no que é capaz de realizar com auxílio, no seu desenvolvimento imediato ou potencial.

Mendonça (2009) enfatiza o caráter mediador da aprendizagem, ou seja, o bom ensino refere-se àquele que, de modo colaborativo, se adianta ao desenvolvimento. Ademais, Mendonça (2009, p.72) destaca que esta aprendizagem ocorre como uma intervenção planejada e intencional visando agir “[...] na Zona de Desenvolvimento Próximo. Esta se constitui um espaço que se abre em decorrência do Desenvolvimento Real, que abarca tudo que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma, ou seja, sem ajuda de outros”.

Ainda nesse âmbito, Mukhina (1995, p.51 apud MENDONÇA, 2009, p. 72) afirma que, ao atuar na ZDP, o ensino promove avanços significativos no desenvolvimento da criança, o que configura a zona de desenvolvimento imediato (ZDI), que é definida pela “[...] diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento”. E, a ZDI também é um indicador relevante da capacidade de aprendizagem da criança. A autora também apresenta a relação da ZDP com o ensino, ressaltando que “[...] cada novo passo no ensino utiliza a zona de desenvolvimento imediato da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros” (MUKHINA, 1996, p. 51 apud IZA, 2008, p.83).

Bissoli (2005, p. 223) também destaca que “[...] o bom ensino é aquele que se adianta e conduz o desenvolvimento, incidindo sobre aquelas capacidades em formação, sobre a zona de desenvolvimento próximo”. Fazendo um paralelo com a atividade pedagógica, a autora afirma que esta deve considerar os interesses e curiosidades da criança, e também estar organizada de modo a aumentar as possibilidades cognitivas da criança em cada período. “É importante enriquecer a sua vida com o contato amplo com as diferentes formas de expressão humana e de conhecimentos: a pintura, a dramatização, a poesia, os contos, a montagem, a música, a leitura, a escrita [...] entre tantas outras possibilidades” (BISSOLI, 2005, p. 224).

A autora ainda ressalta que a promoção das relações dialógicas também é um modo pedagógico privilegiado de atuação na ZDP da criança. Bissoli (2005, p.245) complementa:

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento.

Assim, segundo Vygotsky (1993, p. 243 apud LARA, 2000, p. 102, tradução nossa²⁴), “[...] o ensino unicamente é válido quando precede o desenvolvimento. Então, desperta e produz uma série de funções que estavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo”.

Andrade (2007, p.59) enfatiza que “[...] a implicação do conceito da ZDP para o ensino escolar é imediata, uma vez que é nela onde a interferência de outros indivíduos, especialmente do professor e das demais crianças da escola, é mais transformadora”. A autora destaca ainda que para isso é fundamental que o professor interfira na zona de desenvolvimento proximal dos alunos para promover avanços que não aconteceriam de modo espontâneo.

Ainda no tocante ao trabalho docente, Mendonça (2009) ressalta a importância do trabalho do professor nesse processo. O professor deve ter ciência da relevância de “[...] proporcionar à criança ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, para que ela realize uma determinada atividade, antecipando o seu desenvolvimento

²⁴ No original, temos: “La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban em estado de maduración y permanecían em la zona de desarrollo próximo” (LARA, 2000, p. 102).

pela mediação” (MENDONÇA, 2009, p.72). A autora também destaca, pautada em Vigotskii, que a ZDP compreende atividades/tarefas que a criança consegue realizar com o auxílio dos adultos, com o objetivo de estabelecer bases para que sejam realizadas de modo autônomo no futuro.

Mendonça (2009, p.124) também destaca a importância de um trabalho intencional com a criança:

Aprofundar a compreensão do significado de infância, elucidar melhor as necessidades inerentes às diferentes idades, aclarar a relevância do ensino enquanto mediação – porque investe na intervenção intencional na zona de desenvolvimento próximo, entre outros aspectos, é essencial quando há preocupação com o aperfeiçoamento docente, com a edificação da práxis pedagógica.

Moreira (2009) também destaca a relevância do professor no processo de ensino/aprendizagem do novo à criança. A autora afirma que “[...] a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é que representa o momento mais determinante entre a aprendizagem e o desenvolvimento” (MOREIRA, 2009, p.59).

Assim, a aprendizagem é boa se se adiantar ao desenvolvimento e o conduzir. Visto que, aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer sozinha amanhã (MOREIRA, 2009, p.59-60). Hollanda (2007) destaca também que a zona de desenvolvimento proximal evidencia o caráter orientador da aprendizagem com relação ao desenvolvimento cognitivo.

Ainda no tocante ao trabalho docente, Hollanda (2007, p.45) enfatiza, segundo Porto, a relevância das interações entre professores e alunos para a “[...] reconstrução das práticas de ensino e de aprendizagem escolar através da zona de desenvolvimento proximal”. A autora ainda afirma que o processo educativo deverá ter três fontes primárias: negação, tempo presente e o processo de interação. Nesse sentido, a negação seria a compreensão do conhecimento real (nível de desenvolvimento real) “[...] como uma afirmação (Tese) e o nível de desenvolvimento potencial como o conhecimento real no futuro, sendo também afirmativo (Segunda Tese). A ZDP pode, portanto, ser entendida como lugar de negação do conhecimento real (Antítese)” (HOLLANDA, 2007, p.45). Esse esquema pode ser mais bem visualizado no quadro seguinte:

Nível Real	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	Nível Potencial
Afirmação	Negação	Afirmação
Tese	Antítese	Síntese (Segunda Tese)
Passado	Presente	Futuro

Quadro 9.0: O conceito de ZDP segundo Porto (2005 apud HOLLANDA, 2007, p.45)

Fonte: Porto (2005 apud HOLLANDA, 2007, p.45).

Andrade (2007, p.54-55) destaca, portanto, que o foco da atenção do trabalho do professor precisa estar na zona de desenvolvimento proximal, com a finalidade de proporcionar “[...] que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje seja o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, para que aquilo que a criança da pré-escola, por exemplo, faz hoje com assistência seja o que ela será capaz de fazer amanhã sozinha”. A autora ainda cita como exemplos de manifestação da zona de desenvolvimento proximal as situações imitativas e as brincadeiras.

Paula (2009) também enfatiza que a ideia de ZDP é importante em todo âmbito educacional. A autora destaca que “[...] o desenvolvimento, para Vygotsky, pela zona de desenvolvimento proximal se dá em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 1989, p.75 apud PAULA, 2009, p.54).

Alguns autores também ressaltam a importância da mediação com o adulto ou um parceiro mais experiente para o desenvolvimento infantil (MOREIRA, 2009; HOLLANDA, 2007; LARA, 2000).

Hollanda (2007) afirma que o desenvolvimento infantil será mais enriquecido quanto maior a diversidade de parceiros e experiências. A autora também pontua a importância de um profissional qualificado no trabalho com a criança pequena, uma vez que irá atuar na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, Lara (2000, p. 129) destaca o caráter de mediação do conhecimento da zona de desenvolvimento potencial, uma vez que com o auxílio dos professores e crianças mais velhas, as crianças “[...] poderão experimentar outras atividades, relações, possibilidades, etc. A criança pode não entender ou realizar tarefas num primeiro momento, mas é através da mediação que isso acontecerá”.

2.1.4 ZDP e outras temáticas

Algumas questões pontuais também foram estudadas com relação à zona de desenvolvimento proximal, a saber: a imitação, a interatividade e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Moreira (2009) afirma que é relevante no processo da zona de desenvolvimento proximal a imitação, já que a criança imita aquilo que está na zona de suas potencialidades intelectuais. “Na verdade, ao compartilhar práticas de leitura com um adulto [...] o pequeno aprendiz pode assimilar as convenções desse tipo de gênero textual, enriquecer o vocabulário, como também imitar como se lê um livro” (MOREIRA, 2009, p.59).

Acerca da interatividade, Paula (2009) pontua que há uma aproximação do conceito de interatividade à luz do materialismo histórico com o conceito de zona proximal de aprendizagem, desenvolvido por Vigotsky. Além disso, a autora destaca que se faz necessário “[...] expandir o conceito de zona proximal de construção do conhecimento, para que ele não esteja associado apenas à aprendizagem de alunos e professores em sala de aula” (PAULA, 2009, p.119).

Matta e Carvalho (2008) vêem a interatividade como a articulação e a dependência com a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ou seja, a interatividade perpassa a intersecção entre as práticas sociais das pessoas, aqui no caso crianças de dois anos, comprometidos na resolução e compartilhamento da construção do conhecimento.

No que se refere ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Japiassu (2003, p. 66) afirma que o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky é explicitado no momento em que é trazido o fato de “[...] que as capacidades cognitivas do ser humano, por manterem uma relação estreita com o processo de aprendizado desencadeado pela experiência educacional, solicitam do professor a organização e o planejamento cuidadoso de intervenções pedagógicas”.

2.2 Apresentação da Zona de Desenvolvimento Proximal nos documentos do MEC

A zona de desenvolvimento proximal foi abordada em dois documentos do MEC selecionados, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998) e no Prêmio Professores do Brasil 2005 (BRASIL, 2006d).

No primeiro volume do *RCNEI*, ao se tratar da interação é ressaltado a importância do âmbito social, uma vez que esse possibilita a ampliação das hipóteses infantis através da elaboração de estratégias de pensamento e ação. Assim, é possível o estabelecimento de “[...] uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções” (BRASIL, 1998, p.31-32, v.1). Nesse sentido, a interação é um momento que promove o avanço das crianças “[...] naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial” (BRASIL, 1998, p.32, v.1). Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal é definida como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes (BRASIL, 1998, p.32, v.1).

Com relação ao documento *Prêmio Professores do Brasil 2005*, a ZDP é tratada em dois projetos: *O doce gostinho de aprender através dos rótulos e embalagens de balas* e *Fazendo arte para contar história*.

O projeto *O doce gostinho de aprender através dos rótulos e embalagens de balas* foi desenvolvido na cidade de Cambé/PR com crianças de seis anos e teve como objetivo que estas realizassem, por meio dos rótulos e embalagens a escrita, a leitura e a interpretação.

Neste projeto trabalhou-se:

[...] escrita do próprio nome, recorte e colagem, texto jornalístico, coleta de embalagens de bala, produção de textos individuais e coletivos, versinhos, classificação, atividades recreativas e de educação física, adaptação de cantiga, paródia, caça-palavras, poesias, situações-problema, rótulos e recadinhos, jogos diversos, cartazes, dinâmica, acróstico, adivinhas, caça ao tesouro, receita de bala *toffee*, localização no *mapa mundi*, conscientização ambiental e reciclagem do lixo, criação de propaganda de bala, gráfico de preferência do sabor de bala da turma - trabalho que foi desenvolvido através de atividades de cunho lúdico, ora individuais, ora coletivas, comparações e identificações de fonemas e grafemas, hipóteses escritas, classificação de palavras, interpretação e expressão oral (BRASIL, 2006d, p. 124, grifos do autor).

Os autores do projeto pautam-se em teorias sociointeracionistas na construção do seu projeto. Estas destacam que “[...] a exploração e descobertas individuais são recursos mais importantes que o ensino” (BRASIL, 2006d, p. 125).

Os autores ainda afirmam que “[...] a orientação para a aprendizagem deve partir do conhecimento do próprio aluno e do seu modo de entender as coisas para, desse modo, propiciar condições em que ele construa conhecimentos de maneira significativa” (BRASIL, 2006d, p. 125).

Nesse sentido, também foi desenvolvido o Projeto Oficina da Escrita que possibilitou a contextualização e interdisciplinaridade, uma vez que os alunos produziam, revisavam e criticavam seus próprios textos, que se pautavam em suas experiências cotidianas. Os autores ressaltam a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky ao trabalharem a crítica que os alunos realizaram de seus textos e dos colegas, pois, segundo os autores, pautados em Vygotsky, essa experiência “[...] longe de servir como elemento de conflito, serviu como uma zona de desenvolvimento proximal em que tinham a possibilidade de construir novas aprendizagens” (BRASIL, 2006d, p.126).

Os autores, pautados em Freire (1996), também apontam o crescimento que adquiriram em termos de conhecimento e prática pedagógica com o desenvolvimento do projeto, já que este possibilitou trocas com outros educadores além de ter sido um momento de pesquisa e reforço do conhecimento acerca da interdisciplinaridade, motivação e lúdico.

O *Projeto Fazendo arte para contar história* foi realizado na cidade de Campo Grande/MS, com crianças de 4 a 5 anos. O objetivo deste projeto foi desenvolver a criatividade, incentivar a pesquisa e o resgate da história do município através das várias formas de leitura. “O planejamento das situações de leitura considerava que era possível ler quando ainda não se sabia ler convencionalmente. Tratamos as crianças como leitores plenos, e não como decifradores de textos [...]” (BRASIL, 2006d, p. 38-39).

O trabalho realizado na escola pautou-se no modelo sócio-construtivista-interacionista com ênfase na criatividade, cognição e interação entre as crianças. “Acreditamos que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e que as crianças se desenvolvem ao interagir com o meio, pois este lhes oferece constantes informações, conforme afirma o teórico Jean Piaget” (BRASIL, 2006d, p. 37).

A escola também se utilizou das contribuições de Célestin Freinet “[...] que com suas aulas-passeio (expedições) procurou privilegiar algumas situações de aprendizagens nesse contato com a realidade” (BRASIL, 2006d, p. 37). Com relação à

zona de desenvolvimento potencial, os autores do projeto ressaltam que “[...] a interação entre as crianças proporcionará avanços naquilo que elas são capazes de realizar com a ajuda do outro, favorecendo assim, segundo Lev Semionovich Vygotsky, o desenvolvimento potencial de cada uma delas” (BRASIL, 2006d, p. 37-38).

2.3 Algumas Considerações

Verificamos que, nas teses e nos documentos do MEC, o aspecto mais trabalhado no que se refere à ZDP foi a definição deste conceito. Este foi apresentado como sendo a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que esta executa com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de outra(s) criança(s) mais experiente(s) (desenvolvimento potencial).

Também foi estudada a relação da ZDP com a brincadeira, o ensino e outras temáticas. Com relação à brincadeira, a maioria dos autores a utilizou como criadora de ZDPs, visto que nelas a criança se comporta além do que é esperado para sua idade. Já no que se refere ao ensino, os autores, de modo geral, enfatizam que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Além disso, a relevância do trabalho docente nesse processo também foi enfatizada.

Deste modo, após essa exposição, no próximo item realizaremos a análise da ZDP com base nos autores soviéticos da Escola de Vigotski.

2.4 Análise da Zona de Desenvolvimento Proximal nas Teses e nos Documentos do MEC

Após apresentarmos como a ZDP é estudada nas teses e documentos do MEC procederemos à análise da mesma à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, em um primeiro momento, discutiremos os dados com base, principalmente, no texto de Seth Chaiklin intitulado *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*, uma vez que nesse texto Chaiklin (2011, p.660) objetivou “[...] fornecer uma introdução e interpretação abrangentes desse conceito, tecendo comentários sobre as interpretações contemporâneas predominantes”. Já no quarto capítulo apresentaremos o conceito de ZDP pautado nos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Consideramos oportuno proceder à análise desse modo, pois, assim é possível apresentarmos os avanços obtidos por autores contemporâneos que tem como matriz teórica a Psicologia Histórico-Cultural, além dos conceitos fundamentados nos clássicos (ELKONIN, 1987,1999; LEONTIEV, 1978, 2006; LURIA, 2006; VYGOTSKI, 1995, 2006, 2009). Ademais, esse movimento também irá nos auxiliar na compreensão de nosso objetivo, quer seja, entender como as ideias da Psicologia Histórico-Cultural têm sido apropriadas na educação infantil no Brasil.

Verificamos que nas teses o conceito de ZDP foi trabalhado em relação com temáticas diversas, como: brincar, processos de ensino/aprendizagem, ensino, dentre outras. Chaiklin (2011, p.660) destaca que o conceito de zona de desenvolvimento próximo baseado em Vigotski “[...] é mais preciso e elaborado do que no modo como tem sido compreendido ou interpretado”.

O autor afirma que o público leitor da língua inglesa, dentre esse, os pesquisadores da área educacional, deu atenção ao conceito de ZDP após sua aparição no capítulo VI do livro de Vigotski *Formação Social da Mente* publicado em 1978. Nesse capítulo, a zona de desenvolvimento próximo é definida como sendo “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1987, p.211; 1998b, p.202 apud CHAIKLIN, 2011, p. 660).

Chaiklin (2011) ressalta ainda que teóricos como Wertsch já destacavam que seria necessária uma melhor elaboração do conceito de zona de desenvolvimento próximo ou haveria o risco deste ser utilizado de modo impreciso e indiscriminado o que o tornaria amorfo e o faria perder seu poder explicativo.

Nesse sentido, podemos destacar o fato de que na maioria das teses e nos documentos do MEC, a ZDP foi discutida relacionada ao ensino, como se fosse uma prática a ser utilizada para a melhoria no aprendizado das crianças. Contudo, Chaiklin (2011) afirma que Vigotski diferencia o ensino destinado ao desenvolvimento integral da criança daquele voltado ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Assim, “[...] o conceito de zona de desenvolvimento próximo não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento” (CHAIKLIN, 2011, p.662).

Ainda nesse aspecto, o autor aponta que o principal no que se refere à assistência dada pelo outro mais experiente é o entendimento do significado dessa assistência em

relação à aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e não à competência em si desta pessoa. Consideramos que esse é um ponto crucial no entendimento da ZDP e na maioria das teses e documentos não foi dada a atenção devida à assistência e a sua importância. As teses e os documentos analisados apenas destacam, na definição da ZDP, a necessidade de outro mais experiente para que a criança consiga realizar tarefas que ela não é capaz de fazer sozinha. Porém, esse aspecto da assistência não foi trabalhado, refletido, principalmente no que concerne à qualidade ou características dessa colaboração. Além disso, não se trata de qualquer assistência e sim, a relação desta com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil!

Outro ponto relevante que também não foi abordado tanto nas teses quanto nos documentos analisados é o fato do conceito de zona de desenvolvimento próximo ser parte de uma análise geral do desenvolvimento infantil à luz da teoria Histórico-Cultural. Chaiklin (2011, p.664) pondera que “[...] não se trata de um conceito principal ou central na teoria de Vygotsky (1998b) sobre o desenvolvimento infantil, antes, seu papel é evidenciar a importância de um lugar e momento no processo de desenvolvimento da criança”.

Além disso, o autor destaca que para compreendermos tal conceito devemos entender a perspectiva teórica na qual ele aparece, assim, “[...] o leitor pode desenvolver um entendimento mais produtivo da perspectiva teórica, o qual será mais valioso do que uma definição de dicionário desse conceito” (CHAIKLIN, 2011, p. 664). Nas teses analisadas, poucos pesquisadores (PAULA, 2009; HOLLANDA, 2007) apontam esse aspecto, o de que no estudo da ZDP devemos considerar a base materialista que fundamentou a teoria vigotskiana.

Outro fator mencionado por Chaiklin (2011) como relevante no estudo da ZDP que não foi contemplado nas teses e nos documentos refere-se à compreensão da *situação social de desenvolvimento*²⁵ no que se refere ao estudo do desenvolvimento na perspectiva vigotskiana. O autor afirma que a situação social de desenvolvimento é o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem num dado estágio do desenvolvimento. Assim, “[...] para estudar a dinâmica de uma idade é preciso

²⁵ Bozhovich (2009, p.66, tradução nossa) afirma que Vygotsky “usou esse termo para designar a combinação especial de processos internos de desenvolvimento e condições externas que são típicos de cada fase do desenvolvimento, e essa condição, ambos a dinâmica do desenvolvimento mental para a duração do período de desenvolvimento correspondente e as novas formações psicológicas, qualitativamente distintas, que emerge em direção ao seu fim”.

primeiramente explicar a situação social de desenvolvimento” (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Nesse sentido, o autor complementa que cada estágio do desenvolvimento apresenta uma nova formação central, característica referente às funções psicológicas que estão em desenvolvimento. “Essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança, [...] as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente” (CHAIKLIN, 2011, p. 665). Na tentativa de superar essa contradição a criança se envolve em tarefas concretas e interações que podem originar novas funções ou enriquecer as funções já existentes. Assim, temos que “[...] a nova formação central produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram” (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Chaiklin (2011) também discorre acerca da atividade principal em cada período do desenvolvimento. O autor afirma que este conceito é uma maneira de identificar “[...] quais relações específicas na situação social de desenvolvimento são capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções que conduzem à reorganização estrutural das funções psicológicas da criança” (CHAIKLIN, 2011, p. 665). Esse autor pondera que a atividade em si não promove o desenvolvimento da criança, porém, na realização da atividade, a criança se envolve em ações que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para a execução daquela atividade.

Chaiklin (2011, p.665) ressalta que os períodos/estágios etários são entendidos como material e historicamente construídos, “[...] historicamente porque as funções são construídas por meio da história das práticas humanas; e materialmente porque as funções são desenvolvidas como consequência de tarefas e interações com os outros”. Nesse sentido, a situação social de desenvolvimento oferece um caminho para definir “[...] a interação entre formas de prática historicamente construídas e os interesses e ações da criança (que refletem o período etário em que se encontra)” (CHAIKLIN, 2011, p. 665). O autor também destaca que a criança não é um receptor passivo do ambiente e sim seletiva com relação ao que lhe interessa. Porém, vale ressaltarmos que “[...] essa relação muda a cada novo específico período etário, refletindo a estrutura das funções psicológicas daquela idade” (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Ainda no tocante às funções psicológicas, Chaiklin (2011, p.666) afirma que nenhuma destas é pura no que se refere a característica ou “[...] módulo biologicamente

dato; ao contrário, todas elas foram formadas tanto historicamente, no desenvolvimento filogenético das sociedades humanas, quanto individualmente, no desenvolvimento ontogenético de pessoas no interior dessas sociedades”.

Notamos que para a compreensão da ZDP é imprescindível, portanto, o entendimento do desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, o que implica também, por exemplo, nos conceitos de situação social de desenvolvimento, atividade principal e periodização do desenvolvimento. Ou seja, a ZDP não deve ser compreendida como um conceito isolado, mas faz-se necessário a apreensão do processo de desenvolvimento como um todo, o que não pôde ser verificado na maioria das teses e documentos aqui analisados, uma vez que se utilizam apenas da definição do conceito sem a devida contextualização do mesmo.

Nesse sentido, Chaiklin (2011) só introduz a ideia de ZDP após uma breve reflexão acerca do desenvolvimento infantil na perspectiva vigotskiana. O autor destaca que na análise do desenvolvimento psicológico este conceito é usado com dois diferentes objetivos. Um relaciona-se a identificação dos tipos de funções psicológicas que estão em maturação “[...] (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição” (CHAIKLIN, 2011, p.666).

Assim, o autor destaca duas zonas: a objetiva e a subjetiva. A zona objetiva não está relacionada a nenhuma criança em particular e sim se vincula às funções psicológicas que necessitam ser formadas no decorrer de um determinado período etário para que se forme o período seguinte. “A zona objetiva não é definida a priori, mas reflete as relações estruturais que são historicamente construídas e objetivamente constituídas no momento histórico em que a criança vive” (CHAIKLIN, 2011, p.666). Já a zona subjetiva configura-se como “[...] a extensão em que as funções em maturação da criança estão atingindo a estrutura do próximo período etário” (CHAIKLIN, 2011, p.667). Ou seja, esta se refere ao desenvolvimento de uma criança singular no que diz respeito ao próximo período do desenvolvimento formado histórico e objetivamente.

Chaiklin (2011, p.667) destaca cinco características principais na análise da zona de desenvolvimento próximo, a saber:

[...] (a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança

percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem.

Percebemos que nas teses e nos documentos do MEC a maioria dos aspectos apontados acima não são trabalhadas ao se reportar a ZDP, fato que pode ser explicado pela não vinculação do conceito à teoria que o embasou. Muitos pesquisadores fazem uso metodológico da ZDP, como se fosse possível medi-la ou utilizá-la como uma prática pedagógica. Porém, Chaiklin (2011, p.667) sintetiza que a zona de desenvolvimento próximo é um modo de especificar “[...] tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjetivamente)”. O autor ainda complementa que nesse sentido podemos pensar na zona de desenvolvimento próximo como uma descoberta teórica e empírica.

Outro ponto importante na compreensão da ZDP mencionado por Chaiklin (2011) e que foi discutido em apenas uma tese (MOREIRA, 2009) é o conceito de imitação para a teoria vigotskiana. O autor afirma que é em torno desse conceito que a análise da ZDP é construída. Chaiklin (2011) ressalta que “[...] a habilidade de uma pessoa para imitar, tal como concebida por Vigotski, é a base para uma zona subjetiva de desenvolvimento próximo (a zona objetiva existe por meio da situação social de desenvolvimento)” (CHAIKLIN, 2011, p. 668).

Ainda no que se refere à imitação, Chaiklin (2011) pondera que para Vigostki esse conceito não se refere a um copiar irrefletido de ações:

Ao contrário, Vygotsky deseja romper com a visão de que se trata de cópia, dando um novo significado para imitação, o que reflete um novo posicionamento teórico. Nesse novo significado a imitação pressupõe algum entendimento das relações estruturais do problema que está sendo resolvido (CHAIKLIN, 2011, p. 668).

O autor ainda destaca que, segundo Vygotsky (1997a, p.96 apud CHAIKLIN, 2011, p. 668), “[...] a imitação é possível somente até o limite e naquelas formas em que é acompanhada pelo entendimento”. Ou seja, a criança só consegue imitar o que se encontra na sua zona de potencialidades intelectuais.

Além do exposto, Chaiklin (2011, p.668) afirma que a imitação é possível devido a três fatores, a saber: “[...] (a) as funções psicológicas em maturação são ainda insuficientes para sustentar um desempenho independente, mas (b) desenvolveram-se o

suficiente para que (c) uma pessoa possa entender como servir-se das ações colaborativas [...] de outra”.

Assim, entendemos que a criança é capaz de imitar somente aquilo para o qual as funções em maturação suficientes já estejam presentes. “Se a criança não tem nenhuma capacidade de imitar, isso deve ser tomado como um indicador de que as funções relevantes não estão presentes” (CHAIKLIN, 2011, p, 669). Chaiklin (2011) complementa que a criança só consegue aproveitar a colaboração de um adulto ou outra criança mais experiente se o significado puder ser compreendido por ela.

Outro aspecto destacado por Chaiklin (2011) que também foi pouco abordado nas teses e documentos do MEC é a questão da interação ou colaboração, principalmente no que concerne ao fato de que a colaboração só será eficaz se a criança já tiver dominado as capacidades psicológicas para a realização de determinada tarefa. Percebemos, portanto, novamente a importância da compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural no conceito de ZDP.

O autor afirma que a colaboração é usada na avaliação da zona de desenvolvimento próximo (subjéctiva) de uma criança, uma vez que promove uma oportunidade para a imitação, que como destacamos anteriormente é um modo de identificarmos as funções psicológicas em processos de maturação que ainda estão inadequadas para o desempenho independente.

Chaiklin (2011, p.669) ressalta que a colaboração não deve ser compreendida “[...] como um esforço conjunto e coordenado para avançar, em que o parceiro mais hábil está sempre fornecendo apoio nos momentos em que as funções em maturação são inadequadas”. O melhor entendimento seria no sentido de se referir “[...] a qualquer situação em que se está proporcionando à criança alguma interação com outra pessoa relacionada ao problema a ser resolvido” (CHAIKLIN, 2011, p.669).

Chaiklin (2011) pondera que é possível reconhecer crianças que possuem uma maior ou menor ZDP. Entretanto, o autor pondera que esse tamanho relaciona-se “[...] à extensão até a qual a criança pode beneficiar-se da colaboração para alcançar um desempenho além do que é determinado pela performance independente em relação às normas do período etário” (CHAIKLIN, 2011, p. 670, grifos do autor). O autor complementa que, portanto, não há motivos para que acreditemos que esse tamanho seja uma propriedade fixa da criança que continua constante durante os estágios do desenvolvimento.

A zona descreve uma relação estrutural, tanto em termos do número, extensão e relações entre funções em desenvolvimento (subjetivo) quanto em relação às funções necessárias para o próximo período etário (objetivo); ou seja, a zona objetiva (quais desenvolvimentos culminarão no próximo período etário) é a mesma para todas as crianças, mas as posições subjetivas de crianças individuais em relação a essa zona objetiva são diferentes (CHAIKLIN, 2011, p. 671).

Chaiklin (2011) também destaca que o conteúdo e o significado da zona é variável, ou seja, muda de acordo com o período de desenvolvimento que a criança se encontra. O princípio geral para entender “[...] a dinâmica da mudança estrutural é o mesmo, mas é preciso examinar a situação social do desenvolvimento, a estrutura psicológica existente e a próxima estrutura que está sendo formada” (CHAIKLIN, 2011, p. 671).

Ainda no tocante à colaboração, Chaiklin (2011) pondera que não devemos considerar a zona de desenvolvimento próximo como uma simples forma de tratar o desenvolvimento através da assistência de outro mais experiente, pois essa assistência só será significativa no que se refere às funções em maturação necessárias para a transição para o próximo período/estágio etário.

Um último aspecto trabalhado por Chaiklin (2011) e que consideramos não estar claro nas teses e documentos do MEC analisados é o fato de que a ZDP não é algo vinculado apenas à criança. Ou seja, “[...] a zona nunca está localizada unicamente na criança, nem mesmo a zona subjetiva. A zona subjetiva é sempre uma avaliação das capacidades da criança em relação ao modelo teórico do período etário” (CHAIKLIN, 2011, p. 672). Cabe destacarmos que esse modelo teórico refere-se à teoria de desenvolvimento adotada, no caso em questão a Psicologia Histórico-Cultural. Ou seja, a zona subjetiva se relaciona à criança e ao desenvolvimento infantil segundo a teoria estudada (Psicologia Histórico-Cultural).

Após essa análise, a principal pergunta que fazemos é: *Porque a maioria dos estudos realizados no Brasil no âmbito da educação infantil ao se reportarem aos autores da Psicologia Histórico-Cultural o faz de forma superficial, sem contextualizar os conceitos dessa corrente teórica?* Essa análise é, portanto, o pontapé inicial para que possamos compreender o movimento que respalda a entrada dos ideais vigotskianos e de sua corrente teórica no Brasil, uma vez que acreditamos que a forma como as categorias por nós analisadas (ZDP e o brincar/jogo de papéis sociais) foram trabalhadas nas teses e documentos do MEC estabelece uma relação diretamente proporcional com

o período histórico que vivenciamos na década de 1980. Por isso, no quinto capítulo, na tentativa de conseguirmos pistas para responder a questão levantada acima e também as questões iniciais de nosso estudo, consideramos relevante estudar a história das ideias pedagógicas e psicológicas no Brasil após a década de 1980, data da entrada das ideias dos autores da Escola de Vigotski no Brasil.

No próximo capítulo, procederemos à apresentação e análise do brincar/jogo de papéis sociais nas teses e nos documentos do MEC selecionados.



Menino com Estilingue- Cândido Portinari- 1947

3 O BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS

Apresentaremos e analisaremos neste capítulo como a categoria brincar/jogo de papéis sociais foi abordada pelos pesquisadores nas teses e nos documentos do Ministério da Educação selecionados. Para tal, dividimos esse material em duas partes. Na primeira, buscaremos identificar o que os autores enfatizam desta categoria mencionada, usando como aportes a Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, procederemos à análise do brincar/jogo de papéis sociais com o intuito de apontar as aproximações e equívocos presentes no nosso corpus de pesquisa.

3.1 Apresentação do Brincar/Jogo de Papéis Sociais nas Teses.

Os pesquisadores estudaram vários aspectos referentes ao brincar e os jogos de papéis sociais. Por isso, dividiremos a apresentação desta categoria em onze (11) tópicos, a saber: 1) origem do brincar/jogo de papéis sociais; 2) definição do brincar/jogos de papéis sociais; 3) o brincar/jogo de papéis sociais e o jogo protagonizado; 4) o brincar/jogo de papéis sociais e as regras; 5) o brincar/jogo de papéis sociais e o desenvolvimento infantil; 6) o brincar/jogo de papéis sociais e a ZDP; 7) o brincar/jogo de papéis sociais e a imaginação e a fantasia no brincar/jogo de papéis sociais; 8) o brincar/jogo de papéis sociais como atividade principal; 9) a imaginação e a fantasia no brincar/jogo de papéis sociais; 10) o brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil e; 11) o brincar/jogo de papéis sociais e outras temáticas.

3.1.1 *Origem do brincar/jogo de papéis sociais*

Lara (2000) faz um apanhado geral acerca do jogo utilizando o livro *Psicologia do Jogo* de Elkonin. A autora destaca que Elkonin utilizou-se dos princípios teóricos de Vygotsky e de outros autores russos na construção de suas teses.

Lara (2000, p.133) afirma que “Elkonin trata em primeiro lugar da forma da atividade lúdica das crianças; em segundo, da origem da história do jogo, para a discussão, com rigor das ‘Teorias do jogo’”.

Outro tema importante apresentado por Elkonin, segundo Lara (2000, p.133), “[...] é a origem do jogo na ontogenia, onde desenvolve pesquisas sobre a relação da criança com o adulto durante o desenvolvimento de suas ações com objetos, procurando estabelecer o aparecimento do jogo protagonizado”.

Morassutti (2005) destaca, segundo Elkonin, que para a compreensão da origem histórica e da natureza social dos jogos e brincadeiras infantis, faz-se necessário

considerar duas ideias. A primeira concernente ao fato de que somente pode-se entender a natureza e a história dos jogos protagonizados em relação à história do lugar da criança na sociedade. A segunda refere-se à relação do jogo com o trabalho.

No que se refere ao segundo aspecto, a autora discorre acerca da relação do jogo com o trabalho desde as sociedades primitivas e afirma que nessas não está claro a diferenciação “[...] entre o trabalho e o jogo: a criança participa do trabalho dos adultos na medida de suas forças, sem ter preparação especial, nem aprendizagem prévia. Onde não pode participar, integra-se no mundo dos adultos mediante a atividade lúdica que reflete a vida da sociedade” (MORASSUTTI, 2005, p.41). Assim, nesse tipo de sociedade não era necessário o jogo protagonizado, onde se reproduz as relações com os adultos.

Nesse sentido, Martins (2009b) afirma que, por exemplo, as bonecas eram utilizadas como meio para que as meninas aprendessem os seus afazeres, tendo as ferramentas a mesma finalidade para os meninos, aproximando-os “[...] aos exercícios das tarefas produtivas e, deste modo, permitindo a incorporação da criança, gradativamente, ao trabalho” (ELKONIN, 1998, p.68 apud MARTINS, 2009b, p.07).

Ainda a esse respeito a autora destaca que “[...] é perfeitamente natural que o brinquedo tampouco possa ser outra coisa senão uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade” (ELKONIN, 1998, p.42 apud MARTINS, 2009b, p.07-08).

Já com a passagem de um modo de organização comunitária do trabalho para formas de produção mais elevadas, como a agricultura e pecuária, houve uma nova divisão do trabalho. Apesar de as crianças ainda serem consideradas membros iguais e participantes do trabalho dos adultos, há novas configurações acerca de sua condição (MORASSUTTI, 2005). A esse respeito, a autora acrescenta:

Ao se tornarem mais complicados os meios e modos de trabalho, às crianças pequenas foram confiados apenas alguns aspectos do trabalho doméstico e os afazeres mais simples. No tocante às esferas de trabalho mais inacessíveis à criança, faz-se necessário o domínio das complicadas ferramentas agora exigidas. Surgem os equipamentos em tamanho reduzido, adaptados especialmente às possibilidades das crianças. Estes são utilizados em situações aproximadas às reais. Mas estes equipamentos ainda não podem ser considerados brinquedos; na verdade são objetos que as crianças devem aprender a manejar o mais cedo possível para que possam empregá-los nas mesmas tarefas que os adultos (MORASSUTTI, 2005, p. 41-42).

Ainda referente a esse apanhado histórico, Morassutti (2005, p.42), apoiada em Àries, afirma que, no início do século XVII, não havia uma separação, como nos dias atuais, “[...] entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos”.

Já Martins (2009b, p.07) aponta, segundo Elkonin, que “[...] nas sociedades primitivas, em decorrência do grau de desenvolvimento, as crianças eram inseridas precocemente nas atividades produtivas e, por isso, não apresentavam a necessidade de reproduzir pelo brincar, as suas experiências cotidianas”.

A autora complementa que “nessa mudança do caráter dos jogos infantis no decorrer dos tempos reflete-se de maneira clara a verdadeira história do brinquedo e sua dependência causal do desenvolvimento da sociedade, da história da criança na sociedade” (ELKONIN, 1998, p. 43 apud MARTINS, 2009b, p.130).

Assim, “[...] o faz-de-conta teria nascido ao longo das transformações histórico-econômicas que determinaram tanto a mudança do papel da criança no sistema de relações sociais, como ao mesmo tempo, exigiram seu obrigatório afastamento do processo produtivo” (JAPIASSU, 2003, p. 37).

Ainda no que concerne às origens sócio-históricas do faz-de-conta, Japiassu (2003, p.36) afirma que podemos associar “[...] o surgimento do faz-de-conta ao desenvolvimento de tecnologias eficazes para maximização da produção agrícola, domesticação de animais e divisão social do trabalho”.

O autor destaca duas mudanças na educação informal ou enculturação da criança com o desenvolvimento da produção material. A primeira relaciona-se à criação dos brinquedos que se deu devido à “[...] necessidade de promover o desenvolvimento de algumas capacidades gerais e fundamentais para o domínio das complicadas ferramentas de trabalho” (JAPIASSU, 2003, p. 37). A segunda refere-se à criação da brincadeira de faz-de-conta, na qual as crianças “[...] passaram a ter oportunidade de (re)criar determinadas esferas da vida social das quais se encontravam forçadamente alijadas” (JAPIASSU, 2003, p. 37).

Assim, Martins (2009a, p.61) pontua, segundo Elkonin, que a história do brinquedo “[...] está organicamente vinculada ao lugar da criança na sociedade ao longo da história. Quando se separa a história do brinquedo da história do seu possuidor, chega-se a conclusões ‘anti-históricas’”.

Acerca do surgimento da brincadeira, Silva (2008a, p.52), pautada em Vigotsky, afirma que essa emerge “[...] da necessidade da criança de agir em relação, não só aos objetos

acessíveis a ela, mas, também, ao mundo mais amplo, dos adultos: agir como um adulto; agir como vê os adultos agirem. Substituir um objeto por outro, uma situação por outra”.

A esse respeito, Martins (2009b) destaca que a brincadeira para a criança com idade inferior a três anos tem o intuito de “[...] satisfazer imediatamente as suas necessidades e os brinquedos, na perspectiva cultural, são constantemente inventados para o atendimento destas” (MARTINS, 2009b, p. 25).

Bissoli (2005, p.169) também ressalta que a primeira infância (0 a 3 anos), na qual a atividade principal é a comunicação emocional do bebê, “[...] a criança ainda não cria uma situação fictícia, ainda não utiliza simbolicamente os objetos como representações dos objetos reais. E, sem atender a essas características, não há jogo”. Segundo a autora, para Vigotski, o que ocorre nessa etapa é um quase-jogo, porém a criança ainda não se comporta em relação aos objetos como se adquirisse um papel social.

A autora exemplifica o exposto anteriormente ao se reportar a brincadeira com bonecas e itens de cozinha, conforme segue:

Ao brincar com uma boneca, por exemplo, pode imitar a forma como é alimentada, como é acalentada, mas não deixa de tratar a boneca como boneca – ao contrário do que faz a criança maior, para quem a boneca seria a filhinha e ela, conseqüentemente, a mamãe. Da mesma forma, a criança é capaz de imitar o preparo de uma comida, mas não representa o papel de cozinheira, há apenas a imitação das ações externas do adulto; além de não ser capaz, também, de substituir objetos por outros que os simbolizem – não faz de uma pedra um carrinho, por exemplo. Tudo isso revela a sua profunda dependência em relação à situação imediata (BISSOLI, 2005, p.169).

Bissoli (2005) enfatiza a importância das atividades lúdicas na primeira infância para o desenvolvimento integral da criança. A autora afirma que a ação da criança sobre si mesma e sobre os objetos, desde os primeiros meses de vida, pode ser entendida como atividade lúdica.

Nesse ponto, a autora recorre ao conceito de cultura lúdica de Brougère para afirmar que “[...] a criança, inserida nas relações sociais, desenvolve, desde os primeiros meses de vida, saberes fundamentados na experiência específica do brincar. O adulto é, também aqui, o modelo de ações lúdicas”, uma vez que possibilita que o bebê reúna novas impressões de modo prazeroso e envolvente (BISSOLI, 2005, p.179).

Ainda de acordo com os ideais de Brougère, Bissoli (2005) destaca que uma ação ou objeto são considerados como pertencente ou não ao universo do brincar a partir do modo como são tratados. Assim nenhuma ação ou objeto pode ser

compreendido como lúdico em si mesmo. “E, nesse sentido, são as relações sociais, nas quais a criança se insere, as responsáveis pela aprendizagem de procedimentos, gestos, conteúdos, formas de expressão, uso de objetos, próprios do universo lúdico de uma dada sociedade” (BISSOLI, 2005, p. 180).

Outro teórico citado por Bissoli (2005), na definição da atividade lúdica, é Kishimoto que utiliza algumas características para a definição desta, a saber: sempre voluntária; produtora de envolvimento emocional; apresenta regras explícitas e implícitas; possui caráter improdutivo e simbólico, com destaque para o processo e não o produto; não existe a certeza de resultados ao brincar; envolve a imaginação e; está contextualizada no tempo e no espaço.

Segundo Bissoli (2005, p.180), as atividades lúdicas “[...] são uma forma de mediação para a apropriação, pela criança pequeninha, dos usos, dos costumes, da linguagem, da cultura lúdica, presentes no seu entorno”.

Bissoli (2005) também trabalha com a dinâmica de desenvolvimento da atividade lúdica infantil desde a manipulação dos objetos até o jogo protagonizado. Ao final do período da infância, já há premissas que são fundamentais para a transição para o jogo protagonizado. Segundo Elkonin (1998, p.230-231 apud BISSOLI, 2005, p.190), as cinco principais são: 1) a inserção no jogo de objetos substitutivos de objetos reais que são denominados segundo sua significação lúdica; 2) complexificação da organização das ações; 3) produção de uma síntese das ações separando-as dos objetos; 4) aparecimento da comparação das ações infantis com as dos adultos e; 5) “[...] opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto”.

3.1.2 Definição do brincar/jogo de papéis sociais

Martins (2009a) afirma que há diferentes modos de trabalhar com os jogos e brincadeiras. Eles podem ser vistos de três modos: como consequência de uma determinação biológica (Gross), ou processos psíquicos nos quais o cérebro em desenvolvimento exige exercícios que se concretizam através do brincar (Chateau e Piaget). Por fim, “[...] como determinação cultural (nas suas brincadeiras a criança vivencia o que a sua realidade cultural oferece) ideia marcante no pensamento dos

teóricos sócio-construtivistas, como Vygotsky, Elkonin, e Wallon e dos estudiosos do brincar, Huizanga e Brougère” (MARTINS, 2009a, p. 47).

Nesse sentido, alguns autores destacam em seus estudos que a brincadeira na perspectiva vygotskiana não é algo natural ou biológico, dentre estes temos: Martins (2009a e 2009b), Leal (2003), Lara (2000), Morassutti (2005) e Teixeira (2009).

Martins (2009b) aponta que em seu estudo a maioria das professoras pesquisadas enxerga a brincadeira como algo que se desenvolve naturalmente, de modo inato. A esse respeito, a autora concorda com Brougère (1995, p. 98 apud MARTINS, 2009b, p.91) que, ao contrário, “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe”.

Leal (2003, p.32), assim como Lara (2000), ressaltou que “[...] o brincar não é natural, mas antes produzido e aprendido”. Desta forma, trata-se de uma atividade essencialmente humana e não de natureza instintiva.

Morassutti (2005), Martins (2009a) e Teixeira (2009) também alertam para o fato de que a necessidade de brincar da criança não é algo de caráter biológico e sim social, devido à necessidade de se comunicar com os adultos, “[...] necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com eles. É esta necessidade de ampliar o relacionamento com o adulto que se encontra na origem dos jogos protagonizados no decorrer do desenvolvimento infantil” (MORASSUTTI, 2005, p. 37). Ou seja, o nascimento do jogo “[...] está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 1998, p. 80 apud MARTINS, 2009a, p. 46).

Assim, segundo Lara (2000, p.114), o jogo “[...] é um fenômeno social por sua origem, função e conteúdo. Esta compreensão do jogo permite superar a interpretação naturalista de que tantos pesquisadores já fizeram uso”.

Ainda com relação ao jogo como processo social, Martins (2009b) afirma que “[...] no brincar, as crianças orquestram uma rede de relações e de personagens que refletem e reelaboram a experiência cultural, não enquanto uma cópia interna do que é vivenciado, mas sim enquanto uma ressignificação de suas vivências” (GOES, 2000, p. 126 apud MARTINS, 2009b, p. 10).

Lara (2000, p.115) destaca que “[...] é na brincadeira, assumindo o papel do adulto, que a criança assume o cumprimento de determinadas funções e normas sociais”.

Nesse sentido, Elkonin afirma que “[...] na brincadeira, a criança reconstrói situações reais em que o conteúdo social tem destaque” (MARTINS, 2009a, p.23). Martins (2009a, p.24) ainda destaca que para Elkonin o trabalho é “[...] a base genética do jogo e da arte” e ressaltou que Vigotski também partilha desta ideia. Já Wallon aponta que “[...] o que caracteriza o brincar é um fim em si mesmo, o fato de não ser uma atividade utilitária” (MARTINS, 2009a, p.21).

Martins (2009a, p.23) afirma que Winnicott, Brougère e Elkonin “[...] nos fazem pensar sobre a brincadeira como veículo de comunicação entre a criança e o seu meio social”. A autora destaca que Brougère “[...] reconhece na brincadeira a possibilidade de apropriação, pela criança, de ‘códigos culturais’, servindo a última, portanto, como um instrumento de apreensão da realidade social” (MARTINS, 2009a, p.23). Martins (2009a) também pondera que, outros pesquisadores apresentam pontos de vista semelhantes aos de Brougère, mas que aqueles não concordam completamente com esse último.

Martins (2009b, p.10) define o brincar pautada em Elkonin “[...] enquanto um processo social, pois desde muito cedo, pela mediação do adulto ou de outras crianças mais velhas somos envolvidos nesta ação. A base do jogo é justamente a realidade em que vive a criança, pois nasce justamente das condições em que ela vive”. E tendo como aporte Vygotsky a autora afirma que “[...] a brincadeira é a situação imaginária que, por vezes, aparece de modo explícito, como no caso do jogo protagonizado, ou implícito, no jogo de regras” (MARTINS 2009b, p. 10).

Teixeira (2009, p.02) trabalha com a concepção de Vygotsky que destaca a brincadeira enquanto uma “[...] atividade humana, típica da criança da fase pré-escolar, que se caracteriza pela criação de uma situação imaginária e pela presença de regras de comportamento”. A autora ainda afirma que são poucos os estudos que investigaram a brincadeira enquanto “[...] atividade cultural e histórica, pela qual a criança participa de sua cultura e se constitui enquanto sujeito. Na maioria das pesquisas, ela foi examinada em termos funcionais, como um instrumento para o desenvolvimento de um adulto inteligente e competente” (TEIXEIRA, 2009, p.22).

Teixeira (2009, p.27-28) complementa “[...] que a maioria desses autores, ao desenvolver suas investigações, não deu destaque especial para o caráter histórico-

cultural da brincadeira, dimensão que Vygotsky tanto enfatizou em seus textos”. Lara (2000) também destacou que a teoria de Vigotski teve influência do materialismo histórico-dialético, principalmente nas ideias de Marx e Engels.

Teixeira (2009), apoiada em Valsiner, afirma que as brincadeiras de faz-de-conta são atividades bidirecionais, posto que são culturais. A esse respeito acrescenta:

A criança traz para suas brincadeiras elementos materiais e simbólicos, frutos de suas experiências cotidianas em determinado contexto sócio-cultural e opera com os significados, reconstruindo-os de acordo com a sua cultura pessoal. Ao fazer isso, ela participa da construção coletiva de significados e amplia seu conhecimento do mundo e de si própria, atuando assim, como co-constutora de seus sistemas de significados culturais (TEIXEIRA, 2009, p.47).

Morassutti (2005) e Martins (2009a) também destacam a influência dos aspectos culturais e ambientais na brincadeira infantil. Morassutti (2005) cita Torres Santomé (2001, p.96 apud MORASSUTTI, 2005, p.40) que afirma que ao longo dos primeiros anos de vida, as brincadeiras infantis se referem a “[...] comerciantes, varredores, camareiras. Quando vão se conscientizando do prestígio e do poder das diferentes profissões em sua comunidade, vão escolhendo brincar de arquitetos, empresários, profissionais da física, da astronomia, da medicina”.

Teixeira (2009) complementa apoiada em Vygotsky que a oportunidade da criança ocupar-se com os significados, principalmente os que se referem ao mundo adulto, que converte o faz-de-conta na principal linha do desenvolvimento na idade pré-escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento cultural da criança nessa fase.

Martins (2009a, p.49) ressalta, de acordo com Vygotsky, que a brincadeira é uma modalidade “[...] de inserção cultural da criança. Segundo ele, não existe na criança uma brincadeira natural”.

Nesse âmbito, Silva (2008a, p.51), apoiada em Rocha, afirma que a teoria histórico-cultural entende o brincar como fundamental “[...] na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos [...] capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura”.

Martins (2009b, p.29) afirma que a brincadeira é vista na ótica de autores como Vygotsky e Elkonin “[...] enquanto uma totalidade, buscando compreender toda a sua complexidade e isso requer que a consideramos muito mais do que uma estratégia pedagógica”.

Martins (2009a, p.20) apresenta as principais características da brincadeira, a saber: trata-se de uma atividade espontânea “[...] em que os envolvidos participam ativamente; tem um fim em si mesma; relaciona-se com a realidade, podendo, porém, subvertê-la; proporciona, em predominância, sentimento de alegria e prazer; tem regras próprias, que orientam as ações dos que brincam”.

Martins (2009a, p.25) também destaca, apoiada em Vygotsky, que “[...] ao mesmo tempo em que, na brincadeira, a criança segue o caminho do menor esforço, fazendo o que mais gosta e assim vivenciando o prazer, é brincando que ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e renunciando ao que quer”.

Outro ponto destacado por Teixeira (2009) e Morassutti (2005) refere-se à dupla tendência presente na brincadeira. Segundo Morassutti (2005, p.46), pautada em Góes, há essa dupla tendência, visto que as brincadeiras “[...] revelam ações subordinadas ao real, pelos seus vínculos com acontecimentos e regras daquilo que é vivenciado, e a transformação do real, pelas possibilidades de recomposição criativa das experiências”. Ou seja, a brincadeira é composta de “[...] uma dupla tendência: de adesão ao real e, ao mesmo tempo, de transgressão ou de deslocamento do real” (TEIXEIRA, 2009, p.08).

Ainda no tocante a brincadeira, Teixeira (2009), Silva (2008a), Leal (2003) e Japiassu (2003), Martins (2009a) trabalham com a ideia de que na brincadeira a criança realiza desejos que não seriam realizáveis se não fosse nessa atividade.

Teixeira (2009, p.08) afirma com relação aos desejos não realizáveis, segundo Vygotsky que, estes se vinculam principalmente “[...] às relações da criança com os adultos, aos seus afetos generalizados em relação aos mesmos”. A autora ainda acrescenta, pautada em Elkonin, “[...] que o conteúdo fundamental das brincadeiras da criança da fase pré-escolar, tal qual, da criança pequena, é o mundo dos adultos- suas atividades, funções e relações, só que agora em outra dimensão” (TEIXEIRA, 2009, p.08).

Segundo Silva (2008a, p. 52), de acordo com Vigotski, “[...] a brincadeira surge da necessidade da criança de agir em relação, não só aos objetos acessíveis a ela, mas, também, ao mundo mais amplo, dos adultos: agir como um adulto; agir como vê os adultos agirem”.

Leal (2003, p.40) acrescenta que “[...] é a compreensão que a criança tem do mundo que fornece os conteúdos para seus jogos e brincadeiras [...] Ela pode, por meio das brincadeiras, viver seus desejos do mundo adulto”.

Silva (2007, p.28-29) afirma que, segundo Vigotski, “[...] na brincadeira a atividade humana é revolucionária, ou seja, liga-se à capacidade do ser humano em fazer história, criar e alterar as circunstâncias de nossa existência”.

Japiassu (2003) destaca que, para a teoria histórico-cultural, “[...] o faz-de-conta é basicamente motivado pela não-satisfação instantânea dos desejos do sujeito”. Assim, essa satisfação adiada dos desejos levaria a criança a tentar realizá-lo no plano imaginário, no faz-de-conta.

Ainda acerca da brincadeira, Martins (2009b), Leal (2003) e Silva (2007) alertam para o fato de que esta não proporciona apenas prazer. Segundo Vygotsky o que caracteriza o brincar “[...] não é o prazer, pois este pode ser acompanhado por contradições, oposição [...] o que define a brincadeira é a situação imaginária que, por vezes, aparece de modo explícito, como no caso do jogo protagonizado, ou implícito, no jogo de regras” (MARTINS, 2009b, p. 10).

Silva (2007) acrescenta que a brincadeira, conforme aponta Vygotsky, pode provocar desprazer, quando o desejo da criança não é satisfeito. “Este paradoxo pode contribuir para a construção de significados exigindo dos envolvidos a possibilidade de transformar os significados historicamente construídos em linhas de fuga que surgem nos confrontos, nas situações de frustração ou desprazer presentes na brincadeira” (SILVA, 2007, p.121).

Leal (2003) e Lara (2000) destacam a importância do brincar como forma das crianças se comunicarem com os adultos, visto que o brincar propicia à criança pré-escolar a apropriação do mundo humano a partir da imitação de traços fundamentais do que ela observa nas atividades realizadas pelos adultos.

Leal (2003) e Martins (2009a) utilizam o termo brincar como sinônimo de jogo.

Martins (2009a, p.28) argumenta que Vygotsky afirma “[...] que tanto o chamado jogo de regras como o jogo de papéis (comumente conhecido como brincadeira de faz-de-conta) são dotados de regras e simbolismo. O termo brinquedo é usado aqui em referência ao objeto destinado à brincadeira”.

Já Martins (2009b) discorre acerca da terminologia com relação ao brincar e ao jogo. A autora enfatiza, segundo Elkonin (1998, p.13 apud MARTINS, 2009b, p.08, grifos do autor), que “[...] a palavra ‘jogo’ não é um conceito científico *stricto sensu*. É possível que por isso mesmo alguns pesquisadores procurassem encontrar algo de comum entre as ações mais diversas e de diferente aspecto denominadas com a palavra

‘jogo’; não temos, até hoje, uma delimitação satisfatória, das diferentes formas de jogos”.

A autora esclarece a conceituação dada em seu estudo em relação ao brincar, ao brinquedo e aos jogos:

[...] o brincar e a brincadeira enquanto a ação desenvolvida pela criança; o brinquedo enquanto o objeto que dá suporte ao brincar e o jogo, enquanto categoria desta ação, podendo encontrar nesta última, tipos diversificados como: os jogos de exercício, os jogos de papéis ou protagonizado, os jogos de construção, os jogos de regras e dentre estes últimos os jogos tradicionais infantis (MARTINS, 2009b, p. 09).

Morassutti (2005) destaca que, no período da idade pré-escolar (crianças de 05 a 07 anos), o conteúdo da brincadeira se dedica à interpretação de um papel, sendo que neste se destacam as relações do homem, não se restringindo às ações com os objetos. Assim, “[...] o comportamento das crianças em suas brincadeiras não apenas representam as ações que o papel assumido pressupõe, mas, sobretudo, as relações humanas que este mesmo papel sugere” (MORASSUTTI, 2005, p.38).

Ainda no tocante ao papel desempenhado pela criança no jogo, Morassutti (2005) afirma que este, nesse período, é essencial para a realização da brincadeira. De acordo com Mukhina (1995, p.156 apud MORASSUTTI, 2005, p.39), “[...] a criança nesta fase de desenvolvimento sente que durante a brincadeira deve cumprir algumas obrigações para com os que a rodeiam, tendo em vista o papel assumido”.

Com relação ao faz-de-conta, Japiassu (2003, p. 24, grifos do autor) destaca as inúmeras terminologias que existem para este termo, ou seja, que há diversos teóricos que trabalham essa questão, porém, não existe uma terminologia unificada, a exemplo, tem-se: “[...] ‘jogo infantil’ (Freud), ‘jogo simbólico’ (Piaget), ‘brinquedo’ (Vygotsky), ‘jogo de papéis’ (Elkonin), ‘jogo dramático’ (Peter Slade)”. E, para tentar conceituar as palavras jogo, brinquedo e brincadeira, essenciais no estudo do faz-de-conta, o autor utiliza as ideias de Kishimoto.

Assim, Japiassu (2003, p.23) destaca que é necessário tentar “[...] compreender cada uma dessas teorias como pertencente a um ‘território epistemológico’ específico, situado ‘topologicamente’ em regiões distintas do saber humano - ainda que suas ‘superfícies territoriais’ venham a constituir extensas ‘zonas de fronteira’”.

Japiassu (2003, p.23-24), apoiado em Elkonin, afirma que para a teoria vygotskiana a gênese e o desenvolvimento do faz-de-conta relacionam-se ao fato “[...] de ter sido gerada, historicamente, a necessidade social de adiamento da atividade

produtiva da criança - e, conseqüentemente, seu afastamento do mundo do trabalho - em razão da complexificação das relações materiais de produção”.

Ainda acerca do conceito do faz-de-conta, Japiassu (2003, p.27) destaca que nesta perspectiva este conceito é uma atividade espontânea, provisória e atual “[...] porque as representações dramáticas não partem de um ‘produto’ já completamente elaborado no plano intramental do sujeito, quer dizer elas não encontram totalmente prontas, desenhadas e acabadas na mente da criança”. O autor ainda acrescenta que o faz-de-conta é “[...] uma ocupação prazerosa de (re)criação da realidade na qual os sujeitos engajados no ‘fazer-de-conta’ possuem elevado grau de autonomia para a construção- inclusive colaborativa- de um determinado ‘enredo’ dramático” (JAPIASSU, 2003, p.27).

“Para Vygotsky o faz-de-conta contribui para que haja a de(s)contextualização do pensamento da criança porque neste tipo de atividade lúdica passa a ocorrer uma separação entre o campo do significado cultural do objeto e o campo da percepção visual do sujeito” (JAPIASSU, 2003, p. 52).

Teixeira (2009, p.49) afirma que a brincadeira de faz-de-conta é uma das primeiras atividades na qual a criança atua com os significados, por isso, é de extrema importância “[...] para a co-construção do processo dinâmico de significados e, conseqüentemente, para a constituição da criança enquanto sujeito”.

Lara (2000, p.119), pautada em Elkonin, salienta que o jogo deve ser visto como “[...] uma atividade totalmente peculiar e não como um conceito misto que reúne todos os tipos de atividades infantis”. E, acrescenta, apoiada em Vygotsky “[...] que é essencial a definição positiva do jogo, que se destaca como uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferindo as propriedades de um objeto para outro” (LARA, 2000, p.119).

A relação entre significado e sentido nas brincadeiras também foi tema de discussão. Lara (2000, p.131), apoiada em Leontiev, afirma que “[...] essa relação não é dada antecipadamente nas condições de jogo; ela surge no e durante o jogo, ele é dinâmico e móvel”.

“Leontiev (1988) salienta que ‘a significação cognitiva do brinquedo é esclarecida e acentuada em conexão com outro traço notável da atividade lúdica da criança, a saber, que esta atividade é sempre generalizada, ela é sempre uma atividade generalizada’” (LARA, 2000, p.132).

Segundo Bissoli (2005), no início da idade pré-escolar, o sentido do jogo está nas ações da pessoa cujo papel a criança interpreta.

O jogo tem por característica, nesse momento, as ações monótonas e a infração à sua lógica, ainda, é bastante comum. Isso significa que o surgimento de um desejo de manipular algum objeto, sem que essa manipulação faça parte do esquema de jogo, imediatamente, é atendido. Um outro aspecto dessa fase de desenvolvimento do jogo é o de que a criança torna-se, já, capaz de atribuir a si mesma o seu próprio nome enquanto atua, seguindo suas ações com a fala. Ela já se percebe como sujeito das ações (BISSOLI, 2005, p.193).

O argumento e o conteúdo presentes no jogo também foram discutidos nas teses. Para Teixeira (2009), o argumento refere-se às atividades, aspectos da realidade dos adultos que são representadas nas brincadeiras das crianças. Assim, “[...] quanto mais ampla e diversa for a realidade da criança, mais variados e amplos serão seus argumentos de faz-de-conta” (TEIXEIRA, 2009, p.120). Já o conteúdo, é o que a criança evidencia como aspecto central na realidade representada (atividade dos adultos), “[...] por exemplo, cortar os alimentos com ‘facas’, cozinhar em ‘panelas’ (conteúdos)” (TEIXEIRA, 2009, p.121). Iza (2008, p.44) complementa que “[...] os conteúdos dos jogos dramáticos variam e se especificam à medida que as relações sociais das crianças se intensificam, se modificam e, elas aprendem e se desenvolvem”.

Além desses, a questão da simbolização nos jogos também foi abordada pelos autores. Morassutti (2005) destaca que o surgimento dos brinquedos simbólicos é uma forma de as crianças reconstituírem o mundo adulto. Além disso, a autora pontua que os temas e conteúdos dos jogos protagonizados são “[...] copiados da vida adulta circundante e passam a fazer parte do processo de desenvolvimento da criança como principal atividade durante o período destinado à pré-escola” (MORASSUTTI, 2005, p.43)

Japiassu (2003, p.53, grifo do autor) faz uma diferenciação na perspectiva histórico-cultural entre faz-de-conta e jogo simbólico, e pontua que não há “[...] ‘simbolização’ no ‘fazer-de-conta’ porque os ‘pivôs’ utilizados nas ações lúdicas são sempre descartados pelo sujeito no caso de não serem suficientes para proporcionarem os gestos necessários a ação imaginária que a criança precisa representar” na satisfação do seu desejo.

Japiassu (2003, p.55), apoiado em Vygotsky, também destaca que a criança às vezes não entende “[...] as motivações que dão origem às suas necessidades de

realização de desejos no plano imaginário (satisfação adiada de desejos)”, sendo este o principal motivo da distinção entre o faz-de-conta e a atividade produtiva.

Lara (2000) também pontua a questão do simbolismo apresentada por Elkonin, pautado em Vygotsky. Porém, Vygotsky prefere o termo transferência de significados de um objeto para outro, sendo que o jogo “[...] baseia-se nas possibilidades de executar com o objeto lúdico a ação necessária ao desenvolvimento do papel” (ELKONIN, 1998, p. 355 apud LARA, 2000, p. 135).

Ainda a esse respeito, Lara (2000, p.136) destaca que essa simbolização aparece duas vezes, “[...] a primeira, como condição para modelar a importância geral da ação de que se trate: a segunda, quando a criança assume o papel do adulto, onde as ações surgem como condição que modelam as relações sociais entre as pessoas durante sua atividade”, o que indica seu sentido humano.

Martins (2009a, p.30) afirma, apoiada em Elkonin, que o conteúdo dos jogos simbólicos das crianças está pautado “[...] principalmente, nas normas de conduta existentes entre os adultos. Na brincadeira ela passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas”.

Teixeira (2009, p.50), segundo Vygotsky, destaca que, nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças aprendem a “[...] usar objetos e ações em sua função simbólica, funcionando como um estágio em direção a representação propriamente dita”.

Leal (2003, p.36-37) esclarece, segundo Mukhina, que “[...] a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)”.

3.1.3 O brincar/jogo de papéis sociais e o Jogo Protagonizado

Os pesquisadores também discorreram acerca do jogo protagonizado. Segundo Elkonin (1998, p.29 apud MARTINS, 2009b, p. 09), este é a unidade fundamental do jogo, sendo uma atividade própria da criança pré-escolar “[...] caracterizado pela reconstituição de papéis que decorre da interação com os adultos [...] Nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade”.

Martins (2009b, p.136) afirma, pautada em Elkonin, que a base do jogo protagonizado é a relação que as pessoas mantêm por meio de “[...] suas ações com os

objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança”.

A autora ainda pontua que o jogo protagonizado possui sempre o mesmo conteúdo, quer seja, a atividade humana e as relações entre as pessoas. O que é variável nesse tipo de jogo são os temas que “[...] refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes” (ELKONIN, 1998, p. 35 apud MARTINS, 2009b, p.27-28).

Lara (2000, p.134), pautada em Elkonin, complementa que “[...] o argumento do jogo é um desenvolvimento lógico de um tema qualquer em imagens, ações e atitudes: é provável que o surgimento da temática nos jogos ocorra na idade pré-escolar”.

Ainda segundo Lara (2000, p.137), “o jogo protagonizado leva as crianças à transição das razões como formas de desejos imediatos para razões mais próximas da consciência. São criadas novas necessidades que serão superadas à medida que desempenham as funções sociais dos adultos”.

Já Leal (2003, p.40) trabalha a passagem dos jogos com objetos para o jogo protagonizado e ressalta que nesta “[...] a criança continua com seus objetos [...] No aspecto exterior, ela continua a fazer o mesmo que fazia com os objetos. O diferencial reside no fato de que esses objetos estão agora inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade”.

Acerca do surgimento do jogo protagonizado, Morassutti (2005, p. 43) afirma que este emerge “[...] quando a acentuada complexidade dos equipamentos de trabalho e o aparecimento de elementos da indústria doméstica exigem uma nova divisão de trabalho. Torna-se, agora, difícil incluir as crianças na atividade laboral, em condições de igualdade com o adulto”. A autora acrescenta, segundo Elkonin, que, nesse período, houve uma mudança fundamental: a fabricação de “[...] objetos para as crianças, tendo em vista sua preparação para dominar qualquer instrumento de trabalho que futuramente se faça necessário, através do exercício de faculdades gerais [...] Surgem os brinquedos, desprovidos da intenção direta de preparo para o trabalho” (MORASSUTTI, 2005, p.43).

3.1.4 *O brincar/jogo de papéis sociais e as Regras*

As regras também foram trabalhadas pelos pesquisadores em seus estudos. Segundo Bissoli (2005, p.201), “[...] os jogos, em seu desenvolvimento, permitem que a criança supere as limitações impostas pelos desejos imediatos, ligados ao ambiente – os estímulos externos – e a capacitam para as atividades, sempre mais complexas, que envolvem regras”.

Martins (2009b, p.28) pontua que, “[...] gradativamente, o jogo evolui em direção ao jogo de regras, ou melhor, dizendo onde estas são mais explícitas, não de modo contínuo e tranquilo, mas às vezes, aos saltos e ainda de forma contraditória”.

Para que o jogo transcorra, a regulamentação com definição de regras estabelecidas pelo grupo é organização necessária, ou seja, a regulamentação é aspecto fundamental para o jogo acontecer. Neste sentido, a ação entre os pares, a discussão para realizar o acordo de regras é momento importante e, deste modo, a organização pelo adulto, do espaço e do tempo para que este tipo de jogo ocorra é essencial. Depois de combinadas as regras, resta jogar até que se conquiste o objetivo do jogo (MARTINS, 2009b, p.29).

Martins (2009b, p.10) também afirma, pautada em Vygotsky, que todo jogo de regras contém uma situação imaginária e vice-versa, ou seja, “[...] o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente uma situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”. A autora ainda compara essa distinção com a de outro autor, Caillois, visto que este afirma como sendo uma das características do jogo este ser regulamentado, quer seja “[...] sujeito a convenções e delimitado a certo espaço e tempo de desenvolvimento” (MARTINS, 2009b, p.10).

Porém, Martins (2009b) discorda de Caillois quando este afirma ser o jogo uma atividade fictícia, não se relacionando com a vida cotidiana. A autora ressalta que para a teoria histórico-cultural o brincar é um processo social e a base do jogo consiste na realidade na qual a criança está inserida, já que esse “[...] nasce justamente das condições em que ela vive” (MARTINS, 2009b, p.10).

Leal (2003, p.39-40), apoiada em Leontiev, afirma que os jogos e brincadeiras com regras “[...] contribuem para o desenvolvimento da personalidade, da habilidade da criança pois há neles situações novas e inesperadas onde a criança precisa agir e tomar decisões muitas vezes ainda não vividas”.

Morassutti (2005, p.39) destaca a importância de se obedecer às regras de ação ou conduta social que o papel assumido durante a brincadeira exige. De acordo com Elkonin:

[...] durante o jogo a criança observa uma nítida linha de conduta. Suas ações adquirem progressivamente uma variedade e desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituente da lógica real. A infração da lógica das ações e regras é repelida; a renúncia a infringi-la é justificada pelo fato de não corresponder à realidade existente e pela racionalidade das regras (MORASSUTTI, 2005, p.39).

Lara (2000), segundo Elkonin, também destaca a importância das regras no jogo protagonizado. A esse respeito Lara (2000, p.135) afirma que “[...] quanto mais desenvolvido está o jogo, maior o número de regras internas, ampliando e multiplicando-se os aspectos lúdicos, envolvendo as inter-relações histriônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e à continuidade do desenvolvimento do argumento”.

3.1.5 *O Brinquedo*

Segundo Elkonin (1998, p. 42 apud MARTINS, 2009b, p. 07-08), “[...] é perfeitamente natural que o brinquedo tampouco possa ser outra coisa senão uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma outra idade”.

Iza (2008, p.39) afirma, segundo Leontiev, que o alvo do jogo está na ação em si e não no resultado. O jogo, portanto, está livre “[...] dos modos obrigatórios de agir ou de operações. Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”.

Lara (2000) apresenta os três aspectos do brinquedo destacados por Vygotsky. O primeiro refere-se ao fato deste não ser o aspecto predominante na infância, porém, ser um fator importante no desenvolvimento infantil. “É através do brinquedo que se cria a zona de desenvolvimento próximo na criança” (LARA, 2000, p. 122). A autora ainda destaca que o brinquedo possui, de modo condensado, todas as tendências do desenvolvimento, sendo assim, ele mesmo uma fonte de desenvolvimento. O segundo aspecto relaciona-se ao “[...] significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para a

predominância de regras” (VYGOTSKY, 1989, p. 115 apud LARA, 2000, p. 122). E, por fim, o último aspecto dirige-se às transformações internas que ocorrem no desenvolvimento da criança fruto do brinquedo.

3.1.6 O brincar/jogo de papéis sociais e o Desenvolvimento Infantil

Andrade (2007) pondera que nem toda situação de brincadeira pode ser considerada como promotora de desenvolvimento. A esse respeito, Baquero afirma que “[...] pode-se considerar, então, uma situação de brinquedo como geradora potencial de desenvolvimento na medida em que envolvam a criança em graus maiores de consciência das regras de conduta, e nos comportamentos previsíveis ou verossímeis dentro do cenário construído” (ANDRADE, 2007, p.56).

Andrade (2007), Lara (2000), Corsino (2003) e Silva (2008a) destacam que o brinquedo proporciona estrutura básica para modificações das necessidades e da consciência. Ademais, o brinquedo propicia o mais alto nível de desenvolvimento da criança pré-escolar, uma vez que neste aparecem “[...] a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e as motivações volitivas [...] A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo” (VYGOTSKY, 1996, p. 135 apud ANDRADE, 2007, p.57).

Ainda a esse respeito, Silva (2007, p.32) pontua que para Vygotsky a brincadeira é importante para o desenvolvimento, pois, nela é possível que a criança desempenhe “[...] as necessidades que não poderiam ser realizadas sem o uso do faz-de-conta. Por meio da imaginação, um processo psicológico que se desenvolve como uma forma de atividade consciente, a criança pode [...] satisfazer suas necessidades de forma imediata”. Silva (2007, p. 33) também acrescenta que “[...] a situação imaginária criada na brincadeira possibilita à criança emancipar-se das restrições situacionais do objeto para subordinar-se ao significado da ação”.

Morassutti (2005, p.77), segundo Leontiev, complementa que, “[...] no decorrer das brincadeiras, as crianças reproduzem as ações observadas na realidade. Mesmo quando no decorrer das brincadeiras se torna possível violar os papéis sociais e culturalmente estabelecidos, as regras ainda são respeitadas”.

Ao se reportar a essa questão da brincadeira e do desenvolvimento infantil, Iza (2008) utilizou principalmente as contribuições de Mukhina, Cerisara e Kishimoto..

Segundo Mukhina (1996 apud IZA, 2008, p.43), as crianças compreendem melhor as relações sociais por meio das brincadeiras, “[...] na atividade lúdica, a criança tem a possibilidade de vivenciar papéis sociais e de apreender as formas de comportamento da sociedade em que está inserida”. A autora acrescenta que a criança desenvolve a linguagem na brincadeira, visto que ela necessita se comunicar e ser compreendida na atividade lúdica. Além disso, a memória e a atenção também são desenvolvidas na atividade lúdica.

Iza (2008) destaca a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil segundo Kishimoto, uma vez que por meio desta as crianças:

[...] aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típicos dos processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo (KISHIMOTO, 2002, p.15 apud IZA, 2008, p. 102).

Iza (2008, p.106) afirma também, segundo Kishimoto, que a brincadeira tem papel importante como uma “[...] aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo”.

Teixeira (2009, p.54) ressalta que ao brincar “[...] a criança desenvolve o pensamento abstrato e descobre a relação arbitrária entre signo e significado”.

Silva (2008a) acrescenta que no brincar há o desenvolvimento de vários processos psicológicos, como:

[...] a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança; sua inserção na dimensão simbólica, capacitando-a para a aquisição de formas de representação do mundo; a fundamentação do pensamento de alta generalidade; o favorecimento do comportamento voluntário, lançando as bases para o jogo de regras e para a atividade instrucional, e o refinamento da capacidade imaginativa, que permite re-elaborações das vivências, com maior liberdade frente à realidade (SILVA, 2008a, p. 51).

Leal (2003, p.40) e Lara (2000) ressaltam que, em síntese, o jogo na perspectiva histórico-cultural “[...] é a atividade que mais proporciona desenvolvimento à psique da criança na idade pré-escolar, ocasionando uma formação e uma aprendizagem que criam, por sua vez, novas estruturas mentais para novas aquisições e para a maturidade”.

Iza (2008, p.46) também pontua a relevância do jogo na formação dos processos psíquicos na criança, já que, ao brincar, a criança “[...] ativa sua memória, concentrando-se no papel que vai desempenhar e acompanha com atenção as regras do jogo, pois, do contrário, acaba saindo da brincadeira”.

Andrade (2007), Iza (2008) e Leal (2003) destacam a relevância da brincadeira no processo de humanização e desenvolvimento da personalidade. Andrade (2007) também afirma que, para Vigotski, a brincadeira pode ser considerada a atividade orientadora do desenvolvimento infantil; as normas e regras assumidas na brincadeira que “[...] fazem com que a criança comporte-se de maneira mais avançada daquela que na sua idade seria típico” (ANDRADE, 2007, p. 55). Ademais, ao brincar, a criança também vai tomando consciência “[...] de elementos implícitos nas situações reais de sua cultura” (ANDRADE, 2007, p.56).

Nesse sentido, Lara (2000) aponta, segundo Leontiev, que a brincadeira é a atividade que possibilita à criança pré-escolar se apropriar do mundo humano através da imitação dos traços fundamentais do que esta observa nos adultos.

Martins (2009b) e Silva (2008a) acrescentam que ao brincar as crianças elaboram a realidade além de apropriarem-se da experiência social do grupo em que vivem. Assim, a brincadeira “[...] favorece a sua comunicação com outras crianças formando hábitos sociais em direção a ações e objetivos comuns, percebendo nosso papel no grupo e desenvolvendo a capacidade de auto-organização” (MARTINS, 2009b, p.15-16). Ou seja, “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (SILVA, 2008a, p.55).

No tocante à brincadeira coletiva, Teixeira (2009, p.119) afirma que esta permite às crianças ajustarem, “[...] coletivamente, diferentes perspectivas sobre os significados atribuídos aos objetos, papéis e relações sociais, que compartilham em seu contexto sócio-cultural, ao mesmo tempo, em que precisam coordenar as suas ações com o papel desempenhado pelos companheiros”.

Já Martins (2009a) aponta que Froebel se aproxima de Vygotsky ao se referir à importância do brincar no desenvolvimento da criança. Ou seja, “[...] brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem nesse estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo- a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas” (FROEBEL citado por KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 49 apud MARTINS, 2009a, p. 61).

O desenvolvimento da auto-organização e da auto-avaliação também foram fontes de estudo. No que se refere à auto-organização, Usova destaca que:

Ao utilizar o jogo como uma forma para organizar a vida das crianças, é preciso alcançar que este resulte interessante, racional e fácil para o coletivo infantil e para cada criança individualmente, para que existam situações que estimulem as crianças às formas mais elevadas de sentimentos e condutas sociais (MARTINS, 2009b, p.133).

Quanto ao desenvolvimento da auto-avaliação, Friedman (1996, p.37 apud LEAL, 2003, p. 38) ressalta que “[...] no jogo, por comparação com as outras crianças, pela primeira vez a criança começa a julgar por si mesma suas próprias ações”. Ainda nesse sentido, Leal (2003) também traz as contribuições de Elkonin (1998, p.420 apud LEAL, 2003, p. 38-39) ao afirmar que, quando a criança representa um papel, “[...] o modelo de conduta implícito neste papel, com o que a criança compara e verifica a sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por um aparte, interpreta o papel; e, por outra, verifica seu comportamento”.

Outro ponto destacado refere-se ao papel do brincar para o desenvolvimento social. Martins (2009a, p.35-36) evidencia, segundo Vygotsky, que a brincadeira “[...] é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais”.

3.1.7 O brincar/jogo de papéis sociais e a zona de desenvolvimento proximal

Segundo Vigotski, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, visto que “[...] por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter mais geral. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata” (LARA, 2000 p. 120).

Martins (2009b, p. 28), Leal (2003), Lara (2000), Martins (2009a), Silva (2008a) e Teixeira (2009) também destacam que, segundo Vigotski, “[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois obriga a criança a comportar-se de maneira superior ao de costume buscando reproduzir uma situação real”. Ademais, “[...] o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p.134-135 apud MARTINS, 2009a, p. 36).

Japiassu (2003, p.56) acrescenta que o faz-de-conta, segundo Vygotsky, criava “[...] uma importante área do desenvolvimento potencial para a constituição das formas

superiores de funcionamento e atividade mental do sujeito. Porque com o ‘fazer-de-conta’ a criança estaria agindo necessariamente para além do comportamento habitual à sua idade”.

Andrade (2007) ressalta ainda com relação ao brincar e a zona de desenvolvimento proximal que no momento da brincadeira a criança se comporta de modo mais avançado do que o esperado para sua idade devido às normas e regras estabelecidas no brincar. Além disso, a brincadeira proporciona a internalização de regras e o desenvolvimento dos valores que irão permear o comportamento da criança futuramente.

Andrade (2007, p.55) traz as situações imitativas e de brincadeira como manifestações da zona de desenvolvimento proximal, pois, nelas a criança se depara “[...] com uma situação de amadurecimento que a conduzirá, em um momento posterior, a um novo patamar de desenvolvimento. Isso só é possível porque estas situações criam a ZDP [...] o que provoca ações mais amadurecidas que o habitual para a idade”.

“A brincadeira possibilita a produção de significados pela via da imitação, reorganizando o pensamento/linguagem e conduz o desenvolvimento porque cria uma zona de desenvolvimento proximal onde o significado domina a ação” (SILVA, 2007, p.33).

Lara (2000) também destaca a importância da imitação no jogo e sua relação com a zona de desenvolvimento proximal. A autora ressalta que, “[...] ao brincar/jogar; ao imitar, a criança está adiantando-se no seu desenvolvimento” (LARA, 2000, p. 121).

3.1.8 O brincar/jogo de papéis sociais como atividade principal

Lara (2000), Leal (2003), Morassutti (2005), Iza (2008), Moreira (2009), Bissoli (2005), Teixeira (2009) e Silva (2008a) ressaltam que a atividade dominante/principal no estágio pré-escolar do desenvolvimento do psiquismo infantil é o jogo/brincar.

Leal (2003, p.30) ressalta, pautada em Leontiev, que a brincadeira é a atividade principal na idade pré-escolar porque na brincadeira “[...] o motivo está em seu próprio processo, ou seja, o motivo é descoberto, inventado e redescoberto durante seu desenvolvimento. É base da percepção que a criança tem do mundo”.

A autora também destaca que, de acordo com Vygotsky, “[...] o brincar é a atividade própria para a formação da criança” (LEAL, 2003, p. 27). Assim como Lara (2000), Leal (2003, p. 28), Morassutti (2005) e Iza (2008) apontam que o brincar é a

atividade principal na criança pré-escolar, colaborando assim “[...] para o desenvolvimento psíquico da criança, especialmente com as funções psíquicas superiores – o pensamento conceitual, a memória lógica, a atenção voluntária, etc”. Iza (2008, p.39) e Lara (2000) complementam que a atividade principal “[...] prepara caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

Leal (2003, p.28) enfatiza, de acordo com Mukhina, que o brincar é a atividade principal para a criança pré-escolar, visto que nele a criança tem a possibilidade de satisfazer “[...] sua principal necessidade social de convivência com o adulto”.

Leal (2003) e Morassutti (2005), pautadas em Leontiev, apresentam as principais características da atividade principal: “[...] ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade; [...] é aquela na qual os processos psíquicos tomam forma ou são organizados; [...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil” (LEONTIEV, 1998, p.64-65 apud LEAL, 2003, p.29).

Ainda no que concerne à atividade principal, Leal (2003) discorre acerca dos conceitos de atividade humana, ação humana e motivo em Leontiev. A autora afirma que “[...] a brincadeira é a atividade principal na qual o motivo está em seu próprio processo, ou seja, o motivo é descoberto, inventado e redescoberto durante seu desenvolvimento. É base da percepção que a criança tem do mundo” (LEAL, 2003, p. 30).

Apoiada em Leontiev, Morassutti (2005, p.36) acrescenta que a atividade principal “[...] é aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

Teixeira (2009, p.50) alerta, pautada em Vygotsky, que a constatação de que a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal na criança pré-escolar se deve não por ser esta a atividade mais frequente e sim por esta “[...] atuar como um catalisador em torno do qual se desenvolvem importantes funções psicológicas, como a memória, a ação voluntária, o pensamento abstrato, a afetividade e a imaginação”.

Moreira (2009) também chama a atenção para o fato de que apenas uma das professoras pesquisadas em sua tese se referiu ao brincar ao tentar definir o que é ser criança. Isso, segundo a autora, é preocupante, uma vez que o jogo/brincar é a atividade

principal na infância pré-escolar de acordo com autores como: Leontiev, Vygotsky e Kishimoto, dentre outros.

Bissoli (2005, p.203) ressalta que “[...] juntamente com a atividade principal de cada momento, surgem atividades secundárias, responsáveis pelas chamadas *linhas acessórias de desenvolvimento*, cuja importância deve ser compreendida para que possamos intervir, positivamente, sobre a formação da personalidade da criança”.

3.1.9 A Imaginação e a Fantasia no Brincar/Jogo de Papéis Sociais

Leal (2003), Lara (2000), Silva (2007), Bissoli (2005), Iza (2008), Martins (2009a, 2009b), Morassutti (2005), Japiassu (2003), Teixeira (2009) e Paula (2009) explicitam em seus estudos a relação da imaginação com o brincar/jogo. Segundo Elkonin, “[...] o jogo baseia-se na criação de situações fictícias. A imaginação somente é possível no plano da abstração, na situação em que há arbitrariedade e liberdade juntas, condições estas que estão presentes no jogo” (LEAL, 2003, p.31).

Leal (2003, p.31) afirma que “[...] o brinquedo é o reino da espontaneidade e da liberdade”, pois neste a criança, segundo Vygotsky, tem a liberdade para determinar suas próprias ações. Porém, a autora pondera que essa liberdade é ilusória, já que as ações das crianças “[...] são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles” (VYGOTSKY, 1991, p. 118 apud LEAL, 2003, p. 31).

A autora também contradiz, com base na reflexão de Mukhina, a ideia de que a imaginação da criança seria mais rica do que a do adulto. Mukhina afirma que, em muitos aspectos, a fantasia na criança é mais pobre do que no adulto. “A experiência total da criança é muito inferior; portanto pode imaginar muito menos coisas do que o adulto, tem menos material para a imaginação” (MUKHINA, 1995, p.294 apud LEAL, 2003, p. 35).

Outro ponto que Bissoli (2005, p.199) aborda refere-se à ideia de que as vivências imaginárias presentes no jogo não se caracterizam como fuga da realidade e sim, “[...] uma reordenação das experiências da criança, mediadas pelas emoções e, com elas, pelos sentidos que cada uma atribui às relações humanas”.

A esse respeito, Martins (2009b) acrescenta que:

No início, ‘o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que imaginação. É mais memória em ação, do que uma situação imaginária nova’. Mas, com o tempo, verificamos o seu caminhar em direção ao cumprimento de seu

propósito, conscientemente, buscar o seu objetivo final, ou seja, o cumprimento de regras específicas e, estas, quanto mais estruturadas forem, mais atenção exigirá e maior regulação e tensão se imporá à criança. (VIGOTSKI, 2003, p. 135 apud MARTINS, 2009b, p.29).

Já Lara (2000, p.110) ressalta que “[...] é no jogo que esta criança formará seu processo imaginativo e seu raciocínio abstrato e – cabe à atividade dominante determinar as mudanças psicológicas tão necessárias à personalidade da criança num momento determinado de seu desenvolvimento”. Nesse sentido, Silva (2007, p. 33) complementa que, segundo Leontiev, a criança “[...] percebe que somente na brincadeira ela pode, por meio da imaginação, operar com os objetos que os adultos operam. Isto a faz tornar consciente da expansão e complexidade do mundo a sua volta”.

No que concerne à relação da imaginação com o mundo adulto, Martins (2009b) aponta que na brincadeira a criança consegue, através da situação imaginária, satisfazer alguns desejos que não poderiam ser satisfeitos. Assim, “[...] a criança passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecê-las, compreendê-las” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 122 apud MARTINS, 2009b, p.26).

Morassutti (2005) também discorre acerca desta questão. A autora aponta, pautada em Vigotsky, que a imaginação possibilita a criação “[...] de novos elementos tendo sempre como ponto de partida materiais tomados do mundo real [...] Assim sendo, não apenas os temas e os conteúdos das brincadeiras são retirados da vida social adulta, mas a própria imaginação da criança está sujeita às suas vivências” (MORASSUTTI, 2005, p. 44).

Morassutti (2005, p.45) afirma ainda que a imaginação nas brincadeiras também pode ser verificada “[...] quando se analisa o caráter semiótico do brincar. Ou seja, na brincadeira a criança realiza uma ação subentendendo outra, manuseia um objeto subentendendo outro”.

Japiassu (2003), apoiado em Vygotsky, também ressalta a importância da imaginação criadora no faz-de-conta. Ela possibilita “[...] a alienação ou ‘roubo’ consciente do significado cultural original de objetos, ações e comportamentos”. Ou seja, a imaginação criadora permite “[...] uma complexa (re)elaboração dos dados e impressões já previamente armazenados na memória afetiva, cognitiva e psicomotora da criança” (JAPIASSU, 2003, p.28).

Outro ponto discutido nas teses se relaciona ao significado e à imaginação. Martins (2009b), pautada em Vigotski, afirma que ao brincar imaginativamente a criança não se apoia apenas na percepção, mas também no significado que atribui à circunstância. O “[...] brinquedo é o pivô que permite essa separação, servindo de aporte para a imaginação da criança que inverte a dominação antes exercida pelo objeto, passando agora ao predomínio do significado” (MARTINS, 2009b, p. 26).

Contudo, Martins (2009b) ressalta que, mesmo com o predomínio do significado, isso não implica em dizer que qualquer objeto possa desenvolver qualquer papel. “Para uma criança, entretanto, o palito de fósforo não pode ser o cavalo, uma vez que, não pode ser usado como tal, diferentemente de um cabo de vassoura; devido à essa falta de substituição livre, o brinquedo e não a simbolização é a atividade da criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 129 apud MARTINS, 2009b, p.27).

Iza (2008, p.45), pautada em Cerisara, traz a relação da imaginação com a imitação e as regras ao afirmar que “[...] as situações imaginárias criadas pelas crianças quando elas brincam estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas”.

Com relação às regras, Teixeira (2009, p.52), apoiada em Vygotsky, e Leal (2003) alertam que, “[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”.

Martins (2009a) destaca que há uma relação inversamente proporcional entre imaginação e regras no brincar das crianças, uma vez que a presença das regras nas brincadeiras é mais frequente quanto maior for a criança, e a imaginação, ao contrário, é mais explícita quanto menor for a criança.

Vigotski (2003, p. 125) afirma que, ‘da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo de regras contém uma situação imaginária’ e mais adiante argumenta que, ‘o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente uma situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas’ (MARTINS, 2009a, p. 10).

O pensamento simbólico também foi tema nas teses no que se refere à fantasia. A esse respeito, Paula (2009) afirma, pautada em teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon e Bruner, que as crianças de dois anos estão em um período que é o início do

pensamento simbólico. Esse período é o da fantasia, do faz-de-conta e do jogo simbólico. Com a possibilidade de criar imagens mentais o indivíduo pode “[...] transformar o objeto numa satisfação de seu prazer: uma caixa de fósforos em carrinho, por exemplo. É também o período em que o indivíduo ‘dá alma’ (animismo) aos objetos: ‘o carro do papai foi ‘dormir’ na garagem” (PAULA, 2009, p.02, grifos do autor).

No que se refere à fantasia, Martins (2009b) pontua que a criança não apresenta uma tendência natural a fantasiar, ela representa no mundo do faz-de-conta a realidade na qual está inserida. A autora complementa, segundo Góes, “[...] que a criança está inserida em sua cultura e para a apropriação desta, ela brinca representando os papéis dos outros, internalizando os modos de agir de seu grupo” (MARTINS, 2009b, p.68).

Morassutti (2005, p.44) cita Leontiev ao destacar que, “[...] o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil”. Além disso, Morassutti (2005, p.44) e Leal (2003) acrescentam que, na brincadeira, a criança apreende a realidade humana, “[...] a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade”.

Ainda nesse tocante, Martins (2009b, p.13), apoiada em Leite, destaca que “[...] a brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças”.

Morassutti (2005, p.44), segundo Vigotsky, ressalta que, nos jogos, as crianças não se limitam a recordar experiências vivenciadas e sim reelaboram estas experiências de modo criativo, “[...] combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades, conforme seus desejos e necessidades”.

3.1.10 O brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil

Martins (2009b), Iza (2008), Leal (2003), Morassutti (2005), Moreira (2009), Teixeira (2009), Martins (2009a) e Andrade (2007) discutiram em suas teses a relação do brincar com a educação infantil, principalmente no que se refere ao histórico da educação infantil e do brincar, ao papel do professor e às políticas públicas referentes à educação da criança pequena.

Martins (2009b) faz um apanhado histórico acerca do brincar e a educação infantil, desde o início do século XVII quando foram registradas as primeiras

manifestações de preocupação com a educação infantil até os dias atuais. A autora cita os estudos de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, e destaca que estes foram importantes para o nascimento de uma pedagogia da infância, conforme afirma Wajskop.

Com relação ao século XIX, Martins (2009b, p.19, grifo do autor) destaca os trabalhos de Froebel. A autora, apoiada em Kramer, afirma que a proposta de Froebel “[...] pode ser caracterizada como um ‘currículo por atividades’, onde o caráter lúdico é determinante da aprendizagem da infância da criança”.

Já no final do século XIX e início do XX, Martins (2009b, p.19, grifo do autor) aponta que se instaurou “[...] um movimento de ruptura na educação, que tinha como objetivo a renovação pedagógica, associado aos princípios liberais da época e que buscou romper com o domínio estabelecido pela Igreja no campo educacional, sendo denominado de ‘movimento das escolas novas’”. Nesse período, a autora destaca Decroly “[...] que propôs o processo educativo organizado por centros de interesse, enfatizando o respeito ao que possuía significado para as crianças, favorecendo o desenvolvimento da ação em grupo com o propósito de preparar os educandos para a vida em sociedade” (MARTINS, 2009b, p.19).

Além de Decroly, Martins (2009b) também ressalta nesse período os trabalhos de Dewey e Maria Montessori. Dewey “[...] criticou a idéia de o pensamento científico ser pouco considerado no processo educacional, argumentando que a curiosidade infantil, a imaginação fértil e o gosto pela investigação experimental poderiam contribuir ao seu desenvolvimento” (MARTINS, 2009b, p.19). Segundo Montessori, a criança tem um potencial criador e auto-educador, além disso, ela “[...] acreditava na educação sensorial da criança, onde brinquedos e materiais pedagógicos eram utilizados para o aprendizado” (MARTINS, 2009b, p.19).

Martins (2009b) enfatiza, pautada em Kramer, que os autores - Decroly, Dewey e Montessori:

[...] influenciaram a criação do movimento escolanovista, mas apesar de contribuírem efetivamente para a superação da pedagogia “tradicional”, onde o brincar era considerado como algo improdutivo e com pouco valor educativo, é preciso entender os limites de suas propostas, em especial por não levarem em conta a heterogeneidade social (MARTINS, 2009b, p.20).

Froebel também foi mencionado quanto à relevância do brincar na educação infantil. Leal (2003) destaca, segundo Kishimoto, a atualidade desse teórico, já que esse

autor percebeu a relevância do brincar nas instituições de educação infantil. E acrescenta que:

Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas, aproximando-se de autores conhecidos como Henriot, Brougère, Vygotsky, Piaget, e tantos outros (KISHIMOTO, 1998 a, p.68-75 apud LEAL, 2003, p. 49).

Com relação à educação brasileira, Martins (2009b), pautada em Faria, afirma que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, foi um marco para a educação. Este documento sinalizava que era necessário o “[...] desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (FARIA, 1999, p.30 apud MARTINS, 2009b, p. 21).

Nesse período, a autora destaca ainda a criação do projeto educacional Escola-Parque por Anísio Teixeira, na Bahia; dos Parques Infantis por Mário de Andrade em São Paulo; em 1940, a criação do Departamento Nacional da Criança do Ministério da Saúde que, em 1967, criou os Centros de Recreação. Ademais, Martins (2009b) afirma que só a partir da década de 1970 que a educação infantil foi incluída ainda de modo tímido na legislação brasileira (Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71).

Martins (2009b, p.23) ainda destaca a inserção da ideia de brinquedoteca, advinda da Europa, como sendo “[...] espaços onde é possível a exploração pelas crianças de materiais e jogos que permitam a brincadeira, o que de certo modo, obriga as instituições infantis rediscutir o papel do brincar”.

A autora também apresenta que o reconhecimento da educação infantil como etapa da educação básica ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996. Martins (2009b) também discorre acerca dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), criados em 1998. Nesse documento, Martins (2009b) afirma que se pode perceber o aporte teórico da teoria histórico-cultural de Vigotski, ao abordar a questão da brincadeira:

Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer, que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe

forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados (BRASIL, 1998, p. 27 apud MARTINS, 2009b, p. 23).

Porém, Martins (2009b) apresenta, pautada em Rocha, que há contradições no RCNEI que naturaliza a infância e a criança, contudo, destaca a importância de utilizar uma perspectiva histórica, cultural e social para o entendimento da criança e infância.

Leal (2003) também faz um apanhado de como o brincar é apresentado nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e da relação do professor neste processo. Nesse sentido, a autora escreve que “[...] o RCNEI aponta o professor como elemento mediador, valorizador, na escola de Educação Infantil para que aconteça o brincar” (LEAL, 2003, p. 51).

Martins (2009b) alerta para o fato de que não se delimita com clareza a concepção referente ao brincar nos documentos oficiais para a educação infantil. A autora complementa que “[...] estes nos trazem uma visão do brincar associada ao brincar ‘espontâneo’, ‘natural’ da criança e não ao contrário, que tal atividade é histórico-culturalmente determinada e dependente das condições objetivas, onde é desenvolvida” (MARTINS, 2009b, p.75, grifos do autor).

Martins (2009b, p.20) ainda nos chama a atenção para o fato de que nos dias de hoje, apesar da defesa da existência da brincadeira na educação infantil, “[...] não se verifica o equilíbrio entre a sua dimensão lúdica e a sua utilização didática subordinando a primeira ao desenvolvimento técnico da segunda”.

Com relação à importância do brincar na educação infantil, Iza (2008, p.47) pautada em Mukhina, “[...] defende que a criança começa estudar brincando, pois para ela é como se fosse um jogo com determinadas regras, e, dessa forma, ela assimila diversos conhecimentos fundamentais”.

Morassutti (2005, p.76) segundo Leal, afirma que, na Educação Infantil o brincar deve ser considerado como principal atividade e faz-se necessário o domínio, por parte dos profissionais que se dedicam à criança em idade pré-escolar, de uma “[...] fundamentação teórica que embasa e dê respaldo para tal importância. Só assim poderão apostar na possibilidade do brincar como atividade principal para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”.

Morassutti (2005) e Leal (2003) também alertam para o fato de que a brincadeira não pode ser concebida com importância puramente didática. Nesse sentido, segundo Elkonin (1988, p.399-400 apud MORASSUTTI, 2005, p.81) “[...] claro que se pode, e

isso se faz com frequência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos, mas nesse caso, como as nossas observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano”.

Leal (2003, p. 51) acrescenta que o brincar é enxergado, “[...] nas instituições de Educação Infantil, como um conteúdo, um método e, às vezes, como um recurso, o que compromete em muito o seu objetivo de desenvolver o psíquico da criança e a sua importância na aprendizagem das possíveis relações entre as pessoas”.

O trabalho vai se deslocando cada vez mais da vida da família contemporânea, não restando mais do que algumas formas de afazeres domésticos de auto-serviço. Na sociedade burguesa as classes dominantes e os setores sociais abastados afastam totalmente o trabalho da vida dos filhos. O jogo, como tudo o que não é trabalho converte-se da maneira mais geral na forma fundamental de vida da criança, forma universal e única de Educação Infantil que se dá espontaneamente. Isolada no meio da família e das relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete principalmente no jogo essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles (ELKONIN, 1998, p.398 apud LEAL, 2003, p. 96-97).

Ainda a esse respeito, Leal (2003) discorre acerca da pedagogização do brincar que, segundo a autora, pode desviar a brincadeira de sua função principal. Nesse sentido, de acordo com Elkonin (1998, p. 399-400 apud LEAL, 2003, p. 49), há em alguns pedagogos “[...] a tendência para universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico”; atribuindo-lhe funções puramente didáticas quanto educativas. Deste modo, emerge a “[...] necessidade de determinar com maior precisão a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade, e encontrar o seu lugar no sistema geral do labor educativo nos estabelecimentos infantis para a idade pré-escolar” (LEAL, 2003, p. 50).

A autora afirma que “o brincar, com efeito, é atualmente secundarizado, não se reconhece seu valor. Emprega-se o brincar com fins didáticos, sem a devida ciência da sua real importância para o desenvolvimento da criança pré-escolar” (LEAL, 2003, p. 192).

Contrapondo-se as ideias de Morassutti (2005) e Leal (2003), Teixeira (2009) ressalta que no Brasil a brincadeira tem sido o eixo das práticas pedagógicas no trabalho com crianças pequenas. “Tal concepção exige o rompimento com o espontaneísmo que caracteriza grande parte das propostas pedagógicas destinadas à infância e destaca a

importância de ações pedagógicas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e [...] o redirecionamento das brincadeiras” (TEIXEIRA, 2009, p.18).

Teixeira (2009, p. 56) ainda pontua que, ao realizar a revisão de literatura para a composição da sua tese, constatou “[...] uma posição ambígua nas instituições de educação infantil. Ora ela é vista como recurso pedagógico objetivando o ensino de conteúdos escolares, ora como atividade de entretenimento ou de recreação”.

Martins (2009b) também afirma que considera a escola como espaço de brincadeiras com objetivos pedagógicos e educacionais. Nesse sentido, a autora acrescenta:

Qualquer brincadeira que esvaziada em seu sentido, deformada para o alcance de objetivos puramente utilitários, deixa de ser brincadeira. No entanto, é preciso compreender o potencial educativo desta atividade, especialmente quando tratamos da Educação Infantil. No entanto, é necessário compreender suas complexidades, suas características, sua plasticidade e estrutura, para um bom encaminhamento educacional (MARTINS, 2009b, p. 151).

Outro ponto apresentado nas teses refere-se ao papel e relevância do professor na brincadeira infantil. Teixeira (2009) discorre acerca do modo de participação dos professores nas brincadeiras de faz-de-conta. Nesse sentido, a autora destaca que há duas perspectivas, uma favorável a não-intervenção do adulto na brincadeira, por considerar esta uma atividade infantil, momento de recreação e entretenimento da criança. Por outro lado, existem aqueles que “[...] defendem uma diretividade nas brincadeiras, visando o ensino de conteúdos disciplinares” (TEIXEIRA, 2009, p. 178).

Martins (2009 a) afirma que, de acordo com Vygotsky, o professor deve valorizar a brincadeira livre. Vygotsky considera que o faz-de-conta tem grande contribuição no desenvolvimento da linguagem escrita, assim “[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1994, p. 157 apud MARTINS, 2009a, p. 39).

“Elkonin (1998) chama a atenção para o fato de que o jogo pedagógico tem sua utilidade, mas que ele de maneira alguma pode substituir a brincadeira livre, dele essencialmente distinta” (MARTINS, 2009a, p.70). Assim, ao defender a brincadeira livre na creche, “[...] Elkonin nos lembra que os jogos vividos em casa, geralmente jogos individuais, são experiências limitadas se comparadas aos jogos coletivos, em que as crianças negociam seus papéis e interagem com diferentes personagens” (MARTINS, 2009a, p.70).

Iza (2008, p.48) defende a brincadeira no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, porém, ressalta que é relevante a existência de uma relação entre significado e sentido que motive a prática docente, “[...] de modo a aprofundarem os níveis de intencionalidade da atividade de brincadeira com as crianças, afastando-se cada vez mais do perigo de alienação dessa prática na educação infantil”.

É fundamental que os professores de educação infantil compreendam a importância de incluir mais atividades de brincadeira nas rotinas diárias, de forma que os conteúdos delas sejam pautados nas necessidades de aprendizagens das crianças, envolvendo atividades de exploração, descoberta, questionamento, co-participação, arte, pesquisa, etc; com o corpo em movimento, aprendendo e se desenvolvendo (IZA, 2008, p. 54).

Iza (2008, p.135), pautada em Mukhina, também pontua que “[...] depende do educador que as relações entre as crianças no jogo tenham um efeito positivo para a educação. Quando é necessário, o educador indica às crianças o argumento do jogo, observa como se distribuem papéis e vigia para que as crianças atuem de forma coordenada”.

Ainda acerca do papel do professor na brincadeira, Martins (2009b) afirma, segundo Usova, que “[...] a intervenção na brincadeira infantil deve ser feita por métodos indiretos, sendo que, para tal, o educador necessita observar os estados de ânimo da criança e suas idéias, de modo, a aperfeiçoar os conteúdos da atividade e as formas de relação entre as crianças” (MARTINS, 2009b, p. 30).

Martins (2009b, p.30) ainda explicita que “[...] ao colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola, o professor permite que estas tragam os conhecimentos anteriores que são decorrentes das suas relações com o grupo social com o qual vivem fora da escola, assim como das condições em que estão inseridas”.

Martins (2009b, p.32) pondera que a brincadeira só encontrará sua plena possibilidade com uma efetiva ação do professor tanto “[...] na estruturação, na oportunização, na intervenção, na observação, no favorecimento do brincar da criança na escola”. Ademais, a autora destaca que se faz necessário que o professor tenha uma “[...] formação adequada, inclusive para que ele possa entender o jogo, em sua estrutura e utilizá-lo em sua ação pedagógica não o deformando de modo a alcançar os seus objetivos, mas sim, utilizando das possibilidades que cada brincadeira de modo singular oferece” (MARTINS, 2009b, p. 33).

A autora ainda aponta, segundo Usova, “[...] que é importante a intervenção do professor no espaço educativo, mas afirma que, para tal, é necessária uma profunda compreensão dos conhecimentos relativos ao jogo, assim como das necessidades e inclinações das crianças” (MARTINS, 2009b, p. 153).

Leal (2003) destaca que o papel do professor é promover, em cada idade, o que otimiza o desenvolvimento infantil. A esse respeito, a autora afirma, segundo Utchinski, que “[...] a única coisa que os adultos podem fazer no jogo, sem destruir o seu caráter lúdico, é influir, fornecendo material para as construções que a própria criança já fará por sua conta” (LEAL, 2003, p. 44).

Andrade (2007) complementa, pautado em Vygotsky, que o professor deve se atentar a alguns critérios no que se refere ao brincar, tais como: atribuição de significado ao aprendido, já que o potencial educativo da brincadeira está relacionado à mediação feita pelo professor; participação das crianças. Ademais, o educador deve despertar a curiosidade da criança pelo conhecimento; organizar o cenário de aprendizagem em pequenos grupos ou duplas; incentivar uma atitude metacognitiva das crianças, os conceitos advindos de experiências não escolares. Ou seja, a interpelação entre conceitos cotidianos e científicos e; a funcionalidade da comunicação, pois é importante que a criança não apenas brinque e sim fale sobre o jogo, assumindo uma atitude auto-avaliativa.

Segundo Martins (2009b, p.32):

[...] outra possibilidade do brincar infantil na escola é o espaço de observação que este permite, especialmente se o professor faz deste momento, um tempo de estudo sistemático e rigoroso da ação da criança, registrando suas observações, o que permitirá em outros momentos, uma análise mais aprofundada do desenvolvimento dos pequenos, assim como de sua prática pedagógica e conseqüentemente planejar possíveis intervenções.

A estruturação das instituições de educação infantil, as diferenças entre o brincar na escola e em outros ambientes, o espaço e o tempo na instituição de educação infantil também foram temáticas abordadas nas teses.

Moreira (2009, p.55-56) ressalta a importância na educação infantil de uma instituição bem estruturada, com profissionais qualificados para confeccionar atividades que desafiem as crianças, “[...] pois, tanto os escritos de Vygotsky quanto de Leontiev, declararam literalmente que na Educação Infantil as atividades preponderantes deveriam ser lúdicas (jogos e brincadeiras) e, com o aval de Luria, acrescentamos também as de linguagem”.

Leal (2003, p.50), pautada em Lima, pontua que há diferenças entre o brincar na escola e em outras esferas, visto que “[...] a vida escolar é regida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas”. Além disso, a autora alerta para o fato de que “[...] a utilização do brincar como recurso pedagógico tem que ser vista, primeiramente, com cautela e clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica; se deixar de sê-lo, descaracterizar-se-á como jogo ou brincadeira” (LIMA, 1992, p. 27 apud LEAL, 2003, p. 50).

Já Martins (2009b) discorre acerca da relação entre a organização do espaço nas instituições de educação infantil e a brincadeira. A esse respeito, a autora afirma que:

[...] consideramos relevante a organização do espaço para que o brincar aconteça, ou seja, a organização da sala de aula, a disposição do mobiliário para facilitar a movimentação das crianças, a disposição dos brinquedos de modo acessível aos pequenos, a organização de locais onde estejam dispostos fantasias, espelhos, maquiagem, que possam permitir que as crianças encarnem seus, os papéis de seus personagens (MARTINS, 2009b, p. 31).

Acerca do tempo, Martins (2009b, p.30) esclarece que é importante que haja uma “[...] oportunização do tempo, para que as crianças possam contar aos professores e até para as outras crianças sobre a sua brincadeira”. A autora afirma que proporcionar a verbalização das crianças possibilita que o professor possa interpretá-las, favorecendo assim o entendimento entre eles.

3.1.11 O brincar/jogo de papéis sociais e outras temáticas

Nas teses selecionadas, também foram abordados, com relação ao brincar, assuntos como: jogo dramático, formação moral, imitação, jogos de movimento, internalização da cultura, linguagem, jogo conjunto, papel do adulto.

Iza (2008, p.44) afirma que “[...] o papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo”. Além disso, no jogo dramático, as crianças utilizam-se das realidades com as quais convivem, sendo essas, portanto, o argumento. Assim, “[...] quanto mais amplas as realidades das crianças, mais variados serão os argumentos dos jogos” (IZA, 2008, p.44).

Leal (2003, p.36), segundo Mukhina, também destaca que, no jogo dramático, “[...] a reprodução das ações objetivas passa para segundo plano, enquanto a reprodução

das relações sociais e de trabalho toma a dianteira. Dessa forma, a criança como ente social satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e de conviver com o adulto”.

Porém, Japiassu (2003, p.143) alerta que “[...] o jogo dramático ou faz-de-conta não deve ser caracterizado como um processo representacional ludodramático de natureza estética porque ele não necessariamente constitui uma ação intencional, consciente, dirigida para observadores ou ‘platéia’ por parte do jogador”.

Acerca da formação moral, Bissoli (2005, p.188) destaca, pautada em Bozhovich, que o jogo propicia o desenvolvimento, dentre outras características psicológicas, da “[...] capacidade de guiar-se por instâncias éticas”. A criança no jogo imita o adulto, assim, ainda que de modo não-consciente e simples, ela se apropria de sentimentos e convicções morais da sociedade. Ou seja, o jogo favorece a identificação da criança com as normas éticas de conduta socialmente aceitáveis no convívio em sociedade.

A esse respeito, Bozhovich acrescenta, referindo-se ao sentido figurado, que o jogo se assemelha a um mecanismo que traduz as exigências do meio social em necessidades para a criança. “Ela determina como deve comportar-se em uma ou outra situação, não espera pela aprovação dos circundantes para fazer o que deve. Seu prêmio são os sentimentos de satisfação e alegria pessoal que o cumprimento de seu papel no jogo provoca” (BISSOLI, 2005, p. 189).

Bissoli (2005) se reporta também a Elkonin na discussão acerca da relação do jogo com a formação moral da criança. Nesse sentido, Elkonin (1998, p.421 apud BISSOLI, 2005, p. 189) destaca que “[...] o jogo é escola de moral, não de moral na idéia, mas de moral na ação”. E, acrescenta:

[...] Portanto, ao representar o papel, há um desdobramento original, ou seja, uma “reflexão”. Claro que ainda não é uma verificação consciente. Todo o jogo está em poder de uma idéia cativante e impregnada de excitação, mas já contém todos os componentes fundamentais da conduta arbitrada. A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes do jogo. Aí está a origem da debilidade dessa função nascente; mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada. (ELKONIN, 1998, p.420 apud BISSOLI, 2005, p. 189).

Martins (2009a, p.39) destaca que, assim como Piaget, Elkonin também “[...] vê relações entre o brincar e o desenvolvimento da moral da criança. Este teórico chama

atenção para o fato de que o conteúdo dos papéis vivenciados nas brincadeiras tem origem nas normas de condutas existentes entre os adultos”.

Com relação à imitação, Bissoli (2005) ressalta que esta é uma das premissas para o surgimento do jogo protagonizado, visto que nesse processo a criança substitui os objetos. Ou seja, se não há o objeto necessário para a imitação ao adulto a criança o “[...] substitui por outros que guardem uma relação de semelhança com os primeiros: um palito pode ser um termômetro, uma colher, um pente” (BISSOLI, 2005, p.191). Porém, cabe aqui ressaltar que a autora salienta, pautada em Elkonin, que a formação do jogo protagonizado é profundamente dependente da direção educativa, ou seja, não é natural e espontânea.

Silva (2007, p.119), pautada em Vygotsky e Wallon, complementa que, “[...] a imitação presente nas interações das crianças nas brincadeiras constitui uma forma delas explorarem a situação e os significados afetivos-posturais a ela associados”. Ainda sobre a imitação, a autora afirma que ela possibilita o processo de diferenciação entre as crianças e, ao mesmo tempo, o de aproximação, a partir do compartilhamento e/ou confronto de significados, que são aspectos fundamentais no desenvolvimento infantil.

Ainda no tocante à imitação, Leal (2003, p.125) destaca, apoiada em Vygotsky, a imitação dos papéis dos adultos nas brincadeiras infantis, visto que, através desta a criança “[...] exercita suas vivências, apreendidas do mundo em que vive”.

No que se refere aos jogos de movimento, Bissoli (2005, p.205) destaca que eles auxiliam “[...] o desenvolvimento da autoconsciência, além de promoverem a socialização, a cooperação entre as crianças e o desenvolvimento de diferentes funções psíquicas superiores”. Aqui também a autora destaca o papel do adulto, que deve estar “[...] atento à proposição de jogos que variem as possibilidades de movimento e coordenação da criança e que, intencionalmente, a levem a observar a necessidade de controle e consciência corporal” (BISSOLI, 2005, p.260).

Acerca da internalização da cultura, Andrade (2007, p.55) aponta que a brincadeira tem um papel relevante neste processo, já que, para Vygotsky, é através da brincadeira que “[...] a criança avança no seu processo de humanização”.

Já com relação à linguagem, Corsino (2003, p.71) destaca que para Vygotsky a brincadeira simbólica é “[...] um elemento da pré-história da linguagem escrita, fato de grande relevância para se pensar o trabalho de linguagem nos espaços da educação infantil”.

Corsino (2003), ao trabalhar com a questão do letramento, se reporta a Vygotsky (1991, p.134 apud CORSINO, 2003, p.104) para destacar que segundo ele “[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e escrever, mas sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças”, assim como a fala.

Corsino (2003) alerta para o fato de que a relação entre o brincar, a leitura e a escrita não se limita ao processo de alfabetização. A autora também afirma que segundo Vygotsky o jogo das crianças é, dentre outras atividades, uma das que unem os gestos à linguagem escrita. Ou seja, “[...] no jogo simbólico os objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando seus signos, independentemente do grau de similaridade entre a coisa que brinca e o objeto denotado”, já que o mais relevante é a possibilidade de realizar com eles a representação. (CORSINO, 2003, p. 107).

Além disso, a autora pontua que quanto maior a idade da criança menor as ações gestuais na brincadeira e maior a fala. Porém, Corsino (2003) ressalta que a diferença entre uma criança menor de três anos, por exemplo, com outra maior de seis anos está na forma como estas usam as várias formas de representação e não na percepção que estas têm do símbolo.

Acerca do jogo conjunto, Iza (2008) e Bissoli (2005) ressaltam sua importância, pois, “[...] no jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1996, p.163 apud IZA, 2008, p.46).

Com relação ao papel do adulto na brincadeira infantil, Iza (2008) ressalta que é importante o incentivo dos adultos nas brincadeiras das crianças. Contudo, conforme afirma Kishimoto (2002, p.151 apud IZA, 2008, p. 106), “[...] brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pela aprendizagem de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções”.

Leal (2003, p. 33) acrescenta, pautada em Mukhina, que “[...] o contato emocional com o adulto e o fato de compreender o que esse diz costumam ser motivo de grande alegria para a criança”.

Ainda acerca da relação da brincadeira com a vida adulta, Morassutti (2005, p.97), pautada em Torres Santomé, afirma que “[...] a brincadeira é uma maneira de ensaiar a vida adulta. Através dela, aprende-se a ser adulto, mas sem os riscos envolvidos em situações mais reais”.

Martins (2009a, p.36) também destaca o papel do adulto no jogo protagonizado, segundo Elkonin, e afirma que é o adulto quem inicia a criança nesse tipo de brincadeira, ou seja, “[...] o jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea”.

3.2 Apresentação do Brincar/Jogo de Papéis Sociais nos documentos do MEC

O brincar/jogo de papéis sociais foi estudado em dois documentos do MEC selecionados, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998) e no Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004: projetos premiados (BRASIL, 2004).

A maior parte do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não traz as referências utilizadas no corpo do texto, o que nos dificulta identificar trechos referentes a autores da Psicologia Histórico-Cultural. No primeiro volume, ao se referir ao brincar, há trechos que consideramos terem sido escritos pautados nas ideias de autores soviéticos. Este documento destacou que a apropriação de elementos da realidade e a atribuição de novos significados a esta é constitutivo do brincar. Além disso, “[...] essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, v.1, p.27).

Outro ponto ressaltado no documento como principal indicador da brincadeira foi o papel assumido pelas crianças ao brincar. A esse respeito, “[...] ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos” (BRASIL, 1998, v.1, p. 27).

Ainda a esse respeito, no brincar, “[...] a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (BRASIL, 1998, v.1, p. 28).

Neste documento, destaca-se também a independência da criança na escolha dos colegas envolvidos na brincadeira e nos “[...] papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca” (BRASIL, 1998, v.1, p. 28).

Acerca da relação do professor com a brincadeira, no RCNEI, afirma-se que o educador deve auxiliar a criança a estruturar as brincadeiras. Ou seja, o professor deve organizar a base estrutural da brincadeira, “[...] por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar” (BRASIL, 1998, v.1, p. 28).

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, v.1, p. 29).

O professor também deve ter consciência “[...] que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (BRASIL, 1998, v.1, p. 29). Por isso, o professor deve estar atento para não confundir situações que tenham por objetivo a aprendizagem de certos conceitos com aquelas nas quais os conhecimentos são vivenciados de modo espontâneo pelas crianças.

No segundo volume do RCNEI, afirma-se que capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação podem ser desenvolvidas nas brincadeiras. Ademais, ao brincar, as crianças também amadurecem capacidades de socialização através da interação, utilização e vivências de regras e papéis sociais.

Neste volume, também é ressaltado a relevância do faz-de-conta no desenvolvimento da criança, uma vez que “[...] a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro” (BRASIL, 1998, v.2, p. 22).

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente (BRASIL, 1998, v.2, p. 22-23).

A brincadeira é entendida no RCNEI como uma atividade interna das crianças pautada “[...] no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira” (BRASIL, 1998, v.2, p. 23). Ademais, o documento pontua que

as crianças se tornam “[...] autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata” (BRASIL, 1998, v.2, p. 23).

Ainda com relação à interpretação da realidade, no documento é apontado que a brincadeira propicia que as crianças “[...] vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas” (BRASIL, 1998, v.2, p. 23).

No terceiro volume do RCNEI, o jogo é abordado como forma de aprendizagem e um instrumento didático. Porém, destaca-se que as situações de jogo devem ser planejadas e orientadas pelo adulto com a finalidade de aprendizagem. Ou seja, essas situações devem possibilitar que a criança adquira algum tipo de conhecimento, relação ou atitude. “Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes” (BRASIL, 1998, v.3, p.211).

No documento Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004: projetos premiados (BRASIL, 2004), dois projetos premiados (*Revivendo as tradições* e *Boi-de-Mamão*) fazem referência ao brincar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

O projeto intitulado *Revivendo as tradições*, desenvolvido na cidade Macapá/AP, com crianças de quatro a seis anos, teve como objetivo o resgate e a preservação da essência da identidade cultural do Estado (músicas, lendas, cantigas de roda, comidas típicas, etc), a partir de atividades lúdicas. Segundo as autoras, “[...] a inserção do lúdico nas atividades escolares facilita o aprendizado e permite que ela (a criança) possa compreender tudo que está em sua volta, e desenvolver as suas habilidades no processo de ensino/aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 19). Além disso, as autoras destacam que, segundo Vygotsky, “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Nesse contexto, percebe-se a importância das atividades lúdicas, pois, se bem acompanhadas e observadas, permitem conhecer o desenvolvimento cognitivo da criança para que ela chegue ao aprendizado” (BRASIL, 2004, p. 19).

No projeto intitulado *Boi-de-Mamão*, que ocorreu na cidade de Florianópolis/SC, com crianças de sete meses a um ano e meio, os autores ressaltam que

através de brincadeiras as crianças têm o primeiro contato com personagens do folclore brasileiro. “O objetivo dessa atividade foi o de estimular a identificação da personagem, a percepção auditiva e a afetividade” (BRASIL, 2004, p.102). No que se refere a Vigotski e suas ideias, os autores escrevem que:

Lev Vigotsky, bielo-russo, fundador da escola soviética de psicologia, corrente que hoje dá origem ao socioconstrutivismo entende a brincadeira como atividade social da criança e, por meio dessa, ela adquire elementos imprescindíveis para a construção da sua personalidade e para a compreensão da realidade da qual faz parte. Ele apresenta a concepção da brincadeira como sendo um processo e uma atividade social infantil (BRASIL, 2004, p.100).

3.3 Análise do Brincar/Jogo de Papéis Sociais nas teses e nos documentos do MEC

Após destacarmos a visão acerca do brincar/jogo de papéis nas teses e nos documentos do MEC realizaremos a análise da mesma à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, conforme procedemos no capítulo anterior no que se refere à ZDP, em um primeiro momento, faremos a análise com base em autores contemporâneos que tem como matriz teórica a Psicologia Histórico-Cultural e, em um segundo momento, no próximo capítulo, apresentaremos os conceitos fundamentados nos clássicos (ELKONIN, 1987; 2009; LEONTIEV, 2006; VIGOTSKI, 2002; 2009).

Em nossa análise, nesse momento, utilizaremos principalmente os trabalhos de Fleer (2010, 2012), que se dedica a estudar o brincar na teoria Histórico-Cultural. Reiteramos que, ao procedermos à análise desse modo, buscamos apresentar os avanços obtidos por autores contemporâneos que tem como matriz teórica a Psicologia Histórico-Cultural, além dos conceitos fundamentados nos clássicos. E, acrescentamos que esse movimento também será oportuno no entendimento da apropriação das ideias da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente, na educação infantil no Brasil.

Conforme exposto nos itens anteriores, notamos que vários aspectos referentes ao brincar foram tratados, principalmente nas teses, a saber: origem do brincar/jogo de papéis, definição do brincar/jogo de papéis, o jogo protagonizado, regras, brinquedo, desenvolvimento infantil, ZDP, atividade principal, imaginação e fantasia, educação infantil, dentre outras. Já nos documentos do MEC foram abordados principalmente a imaginação, o desenvolvimento infantil, o brinquedo, o papel desempenhado pela criança na brincadeira, a relação com a educação infantil.

Esclarecemos que, em nossa análise, não temos o intuito de julgar as teses. Ou seja, nosso intento é verificar principalmente o ecletismo, as contradições e rupturas teóricas realizadas nesses estudos, a fim de desvendarmos a apropriação do brincar em trabalhos que explicitam utilizarem a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico.

As teses que apresentam a origem histórica do brincar/jogo de papéis se pautam com base, principalmente, no livro *Psicologia do Jogo* de Daniil B. Elkonin, no qual o autor destaca a história do lugar da criança na sociedade, e a relação do brincar/jogo de papéis com o trabalho.

Fleer (2012) afirma que na transição para formas mais elevadas de produção, através da invenção de novas tecnologias, técnicas de agricultura, caça, pesca e pecuária, Elkonin argumenta que surgiu uma nova divisão do trabalho e as crianças não estavam mais envolvidas, de modo direto, em formas complexas de trabalho. “As crianças precisavam de mais força e habilidade, e longos períodos de formação/prática no uso de ferramentas e técnicas. Isto resultou em uma infância estendida para a sustentabilidade da comunidade ou da família” (FLEER, 2012, p.83, tradução nossa²⁶).

Fleer (2012) acrescenta que nessas comunidades as pesquisas demonstraram que a fantasia era limitada e o jogo de papéis teve pouca frequência ou ocorrência rara. Ademais, a autora destaca, segundo Elkonin, que quanto mais nova for a criança mais será cortada da atividade de trabalho com os adultos, o que aumenta a importância das formas avançadas do jogo de papéis.

Fleer (2010), pautada em Elkonin, ainda afirma que a teoria do jogo de papéis se desenvolveu no curso da evolução histórica da sociedade, como resultado das mudanças no lugar da criança no sistema de relacionamento social. É, portanto, de origem e natureza sociais. Além disso, o aparecimento do jogo está associado não com fatores inatos, instintivos, mas sim com as condições sociais de vida da criança na sociedade. Ou seja, a relevância das relações dialéticas entre a criança e o objeto através do social.

Outro ponto estudado nas teses foi a definição da atividade lúdica. A esse respeito Bissoli (2005), trouxe as contribuições de Kishimoto que considera essa atividade sempre voluntária, produtora de envolvimento emocional, que contém regras

²⁶ No original, temos: “Children needed more strength and skill, and extended periods of training/practicing in the use of tools and techniques. This resulted in an extended childhood to the sustainability of the community or family unit” (ELKONIN, 2005c apud FLEER, 2012, p.83).

explícitas e implícitas e apresenta um caráter improdutivo e simbólico, com destaque para o processo e não o produto.

Contrapondo a essa visão, Fleer (2010) destaca que para a compreensão da atividade lúdica alguns conceitos psicológicos são fundamentais, a saber: motivo, imitação e consciência. A autora pondera que esses conceitos não devem ser vistos a partir de uma visão maturacional do jogo, na qual as crianças evoluem na complexidade do jogo em relação aos estágios de desenvolvimento.

Nas teses analisadas, o motivo não foi trabalhado e a imitação foi estudada em apenas três teses: Bissoli (2005), Silva (2007) e Leal (2003). Acerca do motivo, Fleer (2010) acentua, segundo Leontiev, que cada atividade é conduzida por motivos distintos que não surgem internamente, mas sim, são os objetos do mundo material. Ou seja, as atividades humanas são impulsionadas por algo objetivamente existente no mundo, ao invés de algum evento interno. “Os motivos como um conceito psicológico para compreender o jogo fornecem uma direção importante para os profissionais da primeira infância interessados em compreender conscientemente como o jogo influencia o desenvolvimento das crianças” (FLEER, 2010, p. 24, tradução nossa²⁷).

Com relação ao conceito de imitação, na teoria vigotskiana, Fleer (2012) pondera que a imitação nesta teoria não deve ser vista como mecânica, automática ou impensada, e sim vinculada à compreensão da situação. Ou seja, “[...] o que está em primeiro plano nesta leitura da imitação é uma forma de participação intelectual que é exigida pela criança dentro do processo de imitação” (FLEER, 2012, p.80, tradução nossa²⁸).

Fleer (2012) ainda aponta que, para Vygotsky (1997b, p.95 apud FLEER, 2012, p.80, tradução nossa²⁹), “[...] o círculo de imitação disponível coincide com o círculo das possibilidades reais de desenvolvimento”. A autora também cita Chaiklin para acentuar que a criança em uma situação de interação só é capaz de imitar aquilo para o qual as funções em maturação estão presentes. Dito de outro modo, se a criança não pode imitar algo isso é um indicativo de que as funções mentais relevantes para aquele ato ainda não estão formadas.

²⁷ No original, temos: “Motives as a psychological concept for understanding play provides an important direction for early childhood professionals interested in consciously considering how play influences children’s development” (FLEER, 2010, p. 24).

²⁸ No original, temos: “What is foregrounded in this reading of imitation is a form of intellectual participation that is required by the child within the process of imitation” (FLEER, 2012, p.80).

²⁹ No original, temos: ‘the circle of available imitation coincides with the circle of the actual developmental possibilities’ (FLEER, 2012, p.80).

Ainda no que se refere à imitação, Fleer (2012) alerta que é por meio dela que a criança pode investigar as regras que regem o que é esperado que elas façam ou os eventos sociais dos quais participam e estão inseridas.

A espontaneidade também foi apresentada como uma das características da brincadeira em Martins (2009a) e Leal (2003). Leal (2003) também destacou a liberdade, porém, a autora fez a ressalva de que esta é ilusória, pois, as ações infantis estão subordinadas aos significados dos objetos. Iza (2008) também afirmou, com base em Kishimoto, que a brincadeira tem papel importante como uma aprendizagem exploratória que favorece uma conduta divergente e integra o pensamento intuitivo. Em Brasil (1998), também temos essa visão naturalizada no brincar, ao considerar este como uma atividade espontânea e interna das crianças.

A esse respeito, Fleer (2012) ressalta que, justamente pelo fato do jogo ocorrer no âmbito das condições sociais de vida da criança, ele não deve ser enxergado como impulsionado por instintos internos, visto que é a partir do envolvimento da criança com o seu ambiente social e suas relações com os outros no mundo material que os motivos para o jogo se desenvolverão. Ou seja, as crianças não estão livres para o jogo do modo que desejarem, já que é a vida cotidiana que determina e estrutura como o jogo pode acontecer. Fleer (2012) também afirma que o jogo, visto por uma perspectiva histórico-cultural, está associado às regras da vida cotidiana e às experiências cotidianas das crianças, diferente de outras teorias que sugerem que o jogo é dirigido por processos internos.

Desse modo, Fleer (2012) explicita que a teoria de Vygotsky contrasta com outras teorias de desenvolvimento referentes ao jogo, pois, aquela enxerga que as regras da vida cotidiana e as experiências da criança na prática cotidiana se relacionam ao modo como o jogo será desenvolvido pela criança. Já as teorias de maturação do jogo sugerem que este é conduzido internamente, ou seja, “[...] o que está em primeiro plano é o instinto ou necessidade para o jogo da criança” (FLEER, 2012, p.79, tradução nossa³⁰).

Notamos que em algumas teses essa diferenciação não foi explicitada. Martins (2009a) apresentou uma aproximação de Vygotsky e Froebel no que tange à importância do brincar para o desenvolvimento da criança. A autora afirma que para Froebel o brincar é uma atividade pura, típica da vida humana sendo esta uma “[...] vida

³⁰ No original, temos: “[...] what is foregrounded is the child’s instinct or need for play” (FLEER, 2012, p.79).

natural interna escondida no homem e em todas as coisas” (FROEBEL citado por KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 49 apud MARTINS, 2009a, p. 61). Leal (2003) também fez essa aproximação ao afirmar que Froebel postula o brincar como livre e espontâneo da criança, além de ser uma atividade prazerosa, expressão de necessidades e tendências internas.

Ainda com relação à Froebel, Martins (2009b), no apanhado histórico que apresentou em sua tese, destacou que os trabalhos daquele teórico (século XIX) tinham uma proposta caracterizada por um currículo pautado em atividades sendo o aspecto lúdico determinante da aprendizagem da infância da criança. Essa autora também explicitou, no século XX, os estudos de Decroly para o qual a educação deveria se pautar em centros de interesse considerando o que teria significado para a criança.

Consideramos a importância dos teóricos – Froebel e Decroly- para a compreensão da história da educação infantil. Contudo, ponderamos que se trabalhamos com uma proposta de educação infantil centrada na Psicologia Histórico-Cultural, devemos fazer as críticas pertinentes a essas correntes, principalmente pelo fato de considerarem o desenvolvimento como algo biológico, natural, devendo sofrer pouca interferência externa e tendo como protagonista o aluno e não o professor.

Ainda a esse respeito, Fleer (2012), pautada em Elkonin (2005b, p.46 apud FLEER, 2012, p.79, tradução nossa³¹), afirma que “[...] a sensibilidade especial do jogo para a área da atividade humana e as interações entre as pessoas mostra que o jogo não só tem seus temas a partir de condições de vida das crianças, mas também que é social em seu conteúdo interno e, portanto, não pode ser um fenômeno biológico”.

Já com relação ao prazer na brincadeira, os autores soviéticos afirmam que o jogo/brincar pode provocar desprazer na criança, já que, por exemplo, no jogo podem existir regras que nem sempre denotam a vontade de todas as crianças. Essa constatação é contrária a uma visão romântica do brincar, que o considera como atividade que gera alegria e felicidade plena para as crianças. Apenas Martins (2009a; 2009b), Leal (2003) e Silva (2007) destacam essa relação entre prazer e desprazer no brincar. Entretanto, em Leal (2003) notamos uma contradição já que a autora, conforme explicitado anteriormente, aproxima Vigotski de Froebel no que se relaciona à compreensão da brincadeira como atividade prazerosa.

³¹No original temos: “the special sensitivity of play to the area of human activity and interactions among people shows that play not only takes its topics from the children’s living conditions but also that it is social in its internal content and thus cannot be a biological phenomenon” (FLEER, 2012, p.79).

Concordamos com Teixeira (2009, p.22) que são poucos os estudos que investigaram a brincadeira “[...] como uma atividade cultural e histórica, pela qual a criança participa de sua cultura e se constitui enquanto sujeito”.

Japiassu (2003, p.23, grifo do autor) complementa que é necessário tentar entender cada uma das teorias que estudam o jogo enquanto pertencentes a um “[...] ‘território epistemológico’ específico, situado ‘topologicamente’ em regiões distintas do saber humano”. Contudo, o autor afirma que utilizará, em seu estudo, para tentar conceituar as palavras jogo, brinquedo e brincadeira, as ideias de Kishimoto. Ou seja, se o trabalho tem como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, porque não usá-la para conceituar o seu objeto de estudo? Porque recorrer a outra matriz teórica? Uma hipótese que tentaremos desenvolver no próximo capítulo é que estamos tão imbuídos nessa mistura de teorias que compõem o período histórico que vivenciamos que não temos a clareza necessária para *separar o joio do trigo*.

Outro aspecto que corrobora o que dissemos anteriormente é a afirmação de que Vigotski e Elkonin são teóricos sócio-construtivistas (MARTINS, 2009a; BRASIL, 2004) que enxergam o brincar como determinação cultural, posto que nas suas brincadeiras a criança experimenta a realidade cultural na qual está inserida.

Não podemos considerar os autores da escola de Vygotsky como *construtivistas*, uma vez que eles divergem dessa corrente. O construtivismo congrega diferentes correntes teóricas que apresentam como matriz a epistemologia genética de Jean Piaget, que agrega “[...] certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos” (ROSSLER, 2003, p.79-80). Já a Psicologia Histórico-Cultural surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Esta corrente tem como principais referências³² Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Románovich Luria (1902-1977).

³² A biografia dos autores da Escola de Vigotski está presente ao final da obra: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evlutiva y Pedagógica en la URSS: antologia*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

Ademais, no que se refere ao desenvolvimento cultural da criança, Fleer (2012, p.80, tradução nossa³³) afirma que este é pautado “[...] não só por meio das ferramentas e interações encontradas dentro de uma situação social, mas através das relações entre a criança e o adulto (onde as instruções se movem à frente do desenvolvimento), bem como o próprio sentido e significado da criança da situação social”.

Acreditamos que é possível fazer aproximações com autores de diferentes matrizes teóricas e filosóficas, porém, esses aspectos devem ser esclarecidos para não se correr o risco de cair no *fosso do ecletismo que ronda* a sociedade atual. Nas teses selecionadas, temos um exemplo: Martins (2009b) trouxe as contribuições de outro teórico, Caillois, porém, destacou que discorda deste quando ele afirma ser o jogo uma atividade fictícia, não se relacionando com a vida cotidiana. A autora justifica, pautada na teoria histórico-cultural, que enxerga o brincar como processo social que tem como base a realidade na qual a criança está inserida.

Outro tema discutido das teses com base na teoria histórico-cultural refere-se aos desejos das crianças na brincadeira. Teixeira (2009), Silva (2008a), Leal (2003), Japiassu (2003) e Martins (2009a) trabalham com a ideia de que na brincadeira a criança realiza desejos que não seriam realizáveis se não fosse nessa atividade.

A relevância da brincadeira, no processo de humanização da criança, foi apresentada em apenas três (03) teses (ANDRADE, 2007; IZA, 2008; LEAL, 2003) o que denota o não-conhecimento acerca da matriz filosófica e epistemológica da teoria Histórico-Cultural. Segundo essa teoria, “[...] o desenvolvimento psicológico dos indivíduos segue um caminho de ‘herança social’ (Engels) ou um caminho de ‘apropriação’ (Marx) de experiência social” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. xi, tradução nossa³⁴, grifos do autor).

A relação entre a brincadeira e a ZDP foi discutida em seis (06) teses, a saber: Martins (2009a, 2009b), Leal (2003), Lara (2000), Silva (2008a) e Teixeira (2009). Esses autores, apoiados em Vigotski, afirmam que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, já que obriga a criança a se comportar de modo superior ao de costume, na busca por reproduzir uma situação real. Entretanto, os autores deveriam

³³ No original, temos: “[...] not just through the tools and interactions found within a social situation, but through the relations between the child and the adult (where instructions moves ahead of development), as well as the child’s own sense and meaning of the social situation” (FLEER, 2012, p.80).

³⁴ No original, temos: “[...] the psychological development of individuals follows a path of ‘social inheritance’ (Engels) or a path of ‘appropriation’ (Marx) of social experience” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. xi, grifos do autor).

ter percorrido com maior profundidade essa relação³⁵, visto que a ZDP é um conceito-chave na compreensão do desenvolvimento infantil para os autores soviéticos.

Acerca do jogo como atividade principal para a criança em idade pré-escolar, Moreira (2009) atribui essa constatação a Leontiev, Vygotsky e Kishimoto. Contudo, como já esclarecemos anteriormente, não podemos considerar teóricos com matrizes filosóficas tão diferentes como pertencentes à mesma corrente, devemos realizar as devidas críticas e apontamentos. A atividade principal para a Teoria Histórico-Cultural possui três características básicas: a primeira é a de que no interior desta surgem e se diferenciam outros tipos de atividades; a segunda relaciona-se ao fato de ser nesta que os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e a terceira é a de que na atividade principal resultam, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

Aqui cabe abrir um parêntese para apresentarmos outra aproximação realizada entre teóricos com matrizes filosóficas diferentes e sem o devido esclarecimento que foi encontrado na tese de Martins (2009a) acerca da formação moral. Martins (2009a) fez uma aproximação entre Piaget e Elkonin, ao apontar que este assim como aquele, entende que há relações entre o desenvolvimento da moral da criança e o brincar.

Os autores soviéticos, no estudo da atividade principal, também apresentam o conceito de *linhas acessórias do desenvolvimento*³⁶, que só foi mencionado em uma (01) tese (BISSOLI, 2005).

Outro ponto que foi interesse de estudo nas teses e nos documentos relaciona-se à imaginação e fantasia no brincar/jogo de papéis. Nesta discussão, os autores utilizados foram: Elkonin, Vygotsky, Mukhina, Leontiev, Fontana e Cruz, Cerisara, Piaget, Wallon, Bruner, Góes e Leite.

Nas teses, não ficou explícita uma característica importante ao trabalhar essa temática na perspectiva Histórico-Cultural, ou seja, que a imaginação é, antes de tudo, um ato consciente, que não está presente na consciência da criança muito pequena, está totalmente ausente nos animais e representa a forma especificamente humana de atividade consciente (FLEER, 2010).

Apenas uma tese (LEAL, 2003) destacou, segundo Mukhina, que a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto. Dito de outro modo, a experiência total da

³⁵ No capítulo anterior e no seguinte fazemos vários apontamentos acerca da ZDP na Teoria Histórico-Cultural.

³⁶ No capítulo seguinte discutiremos esse conceito.

criança é muito inferior à do adulto; assim aquela pode imaginar muito menos coisas do que este. Essa visão mais uma vez retifica o caráter histórico e social da brincadeira, afastando-a de uma visão naturalizada e romantizada.

Outro ponto importante, nessa desmistificação da ideia de imaginação e fantasia na criança como livre, espontânea, e que foi estudado em apenas uma tese (BISSOLI, 2005) é a ideia de que as experiências imaginárias presentes no brincar/jogo da criança não são uma fuga da realidade. Para os autores soviéticos é correto afirmar isso, pois, a base do jogo são as vivências das crianças, o mundo social. As crianças reordenam suas experiências que são mediadas pelas emoções “[...] e, com elas, pelos sentidos que cada uma atribui às relações humanas” (BISSOLI, 2005, p.199).

Ainda no tocante à imaginação e fantasia, Fleer (2012) destaca, apoiada em Vygotsky, que, sempre que houver uma situação imaginária no jogo haverá regras. Porém, a autora pondera que estas regras não são formuladas com antecedência e nem mesmo mudam durante o curso do jogo, e sim são resultantes da situação imaginária.

Fleer (2012) também afirma, pautada em Vygotsky e Kravtsova, que no jogo a criança pode dar um novo significado aos objetos que usam posto que a criança no jogo está em uma situação imaginária. Nesse sentido a autora ressalta que, a imaginação é algo gerado pela criança, sendo que esta se baseia em suas experiências prévias para reunir diferentes elementos dessas experiências coletivas em uma nova criação. Ou seja, esta nova criação não é algo que reproduz o que já existe, ou algo que foi observado ou visto. Em vez disso, a imaginação permite que a criança combine os elementos antigos de novas maneiras para produzir uma nova estrutura, e isto constitui a base da criatividade (FLEER, 2012). Assim, é relevante pontuarmos que as dimensões imaginativo-criativas das atividades são totalmente dependentes da riqueza e da diversidade da experiência prévia da criança. Dito de outro modo, Fleer (2012) afirma que quanto mais rica fora experiência de uma pessoa, mais rico será o material que a imaginação desta terá acesso.

Nas teses selecionadas também foram abordadas a importância do adulto na brincadeira e a relação entre o jogo/brincar e a educação da criança pequena.

No que tange a importância do adulto Iza (2008), pautada em Kishimoto, ressalta que o adulto pode incentivar as brincadeiras das crianças, sem interferir no protagonismo da criança na motivação e início da aprendizagem. Esse protagonismo também foi verificado em Brasil (1998), uma vez que, neste documento é explícito que as crianças escolhem os temas, objetos e companheiros na brincadeira. Porém, essa

compreensão não condiz com o que é propagado pelos autores soviéticos. Fleer (2012) ressalta que a criança tem atração pelo mundo adulto. Nas sociedades industrializadas, no entanto, elas não podem realizar o seu desejo diretamente, por isso, as crianças imitam e exploram os papéis sociais e as relações ao jogar/brincar. Assim, temos que o motivo do jogo para a criança é agir como um adulto. Ou seja, o mundo adulto é peça fundamental na formação de motivos para a criança.

Cabe nesse ponto esclarecermos o que é o motivo para a Psicologia Histórico-Cultural. Hedegaard e Chaiklin (2005) conceituam o termo motivo como sendo uma relação dinâmica entre a pessoa e a prática. Os autores destacam que as crianças desenvolvem motivos, principalmente através da participação em práticas institucionais. Ou seja, uma criança pode estar tão entretida em uma atividade e/ou motivada por uma atividade introduzida pelo professor de pré-escola, que pode recusar uma oferta de lanches, apesar de estar com fome. Este ponto de vista dos motivos coloca em primeiro plano a perspectiva institucional, mas também a perspectiva da criança.

Acerca da relação do brincar com a educação infantil, Fleer (2012) afirma que é sabido o apoio ao jogo/brincar das crianças dado pelas pré-escolas, porém, a introdução de novos materiais no jogo geralmente não envolve uma grande intervenção do professor ou um controle do mesmo. Contudo, a autora ressalta que é introduzido, por muitos professores, novos materiais no jogo com o intuito de “[...] criar oportunidades de jogo, que são pensadas para gerar aprendizado acadêmico para as crianças. Na maioria das pré-escolas, os professores trabalham com a hipótese de que o jogo atua como o veículo para a elaboração da aprendizagem” (FLEER, 2012, p. 89, tradução nossa³⁷). Esta relação foi discutida em oito (08) teses: Martins (2009a; 2009b), Iza (2008), Leal (2003), Morassutti (2005), Moreira (2009), Teixeira (2009) e Andrade (2007).

No que se refere ao papel do professor na brincadeira infantil, concordamos com Morassutti (2005) e Martins (2009b) que se faz necessário que ele tenha um profundo conhecimento teórico acerca do brincar. A necessidade de planejamento e intencionalidade por parte do professor também foi apontada em Brasil (1998), o que contradiz com a visão de brincadeira presente nesse documento que a caracteriza como espontânea e advinda de processos internos infantis. Isso reitera o que já dissemos sobre

³⁷ No original, temos: “[...] to setting up play opportunities which in themselves are thought to generate academic learning for children. In most pre-schools, teachers work with the assumption that play acts as the vehicle for framing learning” (FLEER, 2012, p. 89).

as contradições que permeiam os discursos quando não temos claro o referencial teórico adotado e nos guiamos por um *mix de teorias*.

Voltando à discussão concernente à função do educador, Fleer (2010) defende que os educadores da infância precisam recuperar suas experiências profissionais como agentes ativos na aprendizagem das crianças, e não, serem vistos como provedores passivos de materiais para fomentar metas de desenvolvimento.

Fleer (2010, p.38-39, tradução nossa³⁸) ainda alerta que “[...] a orientação das crianças para conceitos científicos por meio de engajamento ativo por parte do professor com a criança nestas situações à base do jogo tem tradicionalmente tido pouco apoio na educação infantil ocidental”.

Concordamos também com Teixeira (2009) que no Brasil, se pensamos em uma educação infantil pautada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário rompermos com o espontaneísmo que caracteriza a maioria das propostas pedagógicas destinadas à infância. De fato, o ponto-chave no que concerne à relação entre o brincar/jogo de papéis não é o de tratá-lo como diretivo, educativo ou atividade livre da criança na pré-escola, mas está, além disso. Quando nos debruçamos sobre os estudos de Marilyn Fleer, percebemos que a discussão se pauta para além dessa reflexão do brincar livre ou como processo educativo e perpassa várias questões referentes ao desenvolvimento e ensino da criança pequena.

Fleer (2010) aponta que o fato do jogo ser visto como fenômeno interno em muitos países ocidentais dá respaldo para que não se apoie o ensino atrelado ao jogo. Siraj-Blatchford complementa que nas sociedades ocidentais, há uma forte tradição de oferecer programas individualizados com base no jogo, nos quais o professor não deve ser diretivo e apenas facilitar a aprendizagem ao invés de promovê-la (FLEER, 2010). Além disso, a autora ressalta que o que tem faltado na prática na primeira infância tem sido o foco em considerar a necessidade de um papel mais ativo no ensino e no desenvolvimento da cognição infantil.

Fleer (2012) destaca ainda que nas teorias maturacionais do desenvolvimento o papel do professor é minimizado, já que nelas não há o desenvolvimento de motivos no jogo e o professor não é ativo em relação à motivação, os motivos para o jogo e para a aprendizagem. A autora acrescenta que quando a atividade é motivadora e ligada a

³⁸ No original, temos: “The orientation of children to scientific concepts through active engagement by the teacher with the child in these play-based situations has traditionally had little support within many western early childhood communities” (FLEER, 2010, p.38-39).

interesses e experiências das crianças estas são propensas a se envolver com os materiais em jogo. Além disso, o professor, ao introduzir materiais no jogo da criança com uma finalidade (ou formulação do problema), torna possível para as crianças saber o que fazer com estes materiais e ser motivado a se envolver com o conhecimento da disciplina, com vistas a expandir o seu jogo ou resolver o problema.

Fleer (2012) complementa que os ideais que sustentam a maioria dos currículos para a educação infantil estão pautados na necessidade natural da criança para o jogo. Ou seja, é recorrente a alusão a termos como práticas adequadas ao desenvolvimento, planejar para as necessidades individuais, seguindo os interesses das crianças e, encontrar a voz da criança. Assim, a autora destaca também que esse fator pode ser verificado ainda na maioria dos livros didáticos e “[...] é central em muitas análises políticas dedicadas aos cuidados da primeira infância, educação e desenvolvimento” (FLEER, 2012, p.79, tradução nossa³⁹). Além disso, muitos pesquisadores também comungam com essa visão biológica e naturalista do jogo atrelada a uma motivação interna da criança.

Contrapondo-se a isso, Fleer (2010) afirma que a teoria Histórico-Cultural auxilia na compreensão de como podemos manter a pedagogia social valorizado, bem como gerar um papel mais ativo de ensino para promover a formação de conceitos. Nesse sentido, “[...] a teoria histórico-cultural posiciona o desenvolvimento como ocorrendo dentro do grupo por meio de interações sociais e é através dessas interações sociais que as funções mentais superiores se desenvolvem no indivíduo” (FLEER, 2010, p.41, tradução nossa⁴⁰).

Assim, o professor tem um papel fundamental na formação de conceitos das crianças. Porém, não se trata do professor engajar-se em atividades correspondentes ao nível atual de desenvolvimento infantil e sim, envolver conceitualmente as crianças em atividades que vão além do que elas poderiam pensar por conta própria (FLEER, 2010).

Com relação aos conceitos científicos, Fleer (2010) aponta que o professor não conseguirá desenvolvê-los nas crianças a partir do jogo se a situação imaginária já estiver formada pelas crianças. Ou seja, faz-se necessário que o professor se antecipe a esta, senão a criança não irá se envolver no que for proposto por este. Assim, a autora

³⁹No original, temos: “[...] is central in many police analyses devoted to early childhood care, education and development” (FLEER, 2012, p.79).

⁴⁰No original, temos: “cultural-historical theory positions development as occurring within the group through social interactions and it is through these social interactions that higher mental functions evolve for the individual” (FLEER, 2010, p. 41).

ressalta que o professor deve unir os conceitos científicos com as experiências anteriores das crianças e isso deve ocorrer antes que as crianças gerem sua própria situação imaginária.

Ainda a esse respeito, Fleer (2010) discute o conceito de duplo movimento desenvolvido pelos pesquisadores Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin. Esse conceito é a relação entre os conceitos cotidianos da criança e os conceitos referentes à disciplina estudada (FLEER, 2010). Fleer (2010) destaca que o desafio para o professor é a criação de atividades de aprendizagem que vinculem a disciplina aos alunos.

Fleer (2010) também acentua que ao pensar no trabalho com crianças pré-escolares que tem como base o jogo faz-se necessário uma intersubjetividade conceitual e contextual entre as crianças e os professores.

Quando os professores desejam usar o jogo como ferramenta pedagógica para a exploração ou a introdução de conceitos particulares, torna-se importante para o professor, primeiro, considerar os conceitos cotidianos que as crianças desenvolveram ou estão imitando através de seu jogo (por exemplo, administração de medicamentos) e pensar sobre os conceitos científicos que querem introduzir, ou seja, o professor atinge um nível psicológico de intersubjetividade com as crianças. O professor pode, então, considerar o que poderia ser uma atividade motivadora para envolver conceitualmente as crianças a explorar o conceito científico (FLEER, 2010, p.15, tradução nossa⁴¹).

Diante do exposto, notamos que é possível, segundo Fleer (2010), que através da intersubjetividade conceitual e contextual o professor possa gerar uma situação imaginária. Assim, o professor se envolveria em um pensamento compartilhado sustentado com as crianças⁴². Ao contrário, Fleer (2010) destaca que os professores que acreditam em um programa de fluxo livre com um mínimo de intervenção irão permitir menos oportunidades para examinar conceitos planejados, profundamente ou de uma forma sustentada com as crianças. Todavia, os professores que estruturam oportunidades conceituais tendo em mente os conceitos cotidianos e os conceitos científicos estarão conceitualmente ligados às crianças durante o seu jogo.

⁴¹ No original, temos: “When teachers wish to use play as a pedagogical tool for exploring or introducing particular concepts, then it becomes important for the teacher to first consider the everyday concepts that children have developed or are currently imitating through their play (e.g, administering medicines) and to think about the scientific concepts they want to introduce, that is, the teacher attains a level of psychological inter-subjectivity with the children. The teacher can then consider what might be a motivating activity to conceptually engage the children to explore the scientific concept” (FLEER, 2010, p.15).

⁴² Essa expressão foi desenvolvida pela pesquisadora Iram Siraj-Blatchford (University of London).

Fleer (2010) afirma, apoiada em Vigotski, que é importante que o professor torne consciente para as crianças os conceitos científicos, enxergando-os não como conceitos desencaixados/retirados do mundo da criança, mas sim, como um processo que possibilite novos insights sobre os objetos que a criança está interagindo com, ou as atividades cotidianas que estão sendo desenvolvidas a partir do jogo. “O ato de entrelaçamento da formação de conceitos cotidianos com a formação de conceitos científicos é possível quando o professor de primeira infância liga o conceito científico com a prática cotidiana vivida pela criança” (FLEER, 2010, p. 48, tradução nossa⁴³).

Fleer (2010) também destaca que o professor, ao utilizar o jogo como base de seu trabalho, deve pensar como os conceitos podem ser introduzidos para a criança (intersubjetividade contextual), tendo em mente esses conceitos como parte de um sistema de conhecimento relacional (intersubjetividade conceitual). Ademais, a autora ressalta que esse processo requer do professor grande habilidade e alto nível de conhecimento sobre como relacionar dialeticamente estes conceitos (cotidianos e científicos).

No que tange o pensamento teórico, Fleer (2010) afirma que este permite a criança pensar sobre todo um sistema de ideias ou conceitos relacionais. Ou seja, as crianças aprendem os conceitos como parte de um sistema e não como peças isoladas. Ademais, o pensamento teórico é muito útil, pois, dá significado ao mundo da criança.

Fleer (2010) apresenta cinco princípios fundamentais que os programas educacionais com foco na construção do pensamento teórico devem apresentar, a saber: 1) uma análise das origens do conhecimento em investigação (em vez de serem apresentados como fatos) pelas crianças que atuam como pesquisadores; 2) os conceitos gerais e amplos são explorados (ao invés de iniciar com ideias específicas a nível micro); 3) as relações universais são necessárias para estruturar um determinado conjunto de ideias; 4) os universos relacionais são reproduzidas de uma forma gráfica ou modelo que representa o material ou fenômeno em estudo, e; 5) é necessário o conhecimento dos professores dessas construções relacionais para o planejamento e execução do programa educacional.

Reiteramos que ao estarem conceitualmente e contextualmente em sintonia com a criança, os professores “[...] são capazes de enquadrar as atividades de aprendizagem

⁴³ No original, temos: “the act of interlacing everyday concept formation and scientific concept formation is possible when the early childhood teacher connects the scientific concept with the lived everyday practice of the child” (FLEER, 2010, p. 48).

que as crianças participam de modo que aquelas gerem um motivo para a expansão do jogo e da aprendizagem das crianças” (FLEER, 2010, p. 96, tradução nossa⁴⁴).

Diante do exposto partilhamos, da ideia de Fleer (2010) de que as sociedades ocidentais assumiram o jogo como atividade principal das crianças pré-escolares, porém, não há clareza no uso do jogo como ferramenta pedagógica como apoio da aprendizagem conceitual. A autora enfatiza que “[...] quando o professor tem um modelo teórico que reúne contextos e conceitos, é possível que a intersubjetividade conceitual e contextual ocorra e os maiores insights sobre como o pensamento compartilhado sustentado acontece durante o jogo” (FLEER, 2010, p.16, tradução nossa⁴⁵).

Fleer (2010) também trabalha com a ideia de plano de jogo com base em Brodova e Leong. A autora afirma que um plano de jogo fornece uma descrição do que a criança espera fazer e alcançar, em seu jogo, além de incluir a situação imaginária, os papéis e os adereços. Fleer (2010) ainda destaca que para crianças pequenas, o plano de jogo envolverá o uso de desenhos acompanhados por anotações de professores. Já para crianças mais velhas, mais palavras são prováveis recursos, mas os desenhos ainda são um componente importante.

Em síntese, na visão de Fleer (2010) “[...] a essência de um programa com base no jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural inclui: uma situação imaginária; papéis explícitos e regras implícitas; obshchenie (comunicação)” (FLEER, 2010, p.121, tradução nossa⁴⁶).

Após apresentarmos e analisarmos o brincar/jogo de papéis sociais nas teses e documentos do MEC consideramos que adquirimos, juntamente com a apresentação e análise da ZDP realizada no capítulo anterior, fortes pistas que irão nos auxiliar no movimento que pretendemos nesta tese: o de compreender a apropriação dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil. Tendo como base essas pistas, já podemos inferir que há uma apropriação eclética com peculiaridades que a distanciam das discussões, dos conceitos presentes tanto nos clássicos quanto nos pesquisadores contemporâneos que buscam dar continuidade a pesquisas nessa área.

⁴⁴ No original, temos: “[...] they are able to frame the learning activities the children participate in so that they generate a motive for expanding their play and learning” (FLEER, 2010, p. 96).

⁴⁵ No original, temos: “When the teacher has a theoretical model for bringing together contexts and concepts (ver figura p. 16), it is possible for conceptual and contextual intersubjectivity to occur and greater insights into how sustained shared thinking happens during play” (FLEER, 2010, p.16).

⁴⁶ No original, temos: “The essence of a cultural-historical play-based program include: an imaginary situation; explicit roles and implicit rules; obshchenie” (FLEER, 2010, p. 121).

Isso pode ser confirmado com a análise que acabamos de apresentar e com o exposto no capítulo anterior. Assim, nesse momento, a pergunta que nos guiará será no intuito de entender porque esse tipo de apropriação ocorre. Ou seja, o que motiva/motivou esse ecletismo, essas vinculações/contradições da teoria vigotskiana no Brasil, especificamente na educação infantil?

Um caminho que trilharemos na busca por respostas a essa questão será o da história das ideias pedagógicas e psicológicas a partir da década de 1980. Acreditamos que esse entendimento, de aspectos históricos no campo da Pedagogia e da Psicologia, nos fará *desvendar* nosso objeto de estudo. Entretanto, antes de realizarmos essa construção histórica julgamos oportuno trabalhar no próximo capítulo com as nossas categorias de análise segundo os autores da Psicologia Histórico-Cultural, pois o estudo dos *clássicos* é primordial para compreendermos a matriz filosófica e epistemológica de uma teoria.



Meninos Brincando- Cândido Portinari -1955

4. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E O BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS

O objetivo deste capítulo é, conforme já mencionado no capítulo anterior, realizar a apresentação de nossas categorias de análise à luz do nosso referencial teórico, quer seja a Psicologia Histórico-Cultural. Iniciaremos com uma discussão acerca do materialismo histórico-dialético, visto que, este foi a base para a construção das ideias dos teóricos desta corrente, portanto, deve ser o fio condutor nas leituras empreendidas dos estudos realizados por estes pesquisadores. Posteriormente, apresentaremos a Psicologia Histórico-Cultural, destacando a sua origem, os principais teóricos, e as ideias que perpassam os estudos empreendidos por estes. Ao final, faremos uma exposição e discussão dos pontos mais relevantes referentes às categorias de análise por nós delimitadas (a zona de desenvolvimento proximal e o brincar e jogo de papéis sociais) à luz dos autores daquela corrente teórica.

4.1 O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural

Na tentativa de compreender porque muitos pesquisadores desvinculam a obra dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural dos pressupostos marxistas, Duarte (2004a) e Lombardi (2010) apresentam algumas hipóteses. Duarte (2004a, p.02) afirma que esse movimento ocorre de duas maneiras, a saber: “1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas”. Para Lombardi (2010, p.23) um dos argumentos utilizados pela grande imprensa para desqualificar o marxismo está no fato desta afirmar “[...] que assumir o marxismo é adotar uma perspectiva envelhecida, que não tem mais nada a dizer para o homem globalizado do século XXI”. Nesse item, portanto, buscaremos resgatar a base filosófica do materialismo histórico-dialético presente na Psicologia Histórico-Cultural pautados nos trabalhos de Shuare (1990), Saviani (2008), Marx (1844), Marx e Engels (1847), Leontiev (1978) e Martins (2007a), visto que defendemos uma leitura marxista da psicologia vigotskiana.

Shuare (1990) destaca um ponto importante que diferencia a psicologia soviética de outros sistemas científicos, quer seja, a relação entre a ciência psicológica e a Filosofia. Aquela corrente busca “[...] em uma concepção filosófica determinada – o

materialismo dialético – os marcos metodológicos, dentro dos quais se desenvolvem a investigação científica” (SHUARE, 1990, p.11, tradução nossa⁴⁷).

A autora afirma que, segundo Yudin, um filósofo soviético, a filosofia apresenta três funções principais no que se refere à relação desta com o conhecimento científico, sendo: 1) a função de investigação das premissas que está na base de um determinado pensamento científico; 2) determinação dos limites historicamente concretos do conhecimento científico que são obtidos com o procedimento oriundo de sua organização; 3) o objetivo de revelar o tipo de orientação social prática, determinado pelo lugar ocupado pela ciência no sistema da cultura.

Para Zinchenko e Smirnov “[...] a filosofia constitui o nível superior da concepção de mundo do indivíduo, das camadas e classes sociais, refletido conscientemente e formulado teoricamente” (SHUARE, 1990, p.12, tradução nossa⁴⁸). Nesse sentido Shuare (1990), afirma que o problema não seria como limpar a ciência desse conteúdo inevitável, pelo contrário, dever-se-ia explicar esta dependência e esclarecer as funções da filosofia e da concepção de mundo no conhecimento científico.

O conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico. Na ciência contemporânea, os postulados e princípios filosóficos devem se concretizar, pelo menos, duas vezes: no nível dos princípios e concepções científicas gerais e no nível da metodologia da ciência particular (SHUARE, 1990, p. 15, tradução nossa⁴⁹).

Desta forma, os aspectos referentes ao filosófico-metodológico e à psicologia terão momentos mais produtivos se conseguirem uma profunda reflexão acerca do objeto, dos procedimentos de investigação e das funções do conhecimento psicológico (SHUARE, 1990).

⁴⁷ No original, temos: “[...] en una concepción filosófica determinada- el materialismo dialéctico e histórico- los marcos metodológicos, dentro de los cuales desarrollar la investigación científica” (SHUARE, 1990, p. 11).

⁴⁸ No original, temos: “La filosofía constituye el nivel superior de la concepción del mundo del individuo, de las capas y clases sociales reflejado conscientemente y formulado teoricamente” (SHUARE, 1990, p. 12).

⁴⁹ No original, temos: “El conocimiento filosófico no es de aplicación automática en la investigación científica concreta sino que funciona en íntima relación con los otros niveles del saber metodológico. En la ciencia contemporánea, los postulados y principios filosóficos se deben concretizar, por lo menos, dos veces: en el nivel de los principios y concepciones científicas generales y en el nivel de la metodología de la ciencia particular” (SHUARE, 1990, p. 15).

Segundo Shuare (1990), muitos psicólogos e filósofos soviéticos consideraram a importância que há para a Psicologia dos seguintes aspectos da filosofia materialista dialética, sendo: a concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria da atividade e a natureza social do homem.

Ao abordarmos a concepção materialista da dialética devemos considerar, segundo a autora, dois princípios. O primeiro é referente à vinculação e interdependência dos fenômenos, sendo que este apresenta três implicações. A primeira é a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantém o objeto; a segunda consiste na necessidade de superação das limitações inerentes a qualquer determinação, visto que o processo de conhecimento é infinito. Por fim, a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento. Já o segundo princípio refere-se ao fato de que “[...] a fonte de desenvolvimento do objeto (não simplesmente quantitativa, e sim qualitativa) é a unidade e luta de contrários” (SHUARE, 1990, p.18, tradução nossa⁵⁰).

Além do exposto por Shuare (1990), Saviani (2008) ainda afirma que para a discussão da categoria de atividade na Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário que se compreenda um princípio básico do materialismo, o trabalho como essência humana. Ou seja, diferente dos outros animais que necessita apenas se adaptar à natureza para sobreviver; o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos [...]” (SAVIANI, 2008, p.225).

Nessa direção, Shuare (1990, p. 21, tradução nossa⁵¹) destaca no que se refere à atividade:

O caráter integral da atividade se sintetiza no conceito de prática que inclui as múltiplas formas da atividade humana e que põe na sua base o trabalho como forma superior de manifestação. A atividade não só determina a essência do homem, mas, sendo a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem.

⁵⁰ No original, temos: “[...] la fuente del desarrollo del objeto (no simplemente cuantitativo, sino cualitativo) es la unidad y lucha de contrários” (SHUARE, 1990, p.18).

⁵¹ No original temos: “El carácter integral de la actividad se sintetiza en el concepto de práctica que incluye las múltiples formas de la actividad humana y que pone en su base al trabajo como forma superior de manifestación. La actividad no sólo determina la esencia del hombre, sino que, siendo la verdadera sustancia de la cultura y del mundo humano, crea al hombre mismo” (SHUARE, 1990, p. 21).

Assim, para a filosofia materialista dialética existem dois momentos importantes, um consiste em que o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e o outro se refere ao fato da atividade ser conceitualizada materialmente, ou seja, como atividade objetual (SHUARE, 1990).

No tocante à natureza social do homem, Shuare (1990) afirma que para o materialismo histórico-dialético a sociedade não é vista como uma força estranha e externa, na qual o homem deve se adaptar e sim como o que cria o próprio homem. Assim, a autora enfatiza que “[...] o homem nunca é somente objeto, é, ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais; sendo o produto da sociedade, é também quem a produz” (SHUARE, 1990, p. 22, tradução nossa⁵²).

Podemos neste ponto abrir um parênteses para discutirmos a concepção marxista de homem e o trabalho como essência humana.

Marx (1844) afirma que o animal identifica-se com sua atividade vital; ele é sua atividade. Já o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência.

Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser auto-consciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu *ser*, unicamente um meio para sua *existência* (MARX, 1844, s/p).

Porém, cabe ressaltarmos que o trabalho que Marx encontra na existência real, concreta humana é o trabalho alienado. Saviani (2008, p.225) destaca que, “[...] a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantem com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros com que se defronta no processo de trabalho”.

Desta forma, podemos inferir que, a concepção marxista de homem se difere da “[...] concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico que se contrapõe, portanto, à existência histórica e social dos homens” (SAVIANI, 2008, p.226). Fazendo um paralelo com o exposto anteriormente acerca da Psicologia Tradicional, vemos que

⁵² No original, temos: “El hombre nunca es sólo objeto: es, al mismo tiempo, el sujeto de las relaciones sociales; siendo el producto de la sociedad, es también quien la produce” (SHUARE, 1990, p. 22).

essa concepção se distingue da apresentada, visto que não coincide com a ideia metafísica de uma essência humana abstrata e universal, não cedendo espaço a sua realização histórica e social.

Sendo assim, somente é possível descobrir o que o homem é, de fato, na sua existência efetiva, nas contradições de seu movimento real, e não em uma essência pensada de modo externo a sua existência, como é o caso da Psicologia Tradicional. Esta concebe o homem como uma adaptação ao meio, ou seja, desconsidera que o que o homem é coincide com sua produção (MARX; ENGELS, 1847).

Marx (1844) destaca que é pelo trabalho que o homem se afirma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nesse processo. Nesse sentido, Martins (2007a, p.45) afirma que quando o homem rompe com as barreiras biológicas de sua espécie, este ainda rompe “[...] a fusão (animal) necessidade-objeto; o mundo e ele mesmo se lhe surgem como objetos. É na base desse rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-ideação [...] para o seu consciente”.

A autora também aponta que a formação dos significados abstratos, dos conceitos se dá pela relação entre apropriação e objetivação⁵³, cujos “[...] movimentos virão representar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do homem” (MARTINS, 2007a, p.46).

Nesse sentido, Leontiev (1978) afirma que a produção da consciência, do pensamento e da linguagem está diretamente vinculada na origem à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Ademais, o nascimento da linguagem só pode ser compreendido na relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.

Percebemos, portanto, como destaca Martins (2007a, p.48) que Marx rompe com qualquer visão idealista, supra-histórica de consciência, “[...] evidenciando a impossibilidade de sua compreensão na abstração do sujeito real e concreto, historicamente determinado”.

Ademais, Leontiev (1978, p.88) ressalta que a consciência individual só pode existir nas condições em que existe a consciência social. “A consciência é o reflexo da

⁵³ Na obra de Marx, o processo de apropriação surge na relação entre o homem e a natureza. Ou seja, o homem por sua ação transformadora apropria-se da natureza incorporando-a a sua prática social. Concomitante, ocorre o processo de objetivação, uma vez que ao apropriar da natureza o homem produz uma realidade objetiva que adquire características sócio-culturais. E esse processo gera a necessidade de uma outra forma de apropriação, quer seja, apropriação dos produtos culturais da atividade humana (apropriação das objetivações do gênero humano) (DUARTE, 1998).

realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente”.

Leontiev (1978) também salienta a tentativa de introduzir, na corrente histórico-social atual da psicologia, a teoria segundo a qual o trabalho, transformando a natureza exterior e produzindo o mundo dos objetos humanos materiais e intelectuais, transforma ao mesmo tempo a própria natureza do homem e cria a consciência humana.

Nesse sentido, devemos ter clareza de que, ao estudar a Psicologia Histórico-Cultural, devemos partir dessa base materialista para o entendimento do homem, de seu desenvolvimento integral. Caso contrário, estamos reduzindo a teoria e retirando desta os seus pressupostos filosóficos que lhe deram origem, o que geraria uma visão equivocada dos principais conceitos estudados pelos autores soviéticos. Assim, no próximo item faremos uma breve exposição acerca do surgimento dessa corrente e dos principais autores que a compõem.

4.2 A Psicologia Histórico-Cultural

Shuare (1990) afirma que foi no Primeiro Congresso de Psiconeurologia, realizado em 1923 em Moscou que foi pensada, pela primeira vez, a necessidade de fundamentar a ciência psicológica nos postulados do materialismo dialético. Dois trabalhos contribuíram para tal: o artigo de V. I. Lenin *Sobre a importância do materialismo combativo* (1922), no qual “[...] se formulou as tarefas do partido relativas à divulgação do materialismo dialético como base para o desenvolvimento das ciências naturais e sociais” (SHUARE, 1990, p.52, tradução nossa⁵⁴, grifo nosso); e o texto *Psicologia e Marxismo* de Kornílov que também expressou a necessidade de aplicar o marxismo à psicologia.

Quanto às discussões empreendidas neste Congresso acerca do problema metodológico fundamental que se delineou e, posteriormente, se tornou o foco das reflexões, Shuare (1990, p.53, tradução nossa⁵⁵) destaca dois pontos:

⁵⁴ No original, temos: “[...] se formularon las tareas del partido em cuanto a la difusión del materialismo dialéctico como base para el desarrollo de las ciencias naturales y sociales” (SHUARE, 1990, p. 52).

⁵⁵ No original, temos: “[...] en primer lugar, la aplicación creativa de la dialéctica como método de investigación; en segundo lugar, la superación de la ruptura, posteriormente agudizada, entre la definición de la psiquis como produto de la matéria altamente organizada, como función del cerebro y la naturaleza social de la conciencia y de la personalidad humana” (SHUARE, 1990, p. 53).

Em primeiro lugar, a aplicação criativa da dialética como método de investigação; em segundo lugar, a superação da ruptura, em seguida agravada, entre a definição da psique como produto da matéria altamente organizada, como função do cérebro e a natureza social da consciência e da personalidade humana.

Já o segundo Congresso de Psiconeurologia foi realizado em 1924 em Petrogrado. O artigo de Necháev teve destaque, pois neste o autor tentou rejeitar qualquer enfoque filosófico nos problemas da psicologia e reforçar os princípios do empirismo. Este artigo foi bastante criticado, pois os pesquisadores consideravam que era uma defesa de posições idealistas. Ao contrário, o artigo de Kornílov *O método dialético em psicologia* tentava demonstrar a necessidade e o valor da aplicação deste método, que seria a base de um novo enfoque na psicologia. Shuare (1990) ressalta que a concepção de Kornílov apresenta sérias insuficiências, porém suas intervenções e o cargo de diretor que ocupou de 1923 até 1930 no Instituto de Psicologia serviram de “[...] pólo de atração para a constituição de um grupo de jovens investigadores (Vigotski, Luria, Leontiev e outros) que em breve dariam origem a uma das correntes mais importantes e frutíferas da psicologia mundial” (SHUARE, 1990, p.53-54, tradução nossa⁵⁶).

Foi neste segundo Congresso que Vigotski fez sua primeira aparição pública, com a apresentação de três trabalhos: *O método de investigação reflexológica e psicológica; Como devemos ensinar agora a psicologia e Resultado de uma pesquisa sobre o humor dos graduados de escolas de Gomel no ano de 1923*. “Como assinalaram Leontiev, Luria e outros, a intervenção de Vigotski produziu uma enorme impressão em seus ouvintes e Kornílov o convidou para trabalhar no Instituto de Psicologia” (SHUARE, 1990, p. 54, tradução nossa⁵⁷).

Shuare (1990, p.55-56, tradução nossa⁵⁸, grifo do autor) aponta quatro características básicas deste Congresso, a saber:

⁵⁶ No original, temos: “[...] polo de atracción para la constitución del grupo de jóvenes investigadores (Vigotski, Luria, Leóntiev y otros) que pronto darían origen a una de las corrientes más importantes y fructíferas de la psicología mundial” (SHUARE, 1990, p. 53-54).

⁵⁷ No original temos: “ Como señalan Leóntiev, Luria y otros autores, la intervención de Vigotski produjo una enorme impresión en sus oyentes y Kornílov lo invitó a trabajar em el Instituto de psicología” (SHUARE, 1990, p. 54).

⁵⁸ No original, temos: “[...] 1) la salida de escena de las corrientes tradicionales de la psicología empirista subjetivista y experimental; 2) la formulación del programa declarativo de Kornílov de construir la psicología basado em lo materialismo dialéctico y la unión en torno de dicho programa de jóvenes entusiastas de la ‘ revolución psicológica’; 3) el auge de las corrientes objetivistas que, habiendo planteado a necesidad de um estudio verdaderamente científico del comportamiento, no superaron, em realidad, el dualismo em psicología; 4) la primera formulación, aún no muy clara y embrionária todavía, de um enfoque realmente nuevo de la psiquis, de la aplicación creadora del materialismo dialéctico y,

1) a saída de cena das correntes tradicionais da psicologia empirista subjetivista e experimental; 2) a formulação do programa declarativo de Kornílov de construir a psicologia com base no materialismo dialético e a união em torno deste programa de jovens entusiastas da revolução psicológica; 3) o auge das correntes objetivistas que, depois de terem levantado a necessidade de um estudo verdadeiramente científico do comportamento, não superaram, na realidade, o dualismo em psicologia; 4) a primeira formulação, ainda não muito clara e embrionária, todavia, de um enfoque realmente novo da psique, da aplicação do materialismo dialético e, sobretudo, histórica ao estudo dos fenômenos psíquicos, ou o início das investigações de L. S. Vigotski na ciência psicológica.

Shuare (1990) destaca que Vigotski foi o primeiro a conseguir aplicar o materialismo histórico e dialético à ciência psicológica, de modo a provocar uma revolução na Psicologia. Os psicólogos soviéticos que tentaram fundar a psicologia no materialismo dialético, dentre estes: Básov, Blonki e Kornílov tinham uma série de dificuldades derivadas de um erro metodológico básico. A autora afirma que esse erro “[...] consistiu na aplicação mecânica de algumas teses do materialismo dialético à psicologia; na compreensão superficial desta filosofia e o desconhecimento da importância que o materialismo histórico tem para a ciência psicológica” (SHUARE, 1990, p. 57, tradução nossa⁵⁹). Shuare (1990) ainda aponta que a ausência de uma verdadeira cultura metodológica dialética contribuiu para a formulação de concepções reducionistas.

Na teoria de Vigotski “[...] o eixo que, como espiral dialética, organiza e gera todos os demais conceitos, é o historicismo” (SHUARE, 1990, p. 59, tradução nossa⁶⁰). O tempo é definido como o vetor que define a essência da psique humana. Vigotski compreende o tempo, no sentido do materialismo histórico, como sendo algo além de um postulado filosófico abstrato. Para ele, o tempo humano é história e, para compreendê-lo o conceito de atividade e, sobretudo, o de atividade produtiva são fundamentais (SHUARE, 1990). Ou seja, tem-se no estudo do ser humano um objeto histórico social.

sobre todo, histórico al estudio de los fenómenos psíquicos, o sea el inicio de las investigaciones de L. S. Vigotski en la ciencia psicológica” (SHUARE, 1990, p. 55-56).

⁵⁹ No original, temos: “[...] consistió en la aplicación mecánica de algunas tesis del materialismo dialéctico a la psicología, la comprensión superficial de dicha filosofía y el desconocimiento de la importancia que el materialismo histórico tiene para la ciencia psicológica” (SHUARE, 1990, p. 57).

⁶⁰ No original, temos: “[...] el eje, que, como espiral dialéctica organiza y genera todos los demás conceptos, es el historicismo” (SHUARE, 1990, p. 59).

Nesse sentido, Shuare (1990, p. 61, tradução nossa⁶¹) afirma que:

A história da psique humana é a história social de sua constituição. Uma vez estabelecida, no entanto, não é dada diretamente na implantação de estruturas orgânicas da criança, mas está pressuposta como uma qualidade que o sujeito em desenvolvimento deve se apropriar. Assim como a psique não é algo imutável e invariável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, não é no curso do desenvolvimento individual; as transformações experimentadas são tanto estruturais como funcionais.

Outra característica importante na teoria de Vigotski produzida pelo eixo histórico é a concepção do caráter mediado da psique humana. A diferença dos fenômenos psíquicos naturais dos animais e dos homens é o produto da completa interação do indivíduo com o mundo, sendo esta mediada pelos objetos criados pelo homem (SHUARE, 1990).

Além do exposto, Vigotski encontrou no materialismo histórico dialético a concepção filosófica geral e o enfoque epistemológico adequado para refletir a dinâmica de desenvolvimento do objeto de estudo da Psicologia (SHUARE, 1990). O autor buscou aprofundar seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano.

Leontiev (1978) afirma que Vigotski foi o primeiro a formular a tese de que o princípio diretor da edificação da psicologia do homem deve residir na démarche histórica. Ademais, o autor destaca que Vigotski, além de criticar as concepções biológicas naturalistas do homem, “[...] introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (LEONTIEV, 1978, p. 153).

A estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamento imediatamente social. Ao fazê-lo, o indivíduo assimila o nó (estímulo-meio) que mediatiza o processo considerado; este pode ser um meio material (um instrumento), conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer

⁶¹ No original, temos: “[...] la historia de la psiquis humana es la historia social de su constitución. Una vez constituida, sin embargo, no está dada de manera directa en el despliegue de las estructuras orgánicas del niño, sino que está presupuesta como cualidad de la que debe apropiarse el sujeto em desarrollo. Así como la psiquis no es algo inmutable e invariable en el curso del desarrollo histórico de la sociedad, no lo es tampoco en el curso del desarrollo individual; las transformaciones que experimenta son tanto estructurales como funcionales” (SHUARE, 1990, p. 61)

outro sinal. Assim se introduz em psicologia uma nova ideia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas (LEONTIEV, 1978, p. 154-155).

Tendo como base os ideais levantados anteriormente, Vigotski (2004) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. Ademais, o autor buscava apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas.

Vigotski trabalhou com diversos autores, que juntos compuseram a corrente teórica denominada Psicologia Histórico-Cultural⁶² que surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Os principais nomes⁶³ desta corrente são: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934); Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979); Alexander Románovich Luria (1902-1977); Daniíl Borísovich Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981).

Bozhovich (1976) afirma, portanto, que a tarefa da psicologia soviética foi investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se.

Após essa breve exposição do surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e de seus pressupostos principais, abordaremos a seguir as categorias por nós analisadas ao longo de nosso trabalho, quer seja: a zona de desenvolvimento proximal e o brincar e o jogo de papéis sociais.

⁶² Esta corrente teórica também tem outras denominações, tais como: Escola de Vigotski, Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade.

⁶³ A biografia dos autores da Psicologia Histórico-Cultural está presente ao final da obra: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

4.3 As categorias de análise

Antes de iniciarmos as reflexões acerca das categorias de análise, é essencial destacarmos que os autores da Psicologia Histórico-Cultural realizaram um trabalho em grupo, ou seja, estes estudaram a Psicologia e seus fundamentos conjuntamente. Fazemos esse apontamento, pois não é raro encontrarmos nos trabalhos que têm como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural apenas a citação a Vigotski, esquecendo-se de esclarecer que Vigotski é um dos teóricos desta corrente, que apresenta vários outros autores que foram de fundamental importância na construção de uma psicologia soviética que tem como pressuposto filosófico o materialismo histórico-dialético.

Elkonin no livro *Psicologia do Jogo*, nas *Notas do Autor*, em vários momentos ressalta a contribuição de outros teóricos da psicologia soviética no seu estudo sobre o jogo. “A teoria psicológica do jogo infantil, desde os trabalhos de Vigotski até os nossos dias, foi elaborada em íntima relação com as pesquisas sobre problemas de psicologia geral e sobre a teoria do desenvolvimento psicológico da criança” (ELKONIN, 2009, p.07).

O autor ainda afirma que:

Uma peculiaridade muito importante das pesquisas da psicologia do jogo infantil realizadas pelos seguidores de Vigotski foi que não estiveram dirigidas por uma só vontade e uma única mente, nem por um único centro organizador, e, por isso, não tiveram uma continuidade lógica que permitisse a resolução dos problemas um após o outro no campo inexplorado do jogo infantil. Apesar de tudo, foi um trabalho coletivo, que tinha como norte os princípios teóricos traçados por Vigotski e para o qual cada um de nós deu sua contribuição. (ELKONIN, 2009, p. 08).

Percebemos na citação anterior, portanto, que uma marca da Psicologia Histórico-Cultural foi o trabalho coletivo e no nosso estudo dos pressupostos desta corrente não podemos nos esquecer desse importante aspecto. Assim, feito essa ressalva nos próximos itens elucidaremos como a Psicologia Histórico-Cultural enxerga as categorias de análise que elegemos para ser objeto de nosso estudo: a zona de desenvolvimento proximal e o brincar/jogo de papéis sociais.

4.3.1 A Categoria Zona de Desenvolvimento Proximal⁶⁴

Consideramos que a compreensão do desenvolvimento infantil é primordial para o entendimento da zona de desenvolvimento proximal na Psicologia Histórico-Cultural, por isso, antes de trabalharmos com essa categoria traremos um panorama dos principais pressupostos teóricos referentes ao desenvolvimento infantil.

4.3.1.1 O Desenvolvimento Infantil na ótica da Psicologia Histórico-Cultural

A visão que a Psicologia Histórico-Cultural tem a respeito do desenvolvimento infantil/psicológico da criança pequena em muito se difere da ótica de outras correntes da Psicologia, pois para os autores soviéticos o desenvolvimento infantil é um fenômeno histórico e dialético. Nesse sentido, Elkonin (1999) ressalta que é imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade dinâmica e não é mais pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento. Elkonin (1987) destaca que só é possível compreender o desenvolvimento psíquico como processo único e integral com a superação do enfoque naturalista do desenvolvimento infantil.

Segundo Elkonin (1987), estudar o desenvolvimento infantil significa “[...] estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (ELKONIN, 1987, p. 106).

Leontiev (2006a) acrescenta que só podemos compreender o desenvolvimento infantil de forma adequada se o analisarmos a partir da categoria atividade. Ou seja, é necessário que trabalhemos o conteúdo da atividade da criança e como esta é constituída nas condições concretas de vida. Considerando o exposto, abriremos um parêntese no nosso estudo do desenvolvimento infantil para esclarecermos este conceito-chave para a Psicologia Histórico-Cultural.

⁶⁴ Há várias denominações para esta zona de desenvolvimento estudada pela Escola Vigotski, as mais comuns são zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial. Prestes (2010, p.173) defende que a melhor tradução seria zona de desenvolvimento iminente, por considerar que o aspecto essencial “é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento”.

4.3.1.1.1 A Atividade Principal

Uma importante conquista da Psicologia Soviética, no final dos anos de 1930 foi a inserção do conceito de atividade no exame do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência. Investigações teóricas e experimentais de psicólogos soviéticos, dentre estes, Vigotski, Leontiev e Rubinstein demonstraram que o desenvolvimento psíquico acontece no processo de atividade e é dependente das condições e do caráter de tal atividade (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971).

A partir desta inserção, Elkonin (1987) afirma que, pela primeira vez, a solução do problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico se uniu diretamente à questão sobre os princípios de divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças.

Assim, o estudo do desenvolvimento da psique da criança tem que partir do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se forma nas condições concretas de vida da criança. Contudo, a vida ou a atividade em conjunto não se formam mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade; alguns tipos de atividade são, numa dada etapa, principais e tem grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outras menos. Ou seja, certas atividades têm um papel principal no desenvolvimento, outras um papel subordinado. Por isso, devemos relacionar o desenvolvimento psíquico com a atividade principal (ELKONIN, 1987).

Leontiev (2006a) apresenta três características básicas da atividade principal, a saber: a primeira é a de que no interior desta atividade surgem e se diferenciam outros tipos de atividades; a segunda relaciona-se ao fato de ser nesta que os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e a terceira é a de que na atividade principal resultam, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

Nessa direção, Elkonin (1987) pontua que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado pela relação determinada (principal) na etapa dada da criança com a realidade, ou seja, por um tipo determinado (principal) de atividade. O que indica a passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo de atividade principal, quer seja, da relação principal da criança com a realidade. Lembrando que os estágios do desenvolvimento não são imutáveis, como destacou Elkonin (1999).

Considerando o desenvolvimento infantil do nascimento à idade adulta, segundo Elkonin (1999), as atividades principais para cada estágio são: comunicação emocional

do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Faz-se necessário assinalarmos que ao estudarem a atividade principal os psicólogos soviéticos afirmam que para cada estágio do desenvolvimento humano há um tipo de atividade que é a dominante naquele período, o que não exclui a ocorrência de outras atividades neste mesmo período.

Após essa breve explanação do conceito de atividade principal, a seguir, trabalharemos a visão da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento infantil.

4.3.1.1.2 Considerações acerca do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

Vygotski (1995) afirma que o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento da sociedade humana e não o do puro espírito humano, ou seja, o espírito tem se desenvolvido ao mesmo tempo em que a sociedade se desenvolveu.

Vygotski (1995) destaca que os processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança são formados por dois grupos de fenômenos. O primeiro relaciona-se aos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como, por exemplo: a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho; e, o segundo, “[...] os 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” (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa⁶⁵). O autor ressalta, porém, que esses dois grupos de fenômenos que a primeira vista possam parecer completamente heterogêneos, são na verdade dois ramos fundamentais, canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, embora estejam unidos.

Vygotski (1995) também afirma que a origem de abordagens errôneas, falsas interpretações acerca do problema de desenvolvimento das funções psíquicas superiores reside no fato de muitos pesquisadores da psicologia infantil considerarem que o processo de desenvolvimento da conduta infantil é simples, embora na realidade seja complexo. É necessário esclarecer que há duas linhas no desenvolvimento psíquico

⁶⁵ No original temos: “[...] 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” (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

infantil: “[...] um processo biológico de evolução das espécies animais que levou a aparição da espécie Homo Sapiens; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 29-30, tradução nossa⁶⁶). Essas linhas são estudadas separadamente na filogênese e formam um processo único na ontogênese.

Vygotski (1995, p. 30, tradução nossa⁶⁷) tem verificado que a Psicologia Infantil

[...] não está consciente para o caráter peculiar das formas superiores de conduta, enquanto que a psicologia étnica (psicologia dos povos primitivos) e a comparativa (psicologia biológica da evolução), que estudam uma das duas trajetórias do desenvolvimento filogenético da conduta, delimitam perfeitamente seu tema. Para os representantes desta ciência nunca lhes ocorre identificar ambos os processos, considerar que a evolução desde o homem primitivo até o homem cultural é uma simples continuação do desenvolvimento dos animais aos seres humanos ou reduzir o desenvolvimento cultural da conduta ao desenvolvimento biológico. Contudo, isso é precisamente o que ocorre continuamente na psicologia infantil.

Assim, notamos que Vygotski (1995) destaca a existência tanto na filogênese quanto na ontogênese de duas linhas de desenvolvimento, o do comportamento biológico e o histórico, ou seja, o natural e o cultural. O autor também aponta que à medida que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter peculiar que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, uma vez que se produz simultaneamente e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o organismo infantil em mudança em vias de crescimento e maturação.

O autor ainda pontua que a velha psicologia além de não diferenciar esses dois processos de desenvolvimento da conduta da criança, o considerava como um processo único e simples. Já para os autores soviéticos o desenvolvimento infantil constitui-se em

⁶⁶ No original, temos: “[...] un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie Homo Sapiens; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado” (VYGOTSKI, 1995, p. 30).

⁶⁷ No original, temos: “[...] no es consciente hasta la fecha del carácter peculiar de las formas superiores de conducta, mientras que la psicología étnica (psicología de los pueblos primitivos) y la comparativa (psicología biológica de la evolución), que estudian una de las dos trayectorias del desarrollo filogenético de la conducta, delimitan perfectamente su tema. A los representantes de esas ciencias jamás se les ocurriría identificar ambos procesos, considerar que la evolución desde el hombre primitivo hasta el hombre culturizado es una simple continuación del desarrollo de los animales a los seres humanos o bien reducir el desarrollo cultural de la conducta al desarrollo biológico. Sin embargo, eso es precisamente lo que ocurre continuamente en la psicología infantil” (VYGOTSKI, 1995, p. 30).

uma unidade dialética de duas linhas essencialmente diferentes em princípio. E, para esta corrente teórica “[...] a tarefa fundamental da investigação é o estudo adequado de uma ou outra linha, assim como das leis de seu entrelaçamento em cada etapa sucessiva da idade” (VYGOTSKI, 1995, p. 39, tradução nossa⁶⁸).

Vygotski (1995, p. 39-40, tradução nossa⁶⁹) acrescenta que “[...] para nosso estudo tem importância o fundo biológico no qual transcorre o desenvolvimento da criança, as formas e as fases em meio aos quais se produz o entrelaçamento de ambos os processos”. O autor considera que as diversas formas em que se entrelaçam estes dois processos de desenvolvimento determinam a peculiaridade de cada etapa no desenvolvimento da conduta e o tipo peculiar de desenvolvimento infantil.

Assim, a peculiaridade fundamental do desenvolvimento infantil encontra-se no entrelaçamento dos processos de desenvolvimento biológico e cultural.

4.3.1.1.3 O Desenvolvimento Psicológico Infantil

Leontiev (2006a, p. 63) afirma que o desenvolvimento psicológico da criança é determinado diretamente pela própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida da criança, ou seja, “[...] 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 (1978, p.89) ainda pontua que devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas, haja vista que “[...] as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social”.

O critério fundamental, segundo Vygotski (2006), para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente a formação nova. A sucessão das etapas da idade é determinada pela alternância de períodos estáveis e críticos.

⁶⁸ No original, temos: “[...] la tarea fundamental de la investigación es el estudio adecuado de una y otra línea, así como de las leyes de su entrelazamiento em cada etapa sucesiva de edad” (VYGOTSKI, 1995, p. 39).

⁶⁹ No original, temos: “Para nuestro estudio tiene importancia, y no poca, el fondo biológico em el cual transcurre el desarrollo del niño, las formas y las fases em médio de las cuales se produce el entrelazamiento de ambos procesos” (VYGOTSKI, 1995, p.40).

Vygotski (2006) ressalta que a diferença de seu estudo sobre o desenvolvimento de outros reside em quatro aspectos. O primeiro destes é referente à introdução no esquema da periodização do desenvolvimento das idades críticas; o segundo é a exclusão do período de desenvolvimento embrional da criança; o terceiro é a exclusão do período qualificado habitualmente como juvenil que abarca a idade posterior aos 17-18 anos até a chegada da maturação definitiva; e, por fim, a inclusão da idade de maturação sexual entre as idades estáveis e não entre as críticas.

O autor excluiu o desenvolvimento embrional de seu estudo, por considerar que este apresenta um tipo de desenvolvimento completamente especial sujeito a leis distintas das que regulam o desenvolvimento da personalidade da criança depois do nascimento. Além disso, Vygotski (2006) destaca que há uma ciência independente, a embriologia, que estuda o desenvolvimento embrional e esta não pode ser considerada como uma seção da psicologia.

Ainda no tocante a esse aspecto, Vygotski (2006) afirma que a psicologia deve considerar as leis do desenvolvimento embrional da criança, já que as peculiaridades deste período influenciam sobre o curso do desenvolvimento posterior, mas este fato não é motivo suficiente para considerar que a embriologia é parte da psicologia. A psicologia estuda a influência do hereditário, do desenvolvimento uterino sobre o processo de desenvolvimento social/psicológico da criança.

Ressaltamos que o processo de desenvolvimento em cada período de idade constitui um todo único e possui uma estrutura determinada, apesar de toda a complexidade de sua organização e composição e da multiplicidade dos processos parciais que o integram. As leis que regem a formação desse todo ou as leis estruturais desta idade determinam a estrutura e o curso de cada processo de desenvolvimento particular que forma parte do todo (VYGOTSKI, 2006).

Vygotski (2006) afirma que as etapas do desenvolvimento constituem formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Desta forma, em cada período de idade o desenvolvimento não modifica, em sua passagem, aspectos isolados da personalidade da criança e sim reestrutura a personalidade em seu conjunto. Assim, a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes.

É por esta razão, que Vygotski (2006) aponta que em cada etapa da idade encontramos sempre uma nova formação central (atividade principal) como uma espécie

de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Ao redor dessa nova formação central ou básica da idade apresentada se situam e agrupam as restantes novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores.

Para compreendermos melhor esse processo da nova formação é necessário explicitar o que Vygotski (2006) denomina como linhas centrais e acessórias do desenvolvimento. O autor afirma que as linhas centrais de desenvolvimento de certa idade são os processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal (atividade principal), enquanto todos os demais processos parciais e as mudanças que se produzem nesta idade são denominados de linhas acessórias do desenvolvimento.

Podemos neste ponto fazer um paralelo com o que já discutimos anteriormente acerca da atividade principal. Para os pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural existem, em cada etapa do desenvolvimento da criança, uma atividade principal que propulsiona o desenvolvimento das linhas centrais do desenvolvimento. E, os processos que são linhas centrais do desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias do desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, ou seja, “as linhas acessórias do desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que modifica seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento, muda sua relação com a nova formação central” (VYGOTSKI, 2006, p. 262, tradução nossa⁷⁰). Na passagem de uma etapa a outra se reconstrói toda sua estrutura. Cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepetível.

No quadro seguinte buscamos fazer uma junção dos estágios do desenvolvimento propostas por Vygotski (2006) com as atividades principais em cada um destes, que também está contemplada na periodização proposta por Elkonin (1987).

⁷⁰ No original, temos: “[...] las líneas acessórias de desarrollo em la edad pasan a ser principales em otra, ya que se modifica su significado y peso específico em la estructura general del desarrollo, cambia su relación com la nueva formación central” (VYGOTSKI, 2006, p. 262).

Estágios do Desenvolvimento Infantil	Atividade Principal
*crise pós-natal * Primeiro Ano (dois meses a um ano)	Comunicação Emocional Direta
* Crise de um ano; * Infância temprana (um a três anos);	Manipulação de Objetos
* crise de três anos; * idade pré-escolar (três a sete anos);	Jogo de Papéis Sociais
* crise dos sete anos; * idade escolar (oito a doze anos);	Atividade de Estudo
* crise dos treze anos; * puberdade (quatorze aos dezessete anos);	Comunicação Íntima e Pessoal
* crise dos dezessete anos. * idade adulta	Atividade Profissional/ Estudo

Quadro 10: As atividades Principais de acordo com cada etapa do desenvolvimento infantil.
Fonte: Vygotski (2006) e Elkonin (1987)

Considerando os estágios e atividades propostos acima ressaltamos que para a Psicologia Histórico-Cultural o problema da dinâmica da idade é uma consequência direta da estrutura da idade, não se trata de algo estável, invariável, imóvel. A estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que surge e se forma à medida que a criança se desenvolve. A relação entre o todo e as partes, essencial na compreensão da estrutura, é dinâmica⁷¹ e determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo quanto das partes (VYGOTSKI, 2006).

Outro aspecto discutido por Vygotski (2006) refere-se ao papel que o meio desempenha nesta dinâmica do desenvolvimento. Pois muitos o consideram “[...] como algo externo em relação à criança, como uma circunstância do desenvolvimento, como um conjunto de condições objetivas, independentes, sem relação com ele, que pelo simples fato de sua existência influi sobre a criança” (VYGOTSKI, 2006, p. 264,

⁷¹Devemos entender por dinâmica o desenvolvimento do conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de estrutura em cada idade.

tradução nossa⁷²). Essa visão é equivocada, pois, não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção de meio que se tem como base na biologia a respeito da evolução das espécies animais.

Segundo Vygotski (2006), a relação da criança com o meio que a cerca é denominada de situação social do desenvolvimento, sendo esta totalmente peculiar, específico, única e irrepetível para cada idade.

A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKI, 2006). Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento.

Considerando o exposto, temos que a situação social do desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social. Além desse aspecto da situação social do desenvolvimento, outro ponto que deve ser levantado no estudo da dinâmica do desenvolvimento relaciona-se à questão da origem/ gênese das novas formações centrais de cada idade. “Uma vez conhecida a situação social do desenvolvimento existente no início de uma idade [...] devemos esclarecer seguidamente como surgem e se desenvolvem nesta situação social as novas formações próprias da idade dada” (VYGOTSKI, 2006, p. 264, tradução nossa⁷³).

Ainda no tocante a essa questão, Leontiev (2006a, p.64) afirma que cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança é caracterizado pela relação “[...] explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade”.

Ressaltamos que essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, e sim o resultado do desenvolvimento da idade. “As mudanças na consciência da criança se

⁷² No original, temos: “[...] como algo externo em relación com el niño, como una circunstancia del desarrollo, como um conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación com él, que por el simple hecho de su existencia influyen sobre el niño” (VYGOTSKI, 2006, p. 264).

⁷³ No original, temos: “Una vez conocida la situación social del desarrollo existente al principio de una edad [...] debemos esclarecer seguidamente como surgen y se desarrollan em dicha situación social las nuevas formaciones propias de la edad dada” (VYGOTSKI, 2006, p. 264).

devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade dada. Deste modo, as novas formações maduram sempre ao final de uma idade e não no começo” (VYGOTSKI, 2006, p. 264, tradução nossa⁷⁴).

Como destacou Leontiev (2006a, p. 65), “[...] 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 históricas concretas” que permeiam o desenvolvimento da criança. Desta forma, o autor complementa que “[...] 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 alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (LEONTIEV, 2006a, p. 65-66).

Cabe também dedicarmos parte de nossa reflexão à questão das crises presentes nos estágios do desenvolvimento propostos pela Psicologia Histórico-Cultural. Vygotski (2006) assinala que o desenvolvimento infantil é caracterizado pela alternância de períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento ocorre principalmente provocado por mudanças microscópicas da personalidade da criança, que se acumulam até um determinado limite e se manifestam posteriormente como uma formação, inesperada, qualitativamente nova. Já nos períodos de críticos, ocorrem, em tempo relativamente curto, mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança. Assim, consideramos ser o desenvolvimento infantil um “[...] processo dialético, a passagem de uma fase a outra é marcada não pela simples evolução [...], mas por uma revolução que implicaria mudanças qualitativas na vida da criança” (ARCE, 2004a, p.18).

Segundo Leontiev (2006a), o que é inevitável no desenvolvimento não são as crises e sim o momento crítico. O autor define a crise como “[...] a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada” (LEONTIEV, 2006a, p.67).

Outro ponto essencial no desenvolvimento psíquico da criança, segundo Zaporozhets e Elkonin (1971), introduzido por Vigotski, refere-se às proposições

⁷⁴ No original, temos: “Los cambios en la consciencia del niño se deben a una forma determinada de su existencia social, propia de la edad dada. Por ello las nuevas formaciones maduran siempre a finales de una edad y no al comienzo” (VYGOTSKI, 2006, p. 264).

relativas ao papel principal do treinamento no desenvolvimento psíquico da criança. Os autores destacam que as investigações experimentais e teóricas de Vigotski revelaram que “[...] o processo de socialização não apenas enriquece o conhecimento e habilidades da criança; ele precipita mudanças essenciais em vários processos psíquicos e também engendra um verdadeiro desenvolvimento da psique da criança” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. XVIII, tradução nossa⁷⁵).

Tomando como base esse pressuposto, temos, de acordo com Zaporozhets e Elkonin (1971), que o desenvolvimento da percepção da criança não ocorre espontaneamente, mas é guiado pela prática e treino. Neste processo a criança adquire o domínio da experiência sócio-sensorial e torna-se adaptada à cultura sensorial criada pela humanidade. E são os adultos que formam na criança os meios de familiarização com o ambiente circundante; familiarizando-as com os sistemas de tons musicais, os fonemas da fala, as formas geométricas, etc, desenvolvidos pela humanidade; além de ensiná-las como identificá-los com o auxílio da linguagem. Como resultado, as crianças conhecem um sistema de normas sensoriais gerais, que mais tarde se aplica a sua atividade perceptiva, especialmente na análise da realidade.

Luria (2006) distinguiu dois estágios fundamentalmente diferentes no desenvolvimento da percepção da criança. O primeiro é caótico e difuso, e, o segundo é um estágio de percepções estruturadas, sendo que neste o mundo exterior começa, pela primeira vez, a assumir contornos distintos para a criança. O desenvolvimento da percepção percorre, portanto, o caminho que “[...] vai da percepção caótica, difusa, para uma relação simples, totalizante com as formas, para uma complexa acomodação a elas; acomodação que se faz por mediação, combinando traços totalizantes com relativa facilidade de discriminação dos elementos individuais” (LURIA, 2006, p.95).

Além da percepção, destacamos também que a atenção voluntária já começa a se formar durante a idade pré-escolar, seu desenvolvimento está intimamente ligado a um aumento no papel de componentes linguísticos na regulação da atividade da criança. Estes componentes podem ocorrer na forma de instruções verbais do adulto, como na forma de sinalizações linguísticas, etc.

Em suma, afirmamos, segundo a Psicologia Histórico-Cultural que “[...] o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e

⁷⁵ No original, temos: “[...] the socialization process not only enriches the knowledge and skills of the child; it precipitates essential changes in various psychic processes and engenders a genuine development of the child’s psyche as well” (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. XVIII).

natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem” (VIGOTSKI, 2009, p. 10). Complementando temos, segundo Lisina (1987) que para a psicologia soviética o desenvolvimento psíquico da criança é considerado, portanto, como um processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações anteriores.

4.3.1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal

Após apresentarmos o desenvolvimento infantil na ótica dos autores soviéticos, discutiremos o conceito de zona de desenvolvimento proximal nessa corrente teórica. Assim, para estudarmos essa concepção definida por Vigotski, utilizaremos o *Tomo IV das Obras Escogidas: Psicología Infantil*. Pois consideramos que as *Obras Escogidas* comportam de modo mais fidedigno⁷⁶ os principais pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Vygotski (2006) faz uma reflexão acerca do diagnóstico do desenvolvimento, destacando que este deve ser realizado, considerando o nível de desenvolvimento real e o que está em fase de maturação. Neste ponto, o autor abre um parêntese para explicar um conceito-chave no entendimento dos processos em fase de maturação, quer seja: a zona de desenvolvimento proximal.

O autor destaca que os psicólogos propõem erroneamente que as crianças resolvam vários problemas de crescente dificuldade e padronizados por idade para determinar o nível de desenvolvimento intelectual real da criança. Essa investigação “[...] sempre determina o limite de dificuldade das tarefas alcançadas para a criança correspondente e sua idade padrão” (VYGOTSKI, 2006, p. 267, tradução nossa⁷⁷).

Portanto, o erro, segundo Vygotski (2006), está na concepção de que “[...] toda imitação de uma operação intelectual pode ser um ato puramente mecânico, automático que nada demonstra sobre a inteligência do sujeito” (VYGOTSKI, 2006, p. 267, tradução nossa⁷⁸). Para exemplificar, o autor descreve os experimentos de Köhler com macacos. Köhler demonstrou que os animais só conseguem imitar as ações intelectuais que estão ao seu alcance, ou seja, que se apresentam na zona de suas possibilidades. Já

⁷⁶ Prestes (2010, p.11) em sua tese fez uma análise das traduções brasileiras das obras de Vigotski e constatou que “[...] algumas adulterações intencionais na tradução de obras de Vigotski escondem-se sob um véu ideológico quase imperceptível para o leitor”.

⁷⁷ No original, temos: “[...] siempre determina el límite de dificultad de las tareas alcanzables para el niño correspondiente a su edad estándar” (VYGOTSKI, 2006, p. 267).

⁷⁸ No original, temos: “[...] toda imitación de una operación intelectual puede ser un acto puramente mecánico, automático que nada demuestra sobre la inteligencia del sujeto dado” (VYGOTSKI, 2006, p. 267).

com as crianças o processo é mais complexo, pois há ações que a criança “[...] não pode imitar em alguns estágios do seu desenvolvimento. Sua capacidade de imitação na esfera intelectual está muito restringida pelo grau de seu desenvolvimento mental e pelas possibilidades que correspondem a sua idade” (VYGOTSKI, 2006, p. 267, tradução nossa⁷⁹). Além disso, a criança, diferente do animal, pode imitar ações intelectuais muito além dos limites de sua capacidade de realizar operações intelectuais ou ações racionais, ou seja, temos na criança o princípio da aprendizagem!

Vemos, portanto, que a criança, utilizando a imitação, pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade; vemos que sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, mas se modifica com estreita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada etapa da idade existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2006, p. 268, tradução nossa⁸⁰).

Vale ressaltarmos que ao utilizar o termo imitação, Vygotski (2006) se refere a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita e não em uma imitação mecânica, automática, sem sentido. O autor afirma que este entendimento pode por um lado restringir o significado da palavra, ao se referir a este como unicamente na esfera das operações diretamente relacionadas com a atividade racional da criança e por outro, ampliar o significado do termo, ao aplicá-lo a toda atividade que a criança não realiza sozinha, mas em colaboração com o adulto ou outras crianças. “Tudo que uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras, é incluído por nós na área da imitação” (VYGOTSKI, 2006, p. 268, tradução nossa⁸¹).

⁷⁹ No original, temos: “[...] no puede imitar em algunos estádios de su desarrollo. Su capacidad de imitación em la esfera intelectual está muy restringida por el grado de su desarrollo mental y por las posibilidades que corresponden a su edad” (VYGOTSKI, 2006, p. 267).

⁸⁰ No original, temos: “Vemos, por tanto, que el niño, valéndose de la imitación, puede hacer en la esfera intelectual mucho más de lo que puede hacer em su propia actividad; vemos a sí mismo que su capacidad de imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que se modifica con estricta regularidad en consonancia con el curso de su desarrollo mental, de modo que em cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada com el nivel real de desarrollo” (VYGOTSKI, 2006, p. 268).

⁸¹ No original, temos: “Todo cuanto un niño no es capaz de realizar por sí mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto o com la ayuda de preguntas orientativas, es incluído por nosotros em el área de la imitación” (VYGOTSKI, 2006, p. 268)

O autor ainda destaca que ao esclarecermos as possibilidades da criança em realizar alguma tarefa com a colaboração do outro, estabelecemos ao mesmo tempo a área das funções intelectuais dessa criança que estão em processo de maturação. “Portanto, ao investigar o que pode fazer uma criança por si mesma, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que esta pode fazer em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã” (VYGOTSKI, 2006, p. 269, tradução nossa⁸²). Nesse sentido, temos que a zona de desenvolvimento proximal da criança constitui-se na esfera dos processos imaturos, porém em vias de maturação.

Vygotski (2006) apresenta um exemplo para explicar como se determina a zona de desenvolvimento proximal. O autor utiliza duas crianças de mesma idade, oito anos, que possuem um desenvolvimento intelectual idêntico. O que significa que estas podem resolver por si mesmas tarefas correspondentes à idade padrão de oito anos (desenvolvimento intelectual real). O autor, com o auxílio de procedimentos especiais pretende verificar “[...] até que ponto as duas crianças são capazes de resolver tarefas que sobrepõem os limites marcados pelas provas padrão de oito anos. Ensinamos a estas como devem resolver o problema e observamos se podem, recorrendo a imitação, solucioná-lo” (VYGOTSKI, 2006, p. 269, tradução nossa⁸³). Nesses procedimentos, Vygotski (2006) propõe três formas de colaboração: na primeira o pesquisador inicia a resolução do problema e a criança finaliza; na outra a criança tenta resolver o problema com o auxílio de outra criança mais desenvolvida; e por fim, o pesquisador faz perguntas orientadoras, fracionando a tarefa em partes e a criança a resolve. Essas formas de colaboração permitem determinar “[...] até onde chega a possibilidade de colaboração intelectual para cada criança e em quanto excede o marco de sua idade mental” (VYGOTSKI, 2006, p. 269, tradução nossa⁸⁴). Os resultados desta tarefa demonstraram que uma das crianças conseguia resolver tarefas previstas para crianças de doze anos e a outra para crianças de nove anos. Assim, temos que a zona de desenvolvimento proximal de uma das crianças avança em quatro anos a sua idade

⁸² No original, temos: “Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer em colaboración determinamos su desarrollo del mañana” (VYGOTSKI, 2006, p. 269).

⁸³ No original, temos: “[...] hasta qué punto son capaces los dos niños de resolver tareas que sobrepasan los límites marcados para las pruebas estándar de los ocho años. Les enseñamos como debe resolverse el problema y observamos si pueden, recurriendo a la imitación, dar con la solución” (VYGOTSKI, 2006, p. 269).

⁸⁴ No original, temos: “[...] hasta donde llega la posibilidad de colaboración intelectual para cada niño y em cuánto sobrepasa el marco de su edad mental” (VYGOTSKI, 2006, p. 269).

mental e da outra em um ano. Ou seja, considerando os processos em vias de maturação, Vygotski concluiu que uma das crianças avança quatro vezes em relação à outra.

Ainda no tocante a importância da zona de desenvolvimento proximal, Vygotski (2006, p. 269, tradução nossa⁸⁵) destaca que interessa conhecer não só os limites já alcançados “[...] pela criança no seu crescimento e os demais processos que configuram seu desenvolvimento físico; mas também como transcorre o próprio processo de sua maturação que irá se expressar nas realizações de seu desenvolvimento posterior”.

O autor também apresenta a relevância teórica e prática da zona de desenvolvimento proximal. Com relação ao seu valor teórico, Vygotski (2006) afirma que a ZDP possibilita adentrarmos nas conexões internas dinâmico-causais e genéticas que condicionam o processo de desenvolvimento mental. O autor ressalta a importância do meio social e da colaboração com outras pessoas na constituição da personalidade da criança, enfatizando que ao aplicarmos o pressuposto da colaboração no estabelecimento da “[...] zona de desenvolvimento proximal obtemos a possibilidade de investigar diretamente o fator mais determinante da maturação intelectual que culminará nos períodos de idade próximo e sucessivo de seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2006, p.270, tradução nossa⁸⁶).

No que se refere ao significado prático da zona de desenvolvimento proximal, Vygotski (2006) aponta que este se relaciona ao problema do ensino. O autor afirma que “[...] o ensino se apoia tanto nas funções e propriedades já maduras da criança, como naquelas que estão amadurecendo. O período de maturação das funções correspondentes é o mais favorável ou ideal para o tipo de aprendizagem adequada” (VYGOTSKI, 2006, p. 271, tradução nossa⁸⁷). Ademais, Vygotski (2006) acrescenta que devemos compreender que a criança vai se desenvolvendo ao longo do próprio processo de aprendizagem.

“O professor não ensina a criança o que esta pode fazer por si mesma, e sim aquilo que não sabe, mas que pode fazer se lhe ensinam e dirigem. O próprio processo

⁸⁵ No original, temos: “[...] por el niño en el crecimiento y en los demás procesos que configuran su desarrollo físico, sino también cómo transcurre el propio proceso de su maduración que pondrá de manifiesto sus logros em el desarrollo posterior” (VYGOTSKI, 2006, p. 269).

⁸⁶ No original, temos: “[...] zona de desarrollo próximo obtenemos la posibilidad de investigar directamente el factor más determinante de la maduración intelectual que culminará em los períodos de edad próximo y sucesivo de su desarrollo” (VYGOTSKI, 2006, p. 270).

⁸⁷ No original, temos: “[...] la enseñanza se apoya no tanto em las funciones y propiedades ya maduras del niño com en aquellas que están madurando. El período de maduración de las funciones correspondientes es el más propicio u óptimo para el tipo adecuado de aprendizaje” (VYGOTSKI, 2006, p. 271)

de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração da criança com os adultos” (VYGOTSKI, 2006, p. 271, tradução nossa⁸⁸). Assim, a aprendizagem se apoia em processos imaturos, porém em vias de maturação, quer seja, os processos incluídos na zona de desenvolvimento proximal. Desta forma, Vygotski (2006, p.271, tradução nossa⁸⁹) enfatiza que “[...] os tempos ideais de aprendizagem, tanto para o conjunto das crianças, como para cada uma delas, se determinam em cada idade pela zona de seu desenvolvimento proximal”.

No próximo item apresentaremos a categoria brincar/jogo de papéis sociais na visão dos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

4.3.2 O brincar/jogo de papéis sociais

Um dos autores da Psicologia Histórico-Cultural que estudou profundamente a questão do brincar e do jogo de papéis sociais foi Daniíl B. Elkonin, por isso, focaremos nosso estudo na obra *Psicologia do Jogo*. Além desse trabalho também destacaremos pontos importantes acerca desta temática estudados por outros autores soviéticos desta corrente.

Elkonin (2009) aponta alguns marcos no seu trabalho quanto aos aspectos ideológicos e de organização. No que se refere ao primeiro, o autor afirma que a partir de 1936 seu trabalho esteve vinculado aos de Leontiev e seus colaboradores; já no tocante à organização, desde 1938 seus estudos também estiveram ligados à cátedra de Psicologia do Instituto Pedagógico Krúpskaia, situado em Leningrado e dirigido por Leontiev.

O autor destaca quatro principais objetivos nas pesquisas realizadas sobre o jogo:

- 1) elucidar a origem histórica do jogo infantil; 2) descobrir o fundo social do jogo como principal tipo de atividade das crianças pequenas; 3) o problema do simbolismo e a relação entre o objeto, a palavra e a ação no jogo, e 4) expor questões teóricas gerais e realizar uma análise crítica das teorias do jogo existentes (ELKONIN, 2009, p.07).

⁸⁸ No original, temos: “El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre em forma de colaboración del niño con los adultos” (VYGOTSKI, 2006, p. 271).

⁸⁹ No original, temos: “[...] los plazos óptimos de aprendizaje, tanto para el conjunto de los niños, como para cada uno de ellos, se determinan en cada edad por la zona de su desarrollo próximo” (VYGOTSKI, 2006, p. 271).

Além disso, Elkonin (2009) também elucida as principais contribuições que o trabalho coletivo realizado pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural proporcionou para o estudo da Psicologia do Jogo Infantil. O autor sintetiza estas contribuições em seis teses, a primeira refere-se ao fato de que o jogo de papéis é de origem social, sendo assim, seu fundo também é social; a segunda é a de que o jogo não se origina de modo espontâneo, e sim devido à educação no final da idade pré-escolar; a terceira enfatizou a unidade fundamental do jogo, além de explicar a sua estrutura psicológica interna e analisar o seu desenvolvimento e divisão; e na quarta “[...] esclareceu que no jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem” (ELKONIN, 2009, p. 08). Além disso, na quinta tese, relacionada à anterior, demonstrou-se que a condição mais importante para que a criança “penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica às relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas” é “a técnica do jogo, ou seja, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas” (ELKONIN, 2009, p. 08). Por fim, a última tese se baseia no papel que o jogo desempenha no desenvolvimento psicológico dos pré-escolares.

Tentaremos neste item trabalhar com essas principais teses, destacando a importância do jogo no desenvolvimento e na educação das crianças pequenas. Porém, ressaltamos que nosso intento é o de apresentar a origem histórica do jogo protagonizado, sem nos esquecermos da importância de diversos outros aspectos no desenvolvimento infantil. Ou seja, nosso objetivo é desmistificar o caráter mágico, espontâneo e muitas vezes irreal que o brincar/jogo assumiu em nossa sociedade na atualidade. Desta forma, dividiremos nossas reflexões em seis subitens: o significado da palavra jogo; a origem histórica do jogo protagonizado; a origem ontogenética do jogo; as características do jogo protagonizado; o jogo protagonizado e o desenvolvimento psicológico e; a imaginação e o jogo protagonizado.

4.3.2.1 O significado da palavra Jogo.

Elkonin (2009) destaca que a definição de jogo proposta por ele se aproxima, porém não é idêntica à de Vsevolodski-Guerngross, o qual considera que o jogo é “[...] uma variedade de prática social que consiste em reproduzir em ação, em parte ou na sua totalidade, qualquer fenômeno da vida à margem do seu propósito prático real”

(ELKONIN, 2009, p.19). Esse autor acrescenta que o jogo tem uma relevância social, que se refere à sua função de treinamento do homem nas fases iniciais de seu desenvolvimento e ao seu papel coletivizador.

Elkonin (2009, p.20), ao invés de utilizar o termo reproduzir na definição apresentada acima, prefere a palavra reconstruir, destacando que “[...] no homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”. Portanto, o autor afirma que se pode chamar de jogo a atividade na qual se reconstróem as relações sociais, porém, sem fins utilitários diretos.

O autor também ressalta que só é possível compreender a unidade do jogo se examinarmos a sua forma mais evoluída⁹⁰, quer seja, o jogo de papéis sociais/ jogo protagonizado. Esse pressuposto é pautado na tese de Marx de que “[...] a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco [...] as manifestações de um nível superior de desenvolvimento de um fenômeno em seus níveis inferiores só poderão compreender-se se esse nível superior já for conhecido” (ELKONIN, 2009, p. 24).

A unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo, para Elkonin (2009) é o papel e as ações que dele decorrem. No jogo estão representadas a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade e união indissolúvel.

[...] entre o papel e o caráter das ações respectivas há uma estreita ligação funcional e uma unidade contraditória. Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída (ELKONIN, 2009, p. 29).

Ainda no tocante à unidade do jogo, o autor aponta que a base do jogo protagonizado está na relação que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos (relação homem-homem) e não no próprio objeto ou no seu uso ou na mudança de objeto que o homem possa realizar (relação homem-objeto). “E como a reconstrução e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações

⁹⁰ Primeiro temos o jogo simbólico, que é centrado nos objetos, e depois o jogo protagonizado (a forma mais evoluída).

organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo” (ELKONIN, 2009, p. 34).

Outro aspecto relevante destacado por Elkonin (2009) é concernente à variedade de temas dos jogos. O autor afirma que “[...] nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa” (ELKONIN, 2009, p. 34). Além disso, os temas dos jogos também variam de acordo com a classe social da criança e as condições concretas de vida da mesma.

Ao abordar a questão do tema no jogo, Elkonin (2009, p.35) faz uma diferenciação entre este e o conteúdo no jogo, destacando que o tema relaciona-se ao “[...] campo da realidade reconstituído pelas crianças [...] reflete as condições concretas de vida em geral. O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações” que estas mantêm em sua vida social e de trabalho. Assim, temos que o conteúdo do jogo pode revelar a inserção da criança na atividade do adulto ou “[...] somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano” (ELKONIN, 2009, p.35).

Vygotsky (2002) alerta que não é correta a definição de jogo baseada no prazer que este proporciona à criança. O autor apresenta duas razões para essa constatação: a primeira se relaciona ao fato de que as crianças encontram em uma série de outras atividades experiências de prazer muito mais aguçadas do que no jogo. A segunda é referente à questão de que nem todas as atividades de jogo geram prazer, visto que há jogos que não apresentam um resultado interessante ou favorável para a criança.

Vygotsky (2002, p.02, tradução nossa⁹¹) destaca ainda que o erro de muitas teorias que trabalham com o jogo está na desconsideração das necessidades da criança, “[...] tomada em seu sentido mais amplo, a partir de inclinações de interesses, como as necessidades de natureza intelectual ou, mais brevemente, a desconsideração de tudo o que pode se enquadrar na categoria de incentivos e motivos para a ação”. O autor ainda pondera que sem a consideração destas necessidades, inclinações, incentivos e motivos

⁹¹ No original, temos: “[...] taken in the broadest sense, from inclinations to interests, as needs of an intellectual nature – or, more briefly, disregard of everything that can come under the category of incentives and motives for action” (VYGOTSKY, 2002, p.02).

para agir da criança não há avanço de um estágio para outro no desenvolvimento infantil.

Leontiev (2006b, p.120) destaca que a diferença da atividade lúdica dos animais e o brinquedo infantil está “[...] no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Diante do exposto notamos que “[...] a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 36). Desta forma, precisamos compreender a origem histórica do jogo protagonizado para entender essa natureza do jogo, social, que se difere de outras teorias que consideram o jogo como proveniente de instintos ou impulsos.

4.3.2.2 A origem histórica do Jogo Protagonizado

Na tentativa de compreender a origem histórica do jogo protagonizado Elkonin (2009) recorreu aos estudos de diversos autores. Um aspecto fundamental nessa compreensão e que serve como ponto de partida é a tese de Plekhánov de que, em toda a história da sociedade, o trabalho antecede o jogo. Nesse sentido, Elkonin (2009) reflete acerca da origem dos brinquedos e sua vinculação com a história das ferramentas de trabalho dos homens e dos utensílios sagrados. Assim, a origem do jogo protagonizado está intimamente relacionada ao trabalho dos adultos e como as crianças eram inseridas neste.

Elkonin (2009, p. 49) afirma que não é possível observar de modo direto como surgiu o jogo protagonizado. “Os poucos dados de que dispomos permitem formular [...] a hipótese do nascimento do jogo protagonizado; esclarecer [...] as condições históricas em que se fez necessária essa formação original da vida da criança na sociedade”.

O autor destaca ainda a relevância de estudos sobre o lugar ocupado pela criança na sociedade, “[...] nas diversas fases do desenvolvimento histórico; e, sobre o caráter e o conteúdo dos jogos infantis nesses mesmos períodos. A natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 48).

Assim, para entendermos as condições históricas da origem do jogo protagonizada faremos um resgate desde as sociedades primitivas aos tempos atuais, visando apresentar o lugar ocupado pela criança nestes períodos.

De acordo com Elkonin (2009) nas sociedades primitivas não havia um limite entre adultos e crianças. As crianças adquiriam independência precocemente e eram inseridas desde muito cedo no trabalho dos adultos. O autor ainda afirma que, nesse período, “[...] não existem dados exatos sobre os jogos infantis [...] os etnógrafos e exploradores [...] indicam que as crianças brincam pouco, sempre do mesmo jeito, dos afazeres dos adultos, e seus jogos não são protagonizados” (ELKONIN, 2009, p. 57).

O autor utiliza outros três estudos para exemplificar que a brincadeira nas sociedades primitivas era escassa ou inexistente. Livingston que estudou a tribo dos bakalahari, disse que nunca viu as crianças brincarem. Miklukho-Makai que se dedicou ao estudo dos papuas afirmou que as crianças brincavam pouco. E, “Bryant, que viveu cerca de 50 anos entre os zulus, descreve vários jogos das crianças dessa raça, mas entre eles não há nenhum jogo protagonizado” (ELKONIN, 2009, p. 58).

Elkonin (2009, p.59) justifica a ausência de jogos protagonizados nestas sociedades primitivas no fato de que nestas as crianças vivenciam uma situação especial, “[...] encontram-se tão atrasadas em comparação com suas coetâneas da sociedade contemporânea no desenvolvimento dos jogos protagonizados quanto adiantadas no sentido da independência, participação na atividade laboral dos adultos e aptidão para tanto”.

Já com a mudança do caráter da produção, que passou da coleta de alimentos naturais e formas primitivas de caça e pesca para formas de produção mais elevadas, como a agricultura e pecuária, houve, também, uma nova divisão do trabalho segundo o sexo. “A criação de gado tornou-se um afazer masculino. As mudanças operadas na economia geral deram lugar a que a economia doméstica, que foi esfera principal do trabalho da mulher, se separasse como ramo peculiar da produção” (ELKONIN, 2009, p. 60-61).

Nessa nova configuração, Elkonin (2009) afirma que as crianças deixaram de participar diretamente em atividades laborais que eram superiores a elas. “Às crianças pequenas foram confiados apenas alguns aspectos do trabalho doméstico e os afazeres mais simples” (ELKONIN, 2009, p. 61). Nesse momento também “[...] surgem equipamentos em tamanho reduzido, adaptados especialmente às possibilidades das

crianças; esses equipamentos são utilizados em condições aproximadas às reais, ou seja, não idênticas às do adulto” (ELKONIN, 2009, p.61).

Elkonin (2009, p. 63) ressalta, porém, que estes equipamentos/ferramentas não se constituem em brinquedos e sim ferramentas que as crianças devem aprender a “[...] manejar o mais cedo possível e cujo manejo aprende ao empregá-los praticamente nas mesmas tarefas que os adultos”.

Neste período de desenvolvimento da sociedade, o autor aponta que as meninas de quase todos os povos possuíam bonecas. Segundo Bogoraz-Tan, uma função da boneca se refere à função protetora da maternidade: “[...] a boneca deve assegurar à moça a fecundidade e o bom parto no futuro. Por isso, a fabricação de bonecas adquiriu o caráter de ocupação especial” (ELKONIN, 2009, p.65). Outro autor, Reison-Pravdin também destaca a função laboral da boneca uma vez que, “[...] costurando vestidos para uma boneca, a menina adquire hábitos importantes [...] Desse modo, sendo a boneca, protetora das funções maternas da futura mulher, [...] serviu desde a primeira infância para ensiná-las a governar a casa e a costurar” (ELKONIN, 2009, p.66-67).

Elkonin (2009) destaca nos exercícios realizados pelas crianças com ferramentas dois elementos de situação lúdica. O primeiro relaciona-se à presença de certo convencionalismo da situação em que transcorre o exercício. Como exemplo, Elkonin (2009, p.69) diz que “[...] o pequeno toco que assoma entre as ervas não é uma rena de verdade; nem o alvo contra o qual o rapazinho dispara uma flecha é uma raposa ou um milhafre. Esses convencionalismos vão sendo paulatinamente substituídos por objetos verdadeiros de caça e pesca”. O segundo refere-se ao fato de que ao manipular um instrumento de tamanho reduzido, a criança realiza uma ação parecida à do adulto, o que “[...] permite supor que se compare ou talvez se identifique com o caçador ou o pastor adultos, com seu pai ou seu irmão mais velho. Assim, pode haver implícitos nesses exercícios elementos de jogo protagonizado” (ELKONIN, 2009, p.69).

Elkonin (2009) também discorre acerca da dupla natureza da ação com um objeto que a criança assimila como sendo o modelo oferecido pelos adultos. Por um lado, há o aspecto técnico operante, “[...] que requer uma orientação para as propriedades do objeto e para as condições de execução do ato; por outra parte, é um modo social de executar a ação, da qual o adulto é veículo e, por isso mesmo, dá lugar a que a criança lhe equipare” (ELKONIN, 2009, p.69).

Os dados apresentados da carência de jogos protagonizados entre as crianças que crescem em sociedades menos desenvolvidas também são desse período. Tampouco se encontra aí, entre as crianças, ou só se encontra raramente, o jogo protagonizado em forma evoluída. Não há necessidade alguma de praticá-lo. As crianças entram na vida da sociedade sob a direção dos adultos ou por sua conta: os exercícios no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos, no caso de adquirirem o caráter de jogos, serão de jogos esportivos ou de competição, mas não protagonizados. A reconstituição da atividade dos adultos em condições lúdicas especiais carece de todo o sentido em virtude da identidade das ferramentas que utilizam as crianças e os mais velhos, bem como da gradual aproximação das condições de seu emprego às situações concretas de trabalho. E embora as crianças não participem nele, levam o mesmo gênero de vida que os adultos, em condições algo mais brandas, porém totalmente reais (ELKONIN, 2009, p. 75).

Apesar do exposto acima, o autor afirma que nessa etapa de desenvolvimento da sociedade é raro, porém já se encontram os jogos propriamente protagonizados. Como exemplo, Elkonin (2009) traz os trabalhos de Mead com crianças de seis anos que fazem casinhas com troncos de árvores e brincam como estivessem se dedicando aos afazeres domésticos. O autor assinala que os jogos descritos por Mead e outros pesquisadores representam aspectos da vida e das relações entre os adultos que são inacessíveis ou proibidos para as crianças. Nesse sentido, Elkonin (2009, p.76) destaca que “[...] é lícito supor que os jogos protagonizados que surgem nesse grau de desenvolvimento são um modo peculiar de penetração na esfera da vida e relações adultas interdita para as crianças”.

Ainda nesse período do desenvolvimento histórico se complicam as possibilidades de inserção das crianças no trabalho produtivo, principalmente devido ao desenvolvimento da produção, a modernização dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos da indústria doméstica, e, conseqüentemente de formas mais complexas de divisão do trabalho e das relações de produção (ELKONIN, 2009).

Assim, Elkonin (2009) destaca, neste período, duas mudanças que ocorrem simultaneamente, referentes ao caráter da educação e ao processo de formação da criança como membro da sociedade. A primeira refere-se à “[...] preponderância conferida a algumas faculdades gerais e necessárias para dominar qualquer instrumento (desenvolvimento das coordenações visomotoras, movimentos leves e precisos, destreza, etc)” (ELKONIN, 2009, p. 79-80). Ainda no tocante a essa mudança, a sociedade pode agir de três formas: na criação de objetos especiais que auxiliarão no exercício dessas faculdades; ou de “[...] instrumentos reduzidos [...]simplificados e

desprovidos das funções iniciais, instrumentos que serviram na etapa anterior para o treinamento direto, ou, inclusive objetos especiais preparados pelos adultos para as crianças” (ELKONIN, 2009, p. 80). A segunda mudança relaciona-se ao aparecimento do brinquedo simbólico. É através deste que as crianças reconstituem as esferas da vida e da produção que almejam.

Elkonin (2009) conclui essa discussão acerca da origem histórica do jogo protagonizado afirmando, portanto, que o jogo tem sua origem no desenvolvimento histórico como resultado da mudança de lugar ocupada pela criança no ambiente das relações sociais. “Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 2009, p.80).

Nesse sentido, Leontiev (2006b, p.125) acrescenta que o brinquedo surge na criança em idade pré-escolar “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Assim, “[...] nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana” (LEONTIEV, 2006b, p.130).

O autor destaca ainda que na moderna Psicologia Infantil e na Pedagogia o período do jogo protagonizado recebeu a denominação de período de desenvolvimento pré-escolar. No próximo item trabalharemos a origem ontogenética do jogo.

4.3.2.3. Origem Ontogenética do Jogo

Elkonin (2009, p. 209) afirma que só podemos mencionar a evolução do jogo “[...] depois de se terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos. Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica”.

Com relação ao primeiro ano de vida da criança, fase em que a criança manipula objetos, o autor destaca a importância de um trabalho pedagógico com esta. Pois segundo Abramóvitch e uma série de outros pesquisadores “[...] se não se realiza um trabalho pedagógico com as crianças, o desenvolvimento dos movimentos se detém. As crianças permanecem horas a fio sem atividade, satisfazendo-se com a sucção dos dedos e a oscilação monótona do corpo” (ELKONIN, 2009, p.211).

Elkonin (2009, p.215) também aponta os estudos de Lisina acerca do desenvolvimento da comunicação. Essa autora afirma que, no final primeiro ano de vida, “[...] a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos”.

No tocante ao processo de aprendizagem das ações com os objetos, Elkonin (2009, p. 220) ressalta que:

O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que tem certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos [...] Durante a formação das ações com os objetos, a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam as operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas.

Nesse sentido, do desenvolvimento das ações com os objetos entre as crianças pequenas Elkonin (2009) também pontua a ação lúdica e o papel. O papel só aparecerá por volta de dois anos e meio e três. Elkonin (2009, p. 228) afirma que “[...] paralelamente ao desenvolvimento da situação lúdica e do papel complica-se a estrutura das ações lúdicas”. No início são apenas de um ato, ou a criança dá de comer, ou penteia o cabelo da boneca, ou dá banho. Vale destacar que são ações soltas, sem relação alguma entre si e também sem lógica no seu acontecer.

Já, quando a criança conhece mais as funções do objeto, as suas ações lúdicas se complexificam. Elkonin (2009) aponta que no final da primeira infância, por volta dos três anos, surgem jogos que apresentam uma concatenação das ações, considerando a mesma continuidade com que acontecem na vida concreta das crianças.

Nesta fase estão preparadas as premissas fundamentais para a transição para o jogo protagonizado, quer seja:

- * inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- * complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- * produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- * aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- * opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto.
- * A criança reproduz as ações com os objetos, primeiro, somente com aqueles que lhe serviram para formá-las com a ajuda dos adultos;
- * transfere essas ações para outros objetos, oferecido no começo por adultos;

* põe nos objetos os nomes de outros substitutivos somente depois de os ter manejado e de os adultos lhes terem dado denominações lúdicas;

* adjudica-se o nome das pessoas cujas ações reproduz por proposta dos adultos que a educam (ELKONIN, 2009, p. 230-231).

Destacamos, segundo Elkonin (2009), que essas premissas reforçam a tese de que o jogo aparece com o auxílio dos adultos e não de modo espontâneo, inato na criança. Assim, no próximo item trataremos as principais características do jogo protagonizado.

4.3.2.4 As Características do Jogo Protagonizado

Elkonin (2009, p. 233) afirma que “[...] tendo surgido no transcurso da primeira infância e na idade pré-escolar, o jogo protagonizado desenvolve-se intensamente e alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar”.

O autor também destaca, pautado nos experimentos de Slávina, a importância da protagonização e da situação imaginária nos jogos infantis. Elkonin (2009, p.251) ressalta três aspectos relevantes da pesquisa de Slávina:

[...] primeiro, a demonstração experimental de que o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significativo do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, servem a situação e as ações lúdicas.

Ademais, Elkonin (2009, p. 258-259) ressalta que os resultados obtidos nas pesquisas de Frádkina e Slávina “[...] evidenciam que o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada”. Como exemplo, temos: “[...] há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado” (ELKONIN, 2009, p. 259).

Ainda no tocante à situação imaginária, Vygotsky (2002) afirma que a distinção da atividade de jogo de outras atividades realizadas pela criança está justamente na criação de uma situação imaginária no jogo pela criança. O autor ainda ressalta que em muitas teorias do jogo a situação imaginária é vista como um sintoma secundário, ou

seja, apenas um atributo de um determinado grupo de atividades lúdicas e não como critério para o jogo. Na opinião de Vygotsky (2002, p. 06, tradução nossa⁹²) essa visão apresenta três principais falhas, a saber:

Em primeiro lugar, existe o perigo de uma abordagem intelectualística para o jogo. Se o jogo é para ser entendido como simbólico, há o perigo de que ele possa se transformar em um tipo de atividade semelhante à álgebra [...] Em segundo lugar, eu acho que essa ideia apresenta o jogo como um processo cognitivo. Isso salienta a importância do processo cognitivo, negligenciando não apenas a situação afetiva, mas também as circunstâncias de atividade da criança [...] Em terceiro lugar, é vital descobrir exatamente o que esta atividade faz para o desenvolvimento, ou seja, como a situação imaginária pode ajudar no desenvolvimento da criança.

Leontiev (2006b) também aponta acerca da situação imaginária no jogo que, esta é sempre uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Dito de outro modo, “[...] um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação” (LEONTIEV, 2006b, p. 136).

Nesse ponto, devemos ter clareza, de acordo com Elkonin (2009), do papel assumido pelo adulto nestas transições, ou seja, todas essas transições requerem a direção do adulto. É papel do adulto descobrir o nexo entre o papel e as ações no jogo para a criança visto que este não surge espontaneamente. O autor ainda aponta que “[...] a ideia da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças é devida a que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea” (ELKONIN, 2009, p. 259).

Frádkina (apud ELKONIN, 2009, p. 266 a 268) apresenta quatro etapas do aparecimento do jogo nas crianças normais:

- 1) a etapa de manipulação específica com o objeto, diferente da manipulação “não específica” mais prematura, quando a criança faz movimentos monótonos com diversos objetos;
- 2) A criança reproduz por si só elementos soltos de ações ou de uma série de ações. O característico nas crianças é imitar as ações de um adulto numa situação similar, mas não idêntica, transferir a ação para outros objetos;
- 3) O característico dessa etapa é a criação de uma situação lúdica especial, a reprodução das ações de outra pessoa, o pedagogo, e a

⁹² No original, temos: “First, there is the danger of an intellectualistic approach to play. If play is to be understood as symbolic, there is the danger that it may turn into a kind of activity akin to algebra in action [...] Second, I think that this idea presents play as a cognitive process. It stresses the importance of the cognitive process while neglecting not only the affective situation but also the circumstances of the child’s activity [...] Third, it is vital to discover exactly what this activity does for development, i.e., how the imaginary situation can assist in the child’s development” (VYGOTSKY, 2002, p.06).

utilização de objetos substitutivos. A ação com o objeto leva-se a efeito em conformidade com o sentido do jogo e não em conformidade com o significado que é inerente sempre ao objeto.

4) a etapa seguinte é o aparecimento da metonímia na situação lúdica. No começo, a criança denomina com outro nome os objetos substitutivos, segundo as funções que desempenham no jogo; mas ainda não se identifica com outra pessoa nem se adjudica seu nome.

Elkonin (2009, p.275) reitera que só é possível o jogo se houver ficção: “[...] a evolução da atitude das próprias crianças em face do jogo fundamenta-se em que, no final da idade pré-escolar, elas começam a compreender que jogar é representar o homem, e sem essa representação não existe jogo”. Desta forma, temos que o motivo principal do jogo é a interpretação de um papel assumido pela criança, sendo que esta só é possível no final da idade pré-escolar.

O autor afirma que o conteúdo do papel assumido pela criança no jogo se desenvolve considerando os traços típicos da atividade desenvolvida pelo adulto captado por esta.

Elkonin (2009, p.271), visando compreender a adoção de papel pela criança e o desenvolvimento do conteúdo do papel interpretado no jogo por esta propôs três séries de jogos experimentais, a primeira denominada de “[...] jogos de si-mesmo, de adulto e de companheiro. Segunda série: jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta o seu papel. Terceira série: jogos em que se altera o sentido do papel”.

Na primeira série de jogos experimentais, os resultados evidenciaram que o aspecto constitutivo do jogo, e sem o qual não se pode jogar, é que a criança assumia algum papel. Além disso, “[...] o fundamental do jogo consiste em reconstituir as relações sociais existentes entre as pessoas” (ELKONIN, 2009, p. 284). Outro ponto importante diz respeito ao sentido do jogo que é variável de acordo com a idade da criança: “[...] para as mais novas, o sentido está nas ações das pessoas cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam” (ELKONIN, 2009, p. 284). Os dados desta primeira série de experimentos também permitiram supor que está oculto no papel determinadas regras de ação ou de conduta social e, uma condição psicológica essencial para que exista o jogo e que a criança adote um papel neste é a manifestação de relações sociais que sejam reais para a criança (ELKONIN, 2009).

Os dados obtidos na segunda série de jogos experimentais foram analisados segundo quatro aspectos: 1) o conteúdo central; 2) presença do papel no jogo e o caráter de sua representação; 3) caráter da lógica das ações e o que a determina e 4) atitude das crianças frente à alteração da lógica das ações e o motivo da negação desta alteração. Os resultados obtidos nesta série “[...] dão margem para destacar quatro níveis de desenvolvimento do jogo” que estão expostos no quadro seguinte (ELKONIN, 2009, p. 295):

Primeiro Nível de Desenvolvimento do Jogo			
1) O conteúdo central do jogo é constituído principalmente pelas ações com determinados objetos dirigidos ao companheiro do jogo.	2) Os papéis existem em realidade, mas são determinados pelo caráter das ações, e não são eles que as determinam. Em geral, os papéis não são impostos às crianças, e estas não se atribuem os nomes das pessoas cujos papéis assumem.	3) As ações são monótonas e constam de uma série de operações que se repetem.	
Segundo Nível de Desenvolvimento do Jogo			
1) O conteúdo fundamental do jogo, tal como no nível precedente, é a ação com o objeto. Mas coloca-se em primeiro plano a correspondência da ação lúdica com a ação real.	2) Os papéis são denominados pelas crianças. Repartem-se as funções. A representação do papel reduz-se a executar ações relacionadas com o papel dado.	3) A lógica das ações é determinada pela sucessão da vida, quer dizer, pela sucessão observada na vida real. O número de ações amplia-se e transpõe o limite de um só tipo, seja ele qual for, ações.	4) A alteração da continuidade das ações não é de fato aceita, mas tampouco se protesta nem se dá motivos a rejeição.
Terceiro Nível de Desenvolvimento do Jogo			
1) O conteúdo fundamental do jogo chega a ser a interpretação do papel e a execução das ações dele provenientes, entre as quais começam a destacar-se as ações especiais transmissoras do caráter das relações com os outros participantes no jogo.	2) Os papéis estão bem delineados e destacados. As crianças mencionam os seus papéis antes do jogo começar. Os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança.	3) A lógica e o caráter das ações determinam-se pelo papel assumido. As ações adquirem variedade, aparece a fala teatral especificamente dirigida ao companheiro de jogo em congruência com o próprio papel e o papel interpretado pelo companheiro; mas ocasionalmente abre-se caminho para as relações ordinárias não lúdicas.	4) Destaca-se a regra de conduta a que as crianças submetem suas ações.

Quarto Nível de Desenvolvimento do Jogo			
1) O conteúdo fundamental do jogo é a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças. Estas ações destacam-se com clareza do fundo de todas as ações ligadas à representação do papel.	2) Os papéis estão claramente definidos. Durante todo o jogo, a criança observa uma nítida linha de conduta. As funções histriônicas das crianças estão relacionadas. A fala tem um caráter teatral manifesto, que é determinado tanto pelo papel do interpelante quanto pelo do interpelado.	3) As ações desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituente da lógica real.	4) A infração da lógica das ações e regras é repelida; a renúncia a infringi-la não é motivada pela simples invocação da realidade existente, mas também pela indicação da racionalidade das regras.

Quadro 11: Resultados da Segunda Série de Experimentos: jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta o seu papel.

Fonte: Elkonin (2009, p. 295 a 302).

Com relação ao exposto no quadro acima percebemos com clareza que à medida que a idade aumenta, eleva-se o nível de desenvolvimento do jogo. Porém, Elkonin (2009, p. 299) ressalta “[...] que esses níveis são de idade, mas não no sentido de que estejam determinados precisamente pela idade. Os dados evidenciam que as crianças de uma mesma faixa etária podem encontrar-se em diferentes níveis e entre dois níveis concomitantes”. Desta forma, o autor afirma que se trata de graus de desenvolvimento do jogo protagonizado. Além disso, Elkonin (2009) destaca que entre os dois primeiros níveis há muito em comum, assim como nos dois últimos, assim, podemos considerar que há duas fases/estágios fundamentais do desenvolvimento do jogo. Na primeira que corresponde às crianças de três a cinco anos, o conteúdo do jogo “[...] são as ações objetivas, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondente às relações reais existentes entre as pessoas” (ELKONIN, 2009, p. 301).

No que se refere à terceira série de jogos experimentais (alteração do sentido do papel), os resultados revelaram, segundo Elkonin (2009) que o jogo protagonizado fundamenta-se num certo convencionalismo admitido pela própria criança e seus companheiros na brincadeira, ou seja, a criança atua *como se* fosse determinada pessoa. Contudo, o autor afirma que isto não indica, segundo os psicólogos soviéticos, que o jogo é o reino da pura invenção e sim “[...] uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis do adulto” (ELKONIN, 2009, p. 315).

Outra característica do jogo protagonizado é a regra. Elkonin (2009) aponta que em todo jogo protagonizado há regra, que está relacionada com o papel assumido pela criança, implícita nele. “A ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica esse conteúdo” (ELKONIN, 2009, p. 356).

Vygotsky (2002, p.08, tradução nossa⁹³) complementa que “[...] sempre que existe uma situação imaginária no jogo, há regras - não regras que são formuladas com antecedência e mudam no decorrer do jogo, mas regras resultantes da situação imaginária”.

4.3.2.5 O Jogo Protagonizado e o Desenvolvimento Psicológico

Elkonin (2009) afirma que existe, em muitos pedagogos, a tendência para universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico, atribuindo-lhe funções tanto didáticas quanto educativas. Desta forma, o autor destaca a necessidade de definir com maior exatidão os aspectos do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade da criança que se manifestam de preferência no jogo e não podem evoluir ou recebem apenas um impacto limitado em outros tipos de atividade.

O autor também pontua que o jogo é importante na formação de uma coletividade infantil, na independência, “[...] para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais [...] Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade” (ELKONIN, 2009, p.421).

Vigotski (apud ELKONIN, 2009, p. 425) ressalta que:

O jogo é uma formação nova da idade pré-escolar que contém condensadas e reunidas, como num foco, as tendências mais profundas do desenvolvimento e as eleva, ou seja, procura dar um salto vital para o mundo desenvolvido das formas supremas da atividade especificamente humana contidas no meio como fonte evolutiva.

⁹³ No original, temos: “whenever there is an imaginary situation in play, there are rules – not rules that are formulated in advance and change during the course of the game, but rules stemming from the imaginary situation” (VYGOTSKY, 2002, p.08).

Outro aspecto relevante no curso do jogo foi destacado nas investigações de Istómina que demonstraram que no jogo se criam condições favoráveis para que a tarefa de memorizar e evocar algo surja pela primeira vez na criança pré-escolar de menor idade como uma tarefa em si mesmo, em consequência, as premissas para os processos de memorização e recordação voluntários aparecem (ELKONIN, 1987).

Nesse sentido, Elkonin (1987) destaca que a importância do jogo para o desenvolvimento da criança de idade pré-escolar está determinada porque afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência.

O jogo não somente incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, como também os eleva a um nível superior, os transmite um caráter consciente e generalizado. Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, se introduz em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto (ELKONIN, 1987).

Elkonin (1987) também aponta que no jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a querer e a subordinar o seu desejo a seus impulsos afetivos passageiros, além de aprende a atuar subordinando as ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento.

Após essa breve exposição acerca do desenvolvimento psicológico e o jogo, no próximo item, consideramos pertinente elucidar a questão da imaginação na infância na ótica dos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

4.3.2.6 A imaginação e o Jogo Protagonizado

Elkonin (2009), assim como os demais psicólogos soviéticos, é contrário à ideia de que o mundo imaginário criado pela criança no momento da brincadeira é um mundo ilusório, com leis contrárias às do mundo real. O autor destaca que “[...] o jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que reconstituído por meios singulares” (ELKONIN, 2009, p. 319).

Vigotski (2009) enxerga a imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem. O autor destaca que a imaginação, “[...] na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela

linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada” (VIGOTSKI, 2009, p.09).

O autor caracteriza dois tipos de imaginação, a plástica (externa) e a emocional (interna). “A imaginação plástica utiliza, predominantemente, os dados de impressões externas; ela constrói de elementos tomados de fora; a emocional, pelo contrário, constrói de elementos tomados de dentro” (VIGOTSKI, 2009, p. 50).

Vigotski (2009, p.14) ainda acrescenta que “[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”. O autor também ressalta que a criação existe em toda parte que o homem cria algo novo e não só quando cria grandes obras históricas.

Tendo como base esse pressuposto da criação, Vigotski (2009, p.17) afirma ser a brincadeira da criança não “[...] uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança”.

O autor ainda ressalta que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, visto que quanto mais rica a experiência da pessoa mais material esta terá disponível para a imaginação. Com certeza esse é um ponto polêmico, pois muitos pesquisadores, por atribuir um caráter mágico, inato à brincadeira infantil, consideram que a criança tem mais imaginação do que o adulto, o que é um equívoco, já que o adulto possui mais experiências do que a criança.

Pensando nesta perspectiva, “[...] é necessário ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Apesar da capacidade de imaginar na criança ser menor do que no adulto, Vigotski (2009) pontua que a criança confia mais e controla menos os produtos de sua imaginação do que o adulto. Por isso, muitos pesquisadores acreditam, erroneamente, que a imaginação na criança é maior do que no adulto.

4.4 Algumas Considerações

Neste capítulo, buscamos apresentar para o leitor as categorias de análise de nosso estudo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Destacamos que segundo os autores

da Psicologia Histórico-Cultural alguns aspectos como a percepção e a atenção são aprendidos pelas crianças, ou seja, não ocorrem de modo inato, espontâneo. Além disso, o adulto é uma figura central para esta corrente no processo de desenvolvimento da criança, pois como visto na definição da zona de desenvolvimento proximal, é a ação intencional do adulto que irá auxiliar no processo de construção do novo para a criança.

Nesse sentido, afirmamos que o desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social.

Outro ponto interessante de frisarmos refere-se à relação entre o desenvolvimento biológico e cultural na criança, ou seja, é primordial termos o conhecimento de como a criança se desenvolve biologicamente e quais as relações que esta estabelece com o meio que a rodeia, já que o desenvolvimento está intimamente ligado às condições concretas de vida da criança.

Assim, após essa exposição teórica, visando solidificar o nosso caminho de análise do material empírico realizado nos capítulos anteriores e compreender a apropriação das ideias dos autores soviéticos no Brasil, retomamos a questão levantada anteriormente, quer seja: o que motiva/motivou o ecletismo, as vinculações/contradições da teoria vigotskiana no Brasil, constatado na análise das teses e documentos do MEC, especificamente na educação infantil? Acreditamos que um caminho que nos trará essa resposta pode estar relacionado à compreensão da história das ideias pedagógicas e psicológicas no Brasil após a década de 1980.



Plantando bananeira- Cândido Portinari -1956

5. RESGATANDO A HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E PSICOLÓGICAS APÓS A DÉCADA DE 1980

Até que ponto os eventuais elementos da cultura hegemônica, encontráveis na cultura popular, são frutos de uma aculturação mais ou menos deliberada ou de uma convergência mais ou menos espontânea e não, ao contrário, de uma inconsciente deformação da fonte, obviamente tendendo a conduzir o desconhecido ao conhecido, ao familiar? (GINZBURG, 2006, p.18).

A epígrafe acima vai de encontro ao objetivo desse capítulo que é o de tentar compreender o que proporcionou a apropriação eclética (constatada em nossa análise apresentada nos capítulos dois e três desta tese) dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil no âmbito da educação infantil. Ou seja, buscamos a partir do estudo da história das ideias pedagógicas e psicológicas a chave para a compreensão das vinculações teóricas, das distorções e do ecletismo presente nos estudos apresentados anteriormente. Ressaltamos que, como exposto na epígrafe, trata-se de uma deformação inconsciente da fonte, na tentativa de conduzir o desconhecido ao âmbito familiar.

Além disso, consideramos relevante esse resgate uma vez que, tão imprescindível quanto o conteúdo e a técnica das teorias é a compreensão do processo de construção histórica de uma área do conhecimento que, “[...] tomados atemporalmente, são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente apreender” (ANTUNES, 2007, p.09). Ainda nesse âmbito, Martins (2006, p. 12) afirma que a construção do conhecimento concreto somente é possível pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, ou seja, “[...] é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade”. E, Marx (1983, p. 20) destaca que “[...] a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Vigotski (1995) também ressalta que abarcar, em uma pesquisa, o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde quando surgem até quando desaparecerem significa conhecer a sua essência. Desta forma, a investigação histórica não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, e sim que constitui seu fundamento. O autor ainda aponta que o estudo histórico significa aplicar as categorias de desenvolvimento à investigação dos fenômenos, ou seja, estudar algo

historicamente compreende estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético.

A nossa tentativa, portanto, é a construção de um caminho que pretenderá “[...] apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular” (PATTO, 2008, p. 25). Assim, partilhamos da ideia de Vigotski (2004) que o caminho adequado para assimilar as ideias científicas consiste em elevar-se de seu conteúdo real e colocar à prova seu significado essencial. Ou seja, tentaremos desvelar o aparente na busca da essência no que se refere à apropriação das ideias dos autores da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, especificamente na educação das crianças pequenas.

Com base no exposto, consideramos que será a partir deste estudo histórico das ideias pedagógicas e psicológicas a partir da década de 1980 - período em que as ideias de Vigotski começaram a circular no meio acadêmico brasileiro através de obras traduzidas do inglês para o português⁹⁴ (PRESTES, 2010) - que conseguiremos nos elevar do conteúdo real e apreender a essência do processo de apropriação feita das ideias dos autores dessa escola. Assim, acreditamos que esse estudo possibilitará a nossa compreensão do movimento de circularidade das ideias durante os diferentes períodos da história do Brasil, além das relações estabelecidas entre as ideias circulantes e o modo de produção vigente. Assim, buscaremos compreender de que maneira as ideias dos autores da Psicologia Histórico-Cultural se *encarnaram no movimento real da educação* no Brasil na primeira década deste século.

Conforme exposto na introdução, entendemos as ideias pedagógicas a partir da descrição feita por Saviani (2007), como sendo as ideias educacionais na maneira como se encarnam no movimento real da educação, constituindo a própria substância da prática educativa. Assim, essa concepção das ideias pedagógicas e os princípios metodológicos propostos por Saviani (2007) - o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional; a perspectiva de longa duração; o olhar analítico-sintético; a articulação do singular e do universal e a atualidade da pesquisa histórica - justificam o movimento que buscaremos fazer neste capítulo uma vez que para compreendermos o presente é importante nos determos em suas raízes, no estudo de sua gênese. Ademais, faz-se necessário detectarmos em que medida o que presenciamos no

⁹⁴ Um dos primeiros livros traduzidos para o português, em uma versão resumida foi “Pensamento e Linguagem”.

Brasil no âmbito das ideias pedagógicas e psicológicas constitui-se como expressão de tendências que se impõem internacionalmente.

5.1 As Ideias Pedagógicas no Brasil entre 1980 e 2001.

Saviani (2007, p.20) faz uma periodização da história das ideias pedagógicas pautado no princípio da predominância ou hegemonia, o que significa que “[...] a cada período corresponde a predominância de determinadas ideias pedagógicas, sendo isso o que diferencia os períodos entre si”⁹⁵. Os períodos propostos pelo autor estão descritos no quadro abaixo:

<i>Periodização das ideias pedagógicas no Brasil</i>		
1º Período (1549-1759) Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional		
1. Uma Pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599)	2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759)	
2º Período (1759- 1932) Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional		
1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827)	2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)	
3º Período (1932-1969) Predominância da pedagogia nova		
1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947)	2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947- 1961)	3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969)
4º Período (1969-2001) Configuração da concepção pedagógica produtivista		
1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980)	2. Ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991)	3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

Quadro 12: A periodização das ideias pedagógicas no Brasil.

Fonte: Saviani (2007, p. 17-18).

Em nosso trabalho nos deteremos ao estudo da segunda e terceira fase do quarto período (1980 a 2001). Porém, é necessário voltarmos na década de 1970 para

⁹⁵ Saviani (2007) ressalta que isso não significa que as ideias não-predominantes sejam excluídas e sim que estas devem ser incorporadas em algum grau pela história das ideias pedagógicas.

entendermos este período. Saviani (2007) afirma que na década de 1970 temos uma tendência tecnicista e outra crítico-reprodutivista no âmbito das ideias pedagógicas. Acerca desta última o autor aponta que é crítica porque as teorias que integram esta tendência enxergam que a educação só pode ser compreendida a partir de seus condicionantes sociais, ou seja, buscam explicar a problemática educacional a partir da “[...] estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2007, p. 391). Além disso, trata-se de uma tendência reprodutivista “[...] porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2007, p. 391). As principais referências desta tendência são a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista.

Saviani (2007, p. 393) destaca como mérito da tendência crítico-reprodutivista “[...] dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais”. Assim, o autor acrescenta que esta tendência teve um importante papel na década de 1970 uma vez que, suas análises bateram de frente com a política educacional do regime militar, que era voltada para a perpetuação das relações dominantes em vigor.

O autor faz a ressalva, pautado na distinção feita por Luiz Antônio Cunha, de que estas teorias constituem-se em teorias sobre a educação e não teorias da educação. Ou seja, estas têm o intuito de explicar o modo de funcionamento da educação e não de orientar a prática educativa. Porém, Saviani (2007, p. 399-400) esclarece que este fato não impede que estas teorias auxiliem no entendimento da prática educativa, e que as teorias que analisam a educação segundo a sua relação com a sociedade não se constituem como pedagogia, “[...] não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa”.

No que diz respeito à organização e mobilização no campo educacional nos anos que antecedem 1980, temos a criação em 1977 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1978 do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e em 1979 da Associação Nacional de Educação (ANDE). Além dessas entidades, na década de 1980, Saviani (2007) afirma que foram criadas associações de professores de diferentes níveis de ensino e de especialistas das diversas habilitações pedagógicas, que posteriormente se transformaram em sindicatos.

O autor afirma que “[...] a despeito das ambiguidades, é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino” (SAVIANI, 2007, p. 402).

Saviani (2007, p. 402) destaca duas correntes no que se refere à preocupação dos educadores com a educação:

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

Outra característica importante da década de 1980 apontada por Saviani (2007) relaciona-se à ampliação da produção acadêmico-científica, visto que, foram criadas nesse período mais de sessenta revistas de educação, destaque para Educação e Sociedade e Ande, e uma grande quantidade de livros.

Assim, devido a essa circulação das ideias propiciadas pela criação das revistas e livros, ao processo de abertura democrática, à ascensão de candidatos da oposição ao regime militar às prefeituras e governos estaduais, à campanha das diretas já para presidente; à “[...] transição para um governo civil em nível federal, à organização e mobilização dos educadores, às conferências brasileiras de educação, à produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação”, Saviani (2007, p.411) afirma que a década de 1980 foi um momento propício para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Contudo, Saviani (2007) aponta dois fatores limitantes nestas propostas, um refere-se ao caráter de transição, a esse respeito o autor escreve que:

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica (SAVIANI, 2007, p. 412).

O outro aspecto que está relacionado ao primeiro e diz respeito à heterogeneidade dos participantes, que transitava entre liberais progressistas até radicais anarquistas e das próprias propostas que iam de uma concepção libertadora até uma preocupação com uma fundamentação marxista (SAVIANI, 2007).

As propostas contra-hegemônicas poderiam ser agrupadas, segundo Saviani (2007), em duas modalidades, sendo uma centrada no saber do povo que pregava uma educação autônoma e outra centrada na educação escolar que reivindicava o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Assim, o autor afirma que estas propostas tentavam orientar a prática educativa em uma direção transformadora.

Na primeira modalidade, Saviani (2007, p. 413) destaca as propostas de educação centradas na concepção libertadora, ou seja, as *pedagogias de educação popular* que “[...] advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. Além destas, temos as propostas de inspiração libertária, conhecidas como *pedagogia da prática*, que trabalhavam com o conceito de classe e não de povo.

Já a segunda modalidade, conforme Saviani (2007), é composta por representantes cuja orientação teórica se inspirava no marxismo, entretanto, com diferentes aproximações, uns utilizavam o referencial marxista para a crítica às desigualdades sociais e outros buscavam compreender os fundamentos do materialismo histórico, na tentativa de articulá-lo com a educação. Como exemplo, temos a proposta da *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, formulada por José Carlos Libâneo. Esta proposta apresenta como papel principal da escola a difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. “E os conteúdos de ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos” (SAVIANI, 2007, p. 417). Assim, a postura da pedagogia dos conteúdos segue o caminho da continuidade, no qual o professor deve garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência cotidiana dos alunos, e da ruptura na qual o professor deve auxiliar o aluno a ultrapassar os limites desta experiência cotidiana.

Nesta segunda modalidade também está a proposta da *Pedagogia Histórico-Crítica*, cujas ideias “[...] remontam às discussões travadas na primeira turma de doutorado em educação da PUC/SP em 1979” (SAVIANI, 2007, p. 418). Esta proposta

entende a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 419-420). Ou seja, a educação é percebida como mediação no seio da prática social global.

Saviani (2007, p. 420) também destaca a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica e a utilização do marxismo:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Apesar da emergência dessas pedagogias contra-hegemônicas, Saviani (2007, p. 421) ressalta que as tentativas de implementá-las por parte de governos estaduais e municipais de oposição foram frustrantes, pois na “[...] década de 1990, com a ascensão dos governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo”.

Nesse sentido, “[...] as pedagogias da educação popular perderam boa parte do vigor e entusiasmo que demonstravam na década de 1980” (SAVIANI, 2007, p. 421). Saviani (2007) pontua a proposta da Escola Cidadã, elaborada por José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, como a de maior visibilidade e sistematização na década de 1990. O autor também destaca Esther Pillar Grossi que buscou se introduzir nesse novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e inserindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta denominada de *pós-construtivismo*.

“Do campo das ‘pedagogias da prática’ emergiu, também em 1994, a Escola Plural, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na rede municipal de ensino da prefeitura de Belo Horizonte” (SAVIANI, 2007, p. 421, grifo do autor).

Saviani (2007, p. 422) destaca que a Pedagogia Histórico-Crítica permaneceu atuante como resistência “[...] à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias”.

A década de 1990 é marcada pela pós-modernidade, centrada no mundo da comunicação, informática, máquinas eletrônicas e na produção de símbolos. “Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade [...] a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir” (SAVIANI, 2007, p. 424-425). Nesse contexto, Saviani (2007, p. 425) afirma que “[...] a legitimação tanto da pesquisa como do ensino só pode ocorrer pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar”.

No que se referem aos aspectos econômico-políticos, aquela década foi marcada pelo neoliberalismo pautado “[...] na elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa” (FIORI, 1998, p. 116 apud SAVIANI, 2007, p. 426).

Nesse contexto, com relação às ideias pedagógicas, Saviani (2007) destaca que houve uma modificação/inclinação, visto que é incorporado ao discurso o fracasso da escola pública, sendo este percebido como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Assim, defende-se também, no que se refere à educação, “[...] a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado” (SAVIANI, 2007, p. 426).

A substituição do modelo fordista pelo toyotista ocorrida com a crise do capitalismo na década de 1970 também influenciou o campo educacional. No toyotismo, são exigidos trabalhadores polivalentes, que “[...] disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade” (SAVIANI, 2007, p. 427). Nesse sentido, no que tange à educação escolar reforçou-se o preparo polivalente, o domínio de conceitos gerais, abstratos, principalmente os de ordem matemática. A marca distintiva da teoria do capital humano foi mantida, ou seja, a convicção na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, porém, o significado foi alterado, estando este voltado para uma lógica de satisfação de interesses privados, “[...] guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado internacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 apud SAVIANI, 2007, p.428).

Nesse sentido, Saviani (2007) afirma que presenciamos um neotecnicismo, no qual o controle muda de eixo do processo para os resultados, ou seja, a eficiência e produtividade serão garantidas pela avaliação dos resultados.

Assim, segundo Saviani (2007), temos uma verdadeira pedagogia da exclusão, devemos preparar as pessoas com diferentes cursos para se tornarem empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, o indivíduo é responsabilizado pelo seu fracasso.

Na década de 1990 temos também a dispersão por diferentes espaços sociais do neo-escolanovismo. A marca do escolanovismo é o lema *aprender a aprender*: “O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2007, p. 429).

Houve no contexto atual uma ressignificação do escolanovismo que antes se relacionava “[...] à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade”; era uma concepção otimista, própria de uma economia em expansão (SAVIANI, 2007, p. 430). Já na atualidade, o lema *aprender a aprender* se refere “[...] à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2007, p. 430).

Também percebemos esta visão nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que de acordo com Saviani (2007) tratam da questão da capacitação dos indivíduos para a aquisição de novas competências e novos saberes, exigências pelo mercado de trabalho atual.

O construtivismo também foi ressignificado neste período pós-década de 1990. A ênfase que antes recaía no estudo do desenvolvimento da inteligência está voltada a uma retórica reformista. A esse respeito Saviani (2007) escreve:

A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é

essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 apud SAVIANI, 2007, p. 434).

Com base no exposto na citação, notamos uma afinidade no discurso neoconstrutivista com a teoria do professor reflexivo, que valoriza o saber docente centrado na pragmática da experiência cotidiana, e a pedagogia das competências “[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007, p. 435).

O que verificamos é a presença do modelo empresarial nas escolas, nas quais os alunos são tratados como clientes e a escola é vista como uma empresa. Desta forma, temos configurado uma nova corrente pedagógica, a *pedagogia corporativa*, “que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, com o beneplácito da própria política educacional” (SAVIANI, 2007, p. 438).

Fazendo uma síntese das relações entre o neoprodutivismo e suas variantes: o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo, Saviani (2007, p. 439-440, grifos do autor) destaca que:

[...] as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neo-escolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”.

Assim, entendemos que as ideias pedagógicas hegemônicas no Brasil no período após a década de 1980 estavam relacionadas ao neoprodutivismo e suas variantes. O indivíduo deve adquirir capacidades e competências para conseguir ingressar no competitivo mercado de trabalho, e caso ele não consiga essa inserção, a responsabilidade é toda sua, pois as condições lhes foram dadas (pedagogia da exclusão). Ou seja, temos no âmbito educacional, neste discurso neoprodutivista, a superioridade da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. E, o casamento perfeito

é conseguido com o discurso neoescolanovista com o lema *aprender a aprender* visto que, os indivíduos devem estar aptos a se adaptarem e *aprender a aprender* constantemente. E, finalizando *com chave de ouro* temos, com o neoconstrutivismo, a satisfação no fim prático e não na construção ou explanação.

Desta forma, tendo como pano de fundo os elementos das ideias pedagógicas hegemônicas no momento da inserção das ideias de Vigotski no Brasil, nos perguntamos como essas ideias foram inseridas no contexto neoprodutivista? Que influências sofreram nesse movimento? Na tentativa de responder esta e outras questões já apresentadas, também é relevante explicitarmos quais as ideias no campo psicológico que circulavam no Brasil a partir da década de 1980.

5.2 As Ideias Psicológicas no Brasil a partir da década de 1980

Barbosa (2011) afirma que existem, pelo menos, cinco grupos no Brasil, vinculados às instituições de ensino superior, dedicados ao estudo da História da Psicologia⁹⁶. Em nosso trabalho, traremos as principais ideias psicológicas que circulavam no Brasil após a década de 1980, principalmente no que se refere às relações estabelecidas entre estas e o campo educacional.

Antunes (2003) apresenta uma periodização da Psicologia no Brasil⁹⁷, com base nas articulações entre Psicologia e Educação destacando três períodos. No quadro seguinte apresentamos estes períodos e as principais ideias que circulavam em cada um destes.

⁹⁶ PUC/SP: Profas. Dras. Maria do Carmo Guedes e Mitsuko Aparecida Makino Antunes; UFMG: Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Gomes; UERJ: Profas. Dras. Ana Maria Jacó-Vilela e Heliana de Barros Conde Rodrigues; UFRGS: Prof. Dr. William Barbosa Gomes e USP/RP: Profa. Marina Massimi (BARBOSA, 2011).

⁹⁷ Existem outros pesquisadores que também propuseram periodizações, como Pessotti (1975 apud BARBOSA, 2011), Bernardes (2004 apud BARBOSA, 2011), Pfromm Netto (1981 apud BARBOSA, 2011), etc.

1 Período (Colonial)		
<ul style="list-style-type: none"> • Os assuntos mais abordados versam sobre: aprendizagem; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; desenvolvimento sensorial, intelectual e emocional; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação de comportamento, utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil, a educação feminina, etc; • O conhecimento era concebido como produto da experiência. 		
2 Período (Século XX)		
Autonomização (1890-1930)	Consolidação (1930-1962)	Reconhecimento (a partir de 1962)
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da Psicologia como área autônoma de saber; • Período de transformações econômicas que demandava a formação de um homem novo apto para as novas exigências do mercado, o que corrobora com as ideias escolanovistas e a Psicologia dava suporte científico a essa nova proposta educacional com estudos acerca do desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem, relação professor-aluno e nesse período temos também o início do emprego dos testes psicológicos e pedagógicos, utilizados como instrumento de racionalização da prática educativa; • A principal base para o ensino da Psicologia eram as Escolas Normais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Período em que a Psicologia se consolida como ciência e campo de atuação, gerando condições para sua legalização como profissão e o estabelecimento de cursos regulares para a formação de profissionais nessa área; • A psicologia está presente de forma maciça nas ideias escolanovistas e práticas educacionais, sendo o grande pilar de sustentação para as realizações educativas; • Os periódicos de Educação e Psicologia se constituíram como importantes meios de divulgação da Psicologia Educacional no Brasil; 	<ul style="list-style-type: none"> • A profissão de psicólogo é reconhecida em 27 de agosto de 1962 com a lei 4119 e são organizados os primeiros cursos de Psicologia no Brasil; • O modelo predominante na atuação do psicólogo na escola é o clínico o que gerou críticas a este e á utilização de testes psicológicos;
3 Período (A virada do século)		
<ul style="list-style-type: none"> • Continuação das críticas ao modelo clínico na escola e a atuação do psicólogo no âmbito educacional que muitos acreditavam estar em acordo com um modelo médico na escola; • A defesa de uma Psicologia Escolar crítica, comprometida com a transformação da realidade educacional. 		

Quadro 13: Periodização da História da Psicologia no que tange a relação entre Psicologia e Educação.

Fonte: Antunes (2003, p. 140-168).

Antes de adentrarmos no período posterior à década de 1980 abriremos um parêntese para apresentarmos a inserção da Psicologia em instituições escolares. Segundo Antunes (2007, p.63), “[...] nos anos iniciais da república permaneceu grande a

influência das ideias positivistas⁹⁸ e liberais sobre o pensamento brasileiro em geral e sobre o pensamento educacional em especial”. A autora destaca que estas ideias estiveram presentes no campo educacional, principalmente, nos fundamentos e na organização escolar.

Antunes (2007) também ressalta a realização da Reforma Benjamin Constant, em 1890. A tônica desta reforma estava na “[...] substituição da tendência humanista clássica pela tendência cientificista, que introduziu disciplinas de natureza científica na sequência determinada pela orientação positivista” (ANTUNES, 2007, p.64). Com relação a essa reforma, a autora destaca ainda a substituição da disciplina Filosofia pelas de Psicologia e Lógica.

Ainda nesse sentido, o aparecimento da Psicologia no âmbito educacional, Antunes (2007, p.75) aponta a importância do *Pedagogium* e das Escolas Normais, sendo que esse último “[...] consistiu, provavelmente, numa das mais importantes contribuições para o estabelecimento da Psicologia científica no Brasil, quer no âmbito teórico, quer no âmbito da aplicação prática de seus conhecimentos”.

O *Pedagogium*⁹⁹ foi criado em 1890 com a função de servir como um centro que impulsionasse as reformas e melhoramentos na educação nacional. Contudo, em 1897 houve uma mudança na natureza deste centro por Medeiros e Albuquerque que se transformou em um “[...] centro de cultura superior aberto ao público” (ANTUNES, 2007, p. 68). E, em 1906 foi criado o Laboratório de Psicologia Experimental, neste centro, sendo este idealizado, em Paris, por Alfred Binet e Manoel Bomfim, e organizado e dirigido, no Brasil, durante doze anos por Manoel Bomfim.

Antunes (2007) enfatiza algumas inquietações de Manoel Barros acerca deste Laboratório de Psicologia Experimental. Segundo a autora, para Manoel Barros “[...] menos que o êxtase provocado pela possibilidade de controle e rigor científico que o laboratório representava, pareciam mais importantes os limites impostos por este tipo de pesquisa” (ANTUNES, 2007, p.70). Ademais, para Manoel era necessário entender determinados fenômenos em outras bases, considerando a relevância da natureza social do psiquismo em sua complexidade e concreticidade.

Com relação às Escolas Normais, Antunes (2007, p.76) afirma que a disciplina de Psicologia surgiu de modo mais sistemático nos currículos, com o “[...]”

⁹⁸ “Os defensores do positivismo tinham como objetivo difundir suas ideias por meio da educação escolarizada, que deveria organizar-se segundo seus princípios” (ANTUNES, 2007, p. 63).

⁹⁹ “O ‘Pedagogium’ foi constituído inicialmente como Museu Pedagógico” e “funcionou até 1919, quando foi extinto por decreto municipal” (ANTUNES, 2007, p.68).

desdobramento da disciplina Pedagogia em Pedagogia e Psicologia”. No entanto, a autora pondera que esse desdobramento não foi generalizado, sendo adotado pela Escola Normal de São Paulo em 1912. A autora também ressalta que no ano de 1928 “[...] por decreto, a disciplina Psicologia foi inserida no currículo das Escolas Normais, juntamente com Pedagogia, História da Educação, Didática, Sociologia, Higiene e Puericultura” (ANTUNES, 2007, p.76).

Antunes (2007) ainda cita as Escolas Normais de Belo Horizonte, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Fortaleza e São Paulo. Acerca da Escola Normal de São Paulo “[...] as principais contribuições dessa escola sustentam-se no ensino- pela cátedra de Pedagogia e Psicologia e pelos cursos ministrados por especialistas estrangeiros - e na produção de seu laboratório” (ANTUNES, 2007, p.78).

Segundo Antunes (2007), a Escola Normal de São Paulo divulgou teorias e técnicas psicológicas que estavam em voga na Europa e nos Estados Unidos, sendo a principal a psicometria. A esse respeito, temos:

Em 1914, a cátedra de Pedagogia e Psicologia foi assumida por Sampaio Dória que, para subsidiar suas aulas, publicou um volumoso compêndio de Psicologia, baseado nas idéias de Spencer, Bain e Stuart Mille divulgando os pensamentos de William James, Binet e Van Biervliet. Em 1925, Lourenço Filho sucedeu Sampaio Dória na cátedra, realizando um relevante trabalho na escola: revitalizou o Laboratório de Psicologia, que estava praticamente abandonado, contando com a colaboração de vários professores, dentre eles Noemi Silveira Rudolfer, que viria mais tarde sucedê-lo nessa cátedra. Para organizar e dirigir o laboratório, foi contratado o psicólogo italiano Ugo Pizzoli, catedrático da Universidade de Módena e diretor da Escola Normal da mesma cidade (ANTUNES, 2007, p.78).

Ainda nesse sentido, Monarcha (1999, p.255) afirma que esses estudos realizados na Escola Normal de São Paulo enfatizaram “[...] os temas patológicos e a classificação dos tipos mediante utilização dos procedimentos analíticos e experimentais”. Além disso, o autor destaca que:

A ‘escala métrica de inteligência’ se tornou imediatamente um instrumento universal de medição do desenvolvimento mental. Vários psicólogos, de diversos países, aferiram-na para aplicação no seu meio. Possivelmente, logo deixará de ser empregada na sua forma original, porque novas revisões e novas escalas sobrepujaram-na em vantagens. permanecerá, todavia, como o marco da nova conceituação de inteligência, não mais tida como um complexo de funções, mas como um todo global, cujo papel capital é ajustar o indivíduo às situações estimuladoras. Antes de Binet, a mensuração da inteligência era feita analiticamente. Depois dele, mede-se a inteligência dando-lhe

tarefas que apelam para o exercício de todos seus elementos, tal como sempre se manifestam em um complexo uno e total (Rudolfer, 1938, p. 269 apud MONARCHA, 1999, p. 303, grifo do autor).

Desta forma, Monarcha (1999, p.255) enfatiza a classificação dos alunos, nos campos da anormalidade e normalidade psíquica, com a utilização de mecanismos individualizantes e da centralização das avaliações em um objeto previamente definido e reclamado “[...] pelos domínios da antropologia pedagógica e psicologia experimental”.

Ainda nesse âmbito, Monarcha (1999, p.250) afirma que “[...] as diferenças individuais são fixadas cientificamente, tornando-se possível a organização de uma população de organismos humanos e a avaliação com critérios positivos do comportamento e do rendimento escolar do aluno”. O autor ainda destaca com base em Thompson, que os estudos realizados nestes laboratórios apresentam como vantagem o fornecimento de um critério positivo e científico ao trabalho do professor. “Em toda a parte, anexo às escolas normais ou às diretorias de ensino, fundam-se os gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental” (THOMPSON, 1910, p.14 apud MONARCHA, 1999, p. 251).

Antunes (2007) destaca que a produção da Escola Normal de São Paulo foi fundamental para a autonomização da Psicologia no Brasil, pois, a partir desta, torna-se claro a inserção das teorias e práticas da Psicologia vigentes na Europa e nos Estados Unidos. Ademais, nota-se a procura pela “[...] definição do papel profissional dos especialistas em Psicologia e a marca da presença paulista nos esforços para dar lugar a esta ciência; tudo isso ocorrendo a par com o desenvolvimento urbano-industrial que, por sua vez, viria a necessitar de seus conhecimentos” (ANTUNES, 2007, p.80).

Já no período de consolidação (1930-1962), exposto por Antunes (2007), destacamos a filiação da Psicologia com a Escola Nova. Patto (2008, p.90) afirma que não podemos esquecer “[...] que a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes independentemente de origem étnica e social”.

Bock (2003) ressalta que a Pedagogia da Escola Tradicional estava vinculada a uma sociedade aristocrática hierarquizada e cristalizada, ou seja, as diferenças sociais existentes eram naturalmente postas: um nobre nascia e morria nobre e o mesmo se dava com o servo. Sendo assim, neste tipo de sociedade, os indivíduos não precisavam

realizar escolhas, pois, estas já estavam postas de antemão. Desta forma, à escola só cabia reproduzir essas condições e o modelo dominante.

Já a Pedagogia da Escola Nova é fruto do capitalismo monopolista, de uma sociedade em constante movimento. “Nada é sagrado que não possa ser transformado e vendido como mercadoria [...] e só o movimento permanente da sociedade pode prometer ascensão a todos e pode gerar novos interesses que garantam o movimento permanente do mercado e da produção” (BOCK, 2003, p. 84).

A autora destaca, portanto, que:

O século XX trouxe muitas transformações no mundo. As Grandes Guerras trouxeram uma valorização da infância, tomada como o futuro. A escola também respondeu a estas novas ideias com a proposta da Pedagogia da Escola Nova, que pôs no avesso as ideias da escola tradicional. A criança, agora, era vista como naturalmente boa. Sua natureza humana mantinha-se dupla: uma parte boa, manifesta-se desde o nascimento e uma outra corruptível. À escola, cabia, agora, manter na criança a bondade e a espontaneidade que a caracterizavam. Escola passou a ser espaço de liberdade e de comunicação. Lugar onde a criança poderia manifestar uma afetividade, expressa como carinho ou agressividade; sua criatividade, expressa como construção ou destruição; sua liberdade, expressa como obediência ou rebeldia. Todas as manifestações infantis foram tomadas, em seu natural, como boas e desejáveis (BOCK, 2003, p. 83).

Ainda nesse sentido, Souza e Cunha (2011, p.216) ressaltam que “[...] a psicologia servia como uma nova aliada ao modelo político da época, que exigia o ajuste da economia brasileira – incluindo a participação da educação- ao projeto de internacionalização do capital, como país periférico”.

A concepção teórica de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação de profissionais que atuam no campo da educação escolar: a primeira referente ao posicionamento político de compromisso com o excluído, principalmente com as crianças e adolescentes, e a segunda, não menos importante, relativa à superação dos pressupostos teórico-metodológicos oriundos da Psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes e patologizantes a respeito da queixa escolar (SOUZA; CUNHA, 2011, p. 217-218).

Feito esse parêntese, voltemos ao período após a consolidação, o período de reconhecimento. Notamos, que a criação dos cursos de Psicologia, após a regulamentação da profissão em agosto de 1962, ocorreu em um período de ditadura militar (1964) e da expansão do ensino superior através da privatização proporcionada

pela Reforma Universitária de 1968. Assim, muitos profissionais formados neste período não tiveram uma formação teórica e prática suficientemente sólida (ANTUNES, 2003).

Nesse momento, a atuação dos psicólogos na escola, segundo Antunes (2003), estava calcada em um modelo clínico que atendia individualmente as crianças com problemas de aprendizagem, entendendo assim, que o foco deste problema estava no indivíduo. E, o conhecimento psicológico presente em diferentes aspectos no âmbito pedagógico, muitas vezes, era desprovido ou apresentava uma aligeirada fundamentação teórica.

A partir da década de 1980 iniciou-se um movimento de crítica à atuação do psicólogo na educação. Tanamachi (1997, 2002 apud SOUZA, 2010) destaca a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto¹⁰⁰ como o marco da análise crítica da área da Psicologia Escolar e Educacional, no que se refere ao seu objeto de estudo, métodos e finalidades.

A respeito dessa análise crítica, Souza (2010, p. 22) ressalta que:

[...] tais críticas centram-se no argumento da predominância do referencial positivista de ciência, presente na pesquisa em Psicologia e em Psicologia Escolar e Educacional, analisando pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas, bem como considera a prática do psicólogo escolar como adaptacionista, tendo em vista que desconsidera os elementos institucionais e políticos presentes na constituição da relação escolar.

A autora ainda enfatiza que essas críticas auxiliam tanto no desvelamento dos “[...] determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional” (SOUZA, 2010, p.23).

Neste período, década de 1980, Souza (2010) aponta também questionamentos acerca dos pressupostos e das práticas advindos da teoria da carência cultural¹⁰¹, que foram trazidos dos Estados Unidos para o Brasil nos anos de 1970. “Acreditava-se que a desvantagem social fosse parte integrante de uma sociedade complexa e hierarquizada,

¹⁰⁰ PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1981.

¹⁰¹ “O cenário de origem da teoria da carência cultural é a sociedade norte-americana dos anos sessenta, na qual o contingente mais aviltado da população tomou consciência de sua exclusão e passou a reivindicar a igualdade de direitos e oportunidades. A teoria da carência cultural surgiu como resposta oficial a esse clamor” (PATTO, 1997, p. 459).

sem questionar as desigualdades de classe social e o modo capitalista de produção” (SOUZA, 2010, p.24). Nesse sentido, temos a Tese de Livre-Docência de Maria Helena Souza Patto, publicada em 1990, intitulada *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Nesse trabalho, de acordo com Souza (2010, p.27) Patto “[...] instala um importante marco conceitual na área, o conceito de - produção do fracasso escolar”. Ademais, sobre os trabalhos de Patto, Souza (2010, p.24) destaca que:

Estudos comparativos entre pessoas das diferentes classes sociais constatavam deficiências psicológicas entre os mais pobres, atribuídas a alguma modalidade de carência: de recursos econômicos; de estímulos; de elementos de interação interpessoal e familiar; de aspectos nutricionais adequados, de uma linguagem desenvolvida, de aspectos psicomotores, dentre outros. É interessante considerar que, embora as críticas a essa pretensa teoria sejam pertinentes, as explicações às dificuldades escolares inserem um outro eixo até então inesistente, afasta-se de uma explicação centrada até o momento a uma Psicologia do Escolar, para considerar questões sociais.

Souza (2010, p.25) afirma que a Psicologia Escolar buscou em outras áreas (Sociologia; Sociologia da Educação; Filosofia; Filosofia da Educação; História; História da Educação e Antropologia Social), “[...] e nos métodos qualitativos de pesquisa, subsídios teóricos, centrados, particularmente em autores cuja abordagem encontra-se no materialismo histórico-dialético, que os auxiliassem a transformá-la de Psicologia Instrumental em Psicologia Crítica”.

Acerca da aproximação da Psicologia Escolar com o referencial materialista histórico dialético, Souza (2010, p.26) aponta que esta concepção teórica apesar de ter contribuído para que a Psicologia Escolar incorporasse na análise dos aspectos escolares seus determinantes políticos, econômicos e sociais, contribuiu também para que, em alguns momentos, ocorressem “[...] interpretações pouco dialéticas, pois passou a operar outro reducionismo – o sociologismo – ao privilegiar as causas macroestruturais, numa visão mecânica dos determinantes dos problemas no processo de escolarização”.

Assim, a discussão crítica no âmbito da Psicologia Escolar insere-se em um novo eixo de análise, ou seja, “[...] o processo de escolarização, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais” (SOUZA, 2011, p.60). Deste modo, o eixo de análise é deslocado do indivíduo para a escola “[...] e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (SOUZA, 2011, p.60).

Ao considerar o processo de escolarização, a Psicologia Escolar passa a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal. Ou seja, quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta se constitui em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais com as quais ele terá de trabalhar a partir do seu campo de conhecimento (SOUZA, 2011, p.60-61).

Meira (2003, p.22) também destaca, na década de 1980, alguns autores como Patto, Khouri, Urt, Antunes, Ferreira e Almeida, os quais afirmaram que além da “[...] busca de pressupostos críticos no que se refere a concepções de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo” era necessário romper com modelo clínico de atuação, pois esse modelo sustentava a culpabilização dos problemas escolares no aluno através da psicologização e patologização dos mesmos.

Não podemos deixar de esclarecer que ao pesquisarmos a escola devemos considerar que esta está imersa em “[...] um conjunto de reformas educacionais, fruto de políticas públicas (ou estatais) no campo da educação escolar” (SOUZA, 2011, p.61). E, no que se relaciona à Psicologia Escolar, a compreensão das políticas públicas se dá no entendimento da forma como os educadores, alunos, gestores e demais pessoas envolvidas no processo de escolarização participam de sua concepção e implantação.

Diante do exposto, a partir da década de 1990, pesquisar a escola numa perspectiva histórico-crítica em Psicologia Escolar significava compreender o processo de escolarização, ou seja, as relações escolares, “[...] os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (SOUZA, 2010, p.28). Ademais, também se fazia necessário a compreensão das políticas públicas educacionais, visto que assim seria possível entender de que modo os agentes envolvidos no processo de escolarização (alunos, gestores, professores) vivenciam e participam de sua concepção e implementação (SOUZA, 2010).

Desta forma, verificamos uma mudança na compreensão dos elementos envolvidos no fracasso escolar. Segundo uma concepção crítica, esse fenômeno passou a ser analisado, segundo a trajetória que o compõe, “[...] deslocando o eixo da análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (SOUZA, 2010, p.28).

Machado (2010, p. 120-121) destaca que, pautados nos estudos de autores como Saviani, Patto e Bourdieu, “[...] já temos muitos anos de luta contra as avaliações

psicológicas que reduzem os sujeitos a objetos mensuráveis e contra as práticas discriminatórias exercidas pela saúde e pela educação em relação às crianças com deficiências”. Esses autores revelaram os caminhos pelos quais a Psicologia foi se constituindo e, mostraram as relações estabelecidas entre as ciências, política e a economia a serviço da desigualdade social (MACHADO, 2010).

Notamos então, que as reflexões empreendidas a partir da década de 1980 “[...] passaram a repensar a tarefa do psicólogo, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teórico-metodológicos na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade” (SOUZA, 2010, p. 33).

Ainda nesse sentido, é relevante destacarmos que nas últimas décadas no que se refere às teorias e práticas da Psicologia voltadas à escola, temos um aumento no número de trabalhos com objetivo no estudo da queixa escolar. Além disso, também houve uma mudança no foco das pesquisas que se deslocaram da criança e de sua família para a escola (SOUZA, 2007a).

Patto (2008) destaca o ano de 1977 como um marco nessa mudança, uma vez que foi neste ano que um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas pesquisou a participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças das camadas mais pobres da população. Ou seja, a partir deste momento as pesquisas sobre fracasso escolar começaram a estudar a participação da estrutura, funcionamento e dinâmica interna da instituição escolar como fenômeno. Contudo, Souza (2007a) salienta que no que concerne à área clínica, atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes encaminhados por queixas escolares, notamos que esta mudança paradigmática, no geral, não ocorreu. “É como se, hegemonicamente, os avanços da psicologia a partir da pesquisa sobre fracasso escolar, da psicologia de grupos e instituições, da sociologia e da antropologia, não tivessem sido apropriados pelas abordagens ditas clínicas das queixas escolares” (SOUZA, 2007a, p. 14).

A pesquisa desenvolvida por Souza (1996) em clínicas-escola dos cursos de graduação em Psicologia ilustra essa questão, já que os psicólogos e os estudantes que atendem nestas instituições respondem à demanda da queixa escolar, psicologizando e patologizando as dificuldades trazidas pelas crianças e vivenciadas por elas na escola.

Souza (2007b), nessa pesquisa, verificou a partir dos acompanhamentos de atendimentos e avaliações psicológicas de alunos realizados em escolas públicas paulistas, que há um desconhecimento do psicólogo acerca do processo de

aprendizagem escolar, do funcionamento e das relações ensino-aprendizagem que se estabelecem nas escolas. Ademais, existe “[...] um conjunto significativo de psicodiagnósticos de deficiência mental que não se confirmam no contato com estas crianças” (SOUZA, 2007b, p. 27).

A autora também destaca que não é possível, a partir da leitura dos prontuários de entrevista de triagem, ter uma imagem da criança encaminhada, pois, existem inúmeros dados, principalmente, acerca do desenvolvimento físico da criança desde o nascimento; elementos referentes ao quadro clínico de saúde da criança. Ou seja, são retratados fragmentos da história de vida da criança e o processo de escolarização (foco da queixa) não é abordado no atendimento psicológico. Esse “[...] é negado, é omitido, criando uma leitura fragmentada e simplista das causas dos problemas escolares. Desconsidera-se, a priori, a complexa história de escolarização dessa criança encaminhada” (SOUZA, 2007b, p. 34).

Souza (2007b, p.38) ainda aponta que:

A leitura dos prontuários demonstra a inexistência de qualquer informação sobre a relação institucional que tenha produzido a queixa. Essa constatação nos faz levantar a hipótese de que o que norteia o processo psicodiagnóstico não é o conhecimento sobre a criança, articulado por alunos e professores no decorrer do curso de psicologia, e sim, muito mais, a concepção diagnóstica e terapêutica do supervisor ou do grupo de supervisores a que o aluno acaba não tendo como contrapor outros saberes acumulados durante o curso.

A autora ressalta que há equívocos graves no atendimento às queixas escolares, fruto do desconhecimento do psicólogo sobre o processo de escolarização dos alunos. Ainda com relação à pesquisa realizada por Souza (2007b), observou-se que questões de cunho escolar eram tratadas como problemas individuais, familiares ou de natureza física e emocional.

Desta forma, a partir dessas análises dos atendimentos psicológicos referentes à queixa escolar, notamos que o modelo teórico predominante de atendimento apresenta “[...] uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual ou familiar, pertencente à criança encaminhada e à sua família, na qual a escola tem pouca ou nenhuma parcela de participação” (SOUZA, 2007b, p. 51).

Esse modelo de atendimento traz como consequência uma Psicologia a serviço da exclusão social das crianças atendidas, pois, ao considerarmos que as causas das queixas escolares residem em fatores individuais, sejam eles psíquicos ou biológicos, isentamos o sistema escolar da participação e/ou produção dessas queixas escolares.

“Desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização, dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares” (SOUZA, 2007b, p.52).

Assim como Souza (2007b), Machado (2010) e outros pesquisadores ressaltam, a luta, portanto, é contra a naturalização dos encaminhamentos que culpabilizam as vítimas. Machado (2010, p.122) afirma que esta tarefa é difícil, pois ao abordarmos os saberes e práticas que naturalizam, nos referimos a “[...] construção de modos de viver, de sentir, de ver, de ouvir. Modos que, sem dúvida, tivemos que romper em algum momento de nossa história, pois também estivemos, em algum tempo, mergulhados nessas crenças”.

Acerca do processo de culpabilização, Machado (2010) pontua que esse se relaciona com o processo de individualização, no qual o campo social e político são vistos como externos ao modo de vida dos sujeitos. Desta forma, a realidade psíquica e a realidade material de produção social são enxergadas como distintas. “Esse mecanismo de controle está presente na sensação que os professores, psicólogos e educadores tem de que falta algo que é descolado do campo social, como se fosse um ‘em-si’: ‘Ele precisaria respeitar mais’, ‘Ele teria que elaborar melhor essa situação’ (MACHADO, 2010, p. 122, grifos do autor).

O desafio é conseguir fortalecer esse campo enfraquecido no qual tem dominado esse tipo de funcionamento. Isso exige que criemos dispositivos que permitam fazer novas conexões, valorizar produções desconsideradas, agir de maneira que novas possibilidades contaminem esse campo de relações (MACHADO, 2010, p.123).

Ainda nesse sentido, convém abriremos outro parêntese para refletirmos acerca do período em que os cursos de Psicologia foram implantados no Brasil, a saber, final dos anos 1960 e, durante a década de 1970 (período de exceção política com a implantação do Regime Militar). Assim, pelo caráter repressor do Regime Militar esse “[...] encontrou na Psicologia um aliado para a fomentação de uma ‘ideologia de adaptação do indivíduo à sociedade’, considerada como adequada, segura, merecedora de crédito” (CHECCHIA; SOUZA, 2003, p. 111, grifo do autor).

Nesse período buscou-se extinguir das Universidades de todo o país aqueles que defendiam concepções mais críticas de homem e sociedade, uma vez que se acreditava que assim “[...] também exilaria as ideias e as concepções que questionavam a

organização e o funcionamento de uma sociedade que produz e mantém desigualdade social” (CHECCHIA; SOUZA, 2003, p. 111-112).

Ao explicar a realidade por meio de aspectos psicológicos apenas, os currículos de Psicologia passaram a reforçar o investimento no indivíduo, como aquele que precisa ser tratado em seus males psíquicos, desvinculando a dimensão intrasubjetiva da realidade social (CHECCHIA; SOUZA, 2003, p. 111-112).

Loureiro (1997) também ressaltou que, o conhecimento psicológico, muitas vezes, é a expressão de interesses burgueses, o que justifica que, frequentemente, as causas do fracasso escolar estejam atreladas a características individuais das crianças. Desta forma, ao considerar que as causas deste fracasso são de cunho individual, sem a indagação do sistema de ensino oferecido às crianças das camadas populares, “[...] a Psicologia encobre o papel cumprido pela instituição escolar de reproduzir no âmbito da distribuição dos bens culturais a desigualdade característica da distribuição dos bens materiais” (LOUREIRO, 1997, p. 453).

Fechando o parêntese, outro aspecto importante de destacarmos refere-se ao uso de testes psicológicos no atendimento de crianças com queixa escolar. Para Patto (1997 apud SOUZA, 2007a) os testes são um instrumento de dominação política, pois a referência dos mesmos é o universo cultural das camadas dominantes de um determinado período histórico. Desta forma, os testes são utilizados para desqualificar e inferiorizar os dominados. “Servem como mordaza ideológica destes últimos, na medida em que colaboram para que se conformem com sua posição de base na pirâmide do poder, uma vez que tem supostamente, inteligência inferior aos que ocupam o seu topo” (SOUZA, 2007a, p. 17).

É grande o número de psicólogos interessados no tema da queixa escolar, pela insatisfação com os atendimentos tradicionais e a percepção de que a queixa escolar possui especificidades (SOUZA, 2007a).

As discussões realizadas por psicólogos em eventos da área escolar, como no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar (2005), e no II Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar (2005), evidenciaram que os psicólogos “[...] estão num momento de conquista de espaços de intervenção na escola de caráter institucional. Críticos ao modelo psicométrico e à abordagem clínica tradicional nesta instituição, lutam para construir práticas mais avançadas junto à educação” (SOUZA, 2007a, p. 20).

Os psicólogos estão na busca por um trabalho nas escolas que problematize e interfira na vida cotidiana da mesma, provocando assim mudanças estruturais e nas condições de ensino, o que irá promover uma formação mais integral dos indivíduos. Assim, percebemos que os psicólogos estão compreendendo a relevância dos funcionamentos escolares na produção do fracasso escolar (SOUZA, 2007a).

Entretanto, convém lembrarmos que essas críticas provenientes a partir da década de 1980 “[...] contribuíram, sobremaneira, para uma retração da presença do psicólogo no campo da educação” (SOUZA, 2011, p.61). Um dos argumentos que contribuiu para esse processo foi o fato de que muitos psicólogos atuavam em uma prática clínica e não educacional. Assim, muitas redes de ensino transferiram os psicólogos do campo educacional para o da saúde.

Notamos, que “[...] o movimento de crítica se fortaleceu no campo da Psicologia e construiu, principalmente a partir de meados dos anos 1990, novas formas de aproximação da Psicologia com a Educação Escolar em uma perspectiva crítica”, todavia, a baixa presença dos psicólogos nas escolas permaneceu. Ademais, o espaço deixado pela Psicologia na área educacional foi ocupado, principalmente, pela Psicopedagogia e Psicomotricidade, visto que estas concepções davam respostas às demandas dos professores e diretores das escolas (SOUZA, 2011, p. 63).

Atualmente estas concepções (Psicopedagogia e Psicomotricidade) encontraram novos aliados. “Ou seja, com o advento do fortalecimento da genética, da neurologia e da neuropsicologia, os aspectos biológicos voltaram a ser considerados como aqueles que estariam na base dos problemas pedagógicos” (SOUZA, 2011, p. 63).

Desta forma, presenciamos um retorno às explicações organicistas para os problemas no campo da educação. O que verificamos é o retorno de temas populares em outros períodos, como os anos de 1950-1960, mas, com outro formato. “Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente” (SOUZA, 2011, p.63).

Souza (2011, p.63) ainda pondera que:

Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já anunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social

e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e adolescentes retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade.

Outro aspecto importante de ressaltarmos deste retorno das concepções organicistas está na possibilidade de medicalização das crianças e adolescentes que recebem estes diagnósticos. Segundo Souza (2011), se a criança tem dificuldade na leitura e escrita não se questiona mais a escola, o processo de escolarização e, sim, busca-se nesta criança, nos aspectos biológicos, as causas de tais dificuldades. Concordamos com Souza (2011, p. 64) que o mais perverso nesse processo reside no fato de que “[...] os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola, como um direito. Utilizam a mesma lógica que se faz presente para as modalidades de doença para o processo de aprendizagem”.

Souza (2011, p.64) também alerta para a gravidade deste momento histórico:

[...] por sabermos que todo esse processo acontece em um dos piores momentos de avaliação da qualidade da escola pública e privada oferecida às crianças e adolescentes brasileiros. Não passamos bem por nenhum dos índices, quer sejam estaduais, municipais ou nacionais. Os internacionais então, são as piores avaliações. Assistimos ao avanço da mercantilização da educação e da concepção liberal de educação, centrada principalmente em referenciais teórico-metodológicos que cada vez mais apresentam o professor como facilitador da aprendizagem enfatizando a necessidade da autonomia do aluno para aprender, diminuindo a importância dos conteúdos escolares e destacando a necessidade de currículos cada vez mais flexíveis.

Souza (2011) destaca ainda que este é o momento de fazermos uma revisão do sistema educacional para que possamos compreender tantos casos de crianças que estão na escola, contudo continuam analfabetas. Não podemos atribuir as causas do não aprender às crianças, se assim o fizéssemos estaríamos penalizando-as duplamente:

[...] por não termos cumprido nosso papel social –deixando de oferecer uma escola de qualidade para toda a geração- e por acreditarmos que ao encontrar em seu corpo, ou em seu cérebro, os sinais do não cumprimento desse papel social, denominamos tal constatação de distúrbio e utilizamos terapias e tratamentos, inclusive medicamentos, para aliviar o peso do não aprender (SOUZA, 2011, p.65).

O psicólogo no âmbito da educação deve pautar a sua prática na luta por uma escola democrática, de qualidade. “Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar” (SOUZA, 2011, p.65).

Concordamos com Souza (2011) que vivemos um retrocesso no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é fruto das dificuldades vivenciadas pelo sistema escolar. “Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos” (SOUZA, 2011, p.65).

Nessa discussão, Bock (2003, p.86) afirma que a Psicologia se tornou cúmplice da Pedagogia na acusação da vítima, visto que “[...] ditou formas de relacionamento entre a escola e a família e entre professores e alunos; demonstrou a importância da motivação no aprendizado; mas não analisou a educação como um processo social e a escola como uma instituição a serviço de interesses sociais”. Dito de outro modo, a Psicologia não fez a análise de como estas questões se inserem na sala de aula e determinam “[...] forma de ensino, formas de avaliação, critérios de avaliação e como determinam o currículo oculto promovido cotidianamente na escola” (BOCK, 2003, p.86).

Percebemos que o processo de produção de desigualdade social é ocultado, as diferenças são percebidas como relacionadas ao “[...] esforço que cada um faz, pessoalmente, para aproveitar pretensas condições iguais de educação. O que é completamente social fica tomado como individual. Este é o instrumento básico de produção da ideologia que acompanha o processo educativo” (BOCK, 2003, p.91).

Desta forma, notamos que a prática do psicólogo dentro das escolas surgiu carregada de uma perspectiva corretiva e terapêutica, como exposto por Bock (2003).

Não poderia ser outra, pois se o sujeito já é o que vai ser, dada a natureza humana da qual é dotado, a Psicologia só poderia se constituir enquanto prática profissional como um conhecimento e um conjunto técnico que detecta desvios do desenvolvimento humano (em relação ao que é concebido como natural), propondo-se como algo que reencaminha, realinha, adapta, cura. É com este olhar curativo que a Psicologia se põe a olhar a experiência educacional, resultando visões de desadaptação do aluno, de dificuldades de aprendizagem, etc (BOCK, 2003, p. 100).

Ressaltamos que é necessário o conhecimento omnilateral dos indivíduos para que a educação escolar desempenhe suas funções, uma vez que este conhecimento, pautado na epistemologia materialista histórica dialética, nos possibilita a explicação do psiquismo humano em sua totalidade dinâmica concreta (MARTINS, 2007b).

Facci (2004) afirma que em muitos casos a adesão de educadores e psicólogos a determinadas tendências pedagógicas não é sinônimo de que estes conhecem suas consequências sociais. Nesse sentido, Martins (2007b, p. 124) se alia:

[...] aos que procuram desvelar os significados ocultos de ideias que enfatizam a particularização e individualização da aprendizagem em nome de um suposto respeito às diferenças individuais e culturais; a secundarização do ensino em nome de uma suposta inexistência do saber objetivo e universal; a centralidade nas formas de aprender em detrimento de seus conteúdos em nome da falaciosa necessidade de se aprender a aprender, enfim, ideias que colocam a educação escolar a serviço das demandas do processo produtivo capitalista em detrimento da humanização plena dos indivíduos.

Ainda no que se refere à totalidade do indivíduo Martins (2007b, p. 131) ressalta que:

Não compartilhamos com interpretações simplistas que ora atribuem aos professores ora aos alunos as responsabilidades maiores pelo quadro conjuntural que depauperou a educação nacional. Outrossim, consideramos-no produzido política e ideologicamente pelos ditames do capital, determinantes de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado. É verdadeiramente comprometida com a negação e transformação desta realidade historicamente construída que se aliam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Sócio-Histórica no intento de subsidiar uma prática educativa capaz de abordar a pessoa humana em sua essencialidade, ou como propõe Marx na sexta tese sobre Feuerbach, como conjunto das relações sociais. Desse ponto de vista apresentamos alguns elementos necessários à compreensão do indivíduo concreto tendo em vista destacar a educação escolar como processo que interfere diretamente na formação omnilateral dos educandos.

Outro ponto crucial dessa discussão refere-se ao professor. Nesse sentido, Facci (2007, p.137) nos alerta para a reflexão acerca do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem “[...] para além de paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais”.

O professor deve pautar o seu trabalho no conhecimento teórico-crítico já produzido pelas gerações anteriores. “Apropriar-se superficialmente, de novas teorias de formação e valorização do professor, sem buscar suas raízes teórico-metodológicas,

pode provocar um processo contrário, o esvaziamento de seu trabalho” (FACCI, 2007, p. 143).

Quanto mais se procurou e procura valorizar o trabalho do professor, mais se esvazia a sua função, uma vez que se nega a importância do conhecimento científico já produzidos pelas várias ciências (Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outras) na sua formação e no processo ensino-aprendizagem (FACCI, 2007, p. 143).

Facci (2007) afirma, segundo Saviani, ser necessário que o professor tenha domínio de cinco conhecimentos para que guie sua prática com a finalidade de humanização de seus alunos, a saber:

a) conhecimentos específicos da disciplina por ele ministrada; b) conhecimento didático-curricular, que lhe permita compreender como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos; c) “saber pedagógico”, apropriado dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizado nas teorias da educação; d) compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativ; e, e)”saber atitudinal”, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo (FACCI, 2007, p.152).

Ainda no âmbito do professor, Collares e Moysés (2011) destacam o caráter emergencial dos cursos de reciclagem para professores que estão mais voltados para a resolução imediata dos problemas do que, de fato, à melhoria do nível de conhecimento docente na área educacional. Estes cursos, em sua maioria, objetivam o domínio do método correspondente à determinada teoria e não da teoria científica. “E surgem, assim, sem que os próprios autores nomeados saibam, o ‘método Montessori’, o ‘método Piaget’, o ‘método Emília Ferreiro”” (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p.200, grifos do autor).

Ao reduzir as teorias a simples métodos “[...] nega-se ao professor a possibilidade de, pelo conhecimento e entendimento de uma teoria, modificar efetivamente sua prática pedagógica. Enquanto ‘métodos’, todos são iguais” (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p.200, grifo do autor).

Nesse sentido, ao centrarmos as causas do fracasso escolar na criança, ou em sua família, ou no professor, estamos fazendo coro com os discursos que culpabilizam a vítima. Isso impossibilita o avanço de discussões na tentativa de transformação da instituição escolar e da prática pedagógica. Além disso, ao culpabilizarmos a vítima, fortalecemos a estigmatização destas crianças “[...] inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se

sua auto-estima, seu autoconceito e aí sim, reduzem-se chances de aprender” (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p.208).

Collares e Moysés (2011) também ressaltam a importância de se investir na formação do professor, o que permitirá ao educador a apropriação dos conhecimentos científicos, como apontado por Saviani (2005). Entretanto, Collares e Moysés (2011, p. 212) destacam que se faz necessário que essa formação docente interfira no cotidiano escolar:

[...] teorias são transformadas ao serem incorporadas ao pensamento cotidiano não modificado, de tal forma que se desfiguram, perdem sua identidade, são reduzidas a técnicas, métodos, que só se diferenciam dos anteriores pelo nome. E a causa de as crianças continuarem não se alfabetizando será sempre porque são doentes, suas famílias não se interessam... Enfim, a escola continuará “vítima de uma clientela inadequada”. E, continuarão existindo milhares de crianças com a mesma história de Reginaldo...de Sílvio.... de Leandro....

“Ser capaz de elevar à esfera do mundo humano-genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas infundáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano é essencial se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história” (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p. 212).

Em síntese, concordamos com Meira (2003) que não é suficiente apenas a intenção de construção de uma Psicologia mais comprometida com a finalidade de transformação. “Uma análise mais detida da produção teórica da área indica claramente que o discurso da crítica muitas vezes não passa de uma adesão, sem maiores significados e consequências, a uma tendência que tem sido considerada como atual ou mesmo ‘moderna’” (MEIRA, 2003, p.13, grifo do autor). Além disso, a autora alerta que devemos ter consistência teórica e filosófica para a concretização desse discurso de transformação proposto pelo movimento de crítica em relação à Psicologia Escolar que se intensificou a partir de 1980.

[...] com base no referencial teórico delineado até o momento propomos que o objeto de estudo e atuação da psicologia escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação. Assim, não limitamos nosso olhar nem ao sujeito psicológico, nem ao contexto educacional, mas nos voltamos para a compreensão das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou, em outras palavras, para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional (MEIRA, 2003, p.55).

Ademais, partilhamos da ideia de Loureiro (1997, p.456) de que é necessário que a Psicologia Escolar se atente para todo o sistema educacional e seus agentes, “[...] ao invés de constituir-se em fragmentos de Psicologia Diferencial, da Aprendizagem, ou do Desenvolvimento emocional, social ou cognitivo, aplicados ao conhecimento de um aluno abstratamente considerado”. A Psicologia Escolar deve ser uma Psicologia da Escola que estude o modo de atuação da educação escolar concreta, “[...] sob a hegemonia burguesa, na reprodução dos indivíduos no cotidiano¹⁰² das escolas” (LOUREIRO, 1997, p. 456).

Diante do exposto, constatamos que no período posterior à década de 1980 com relação às ideias pedagógicas estamos no neoprodutivismo, conforme exposto no item anterior (SAVIANI, 2007), e com relação às ideias psicológicas no campo da educação vivenciamos um período de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional. Porém, verificamos, na análise que realizamos nas teses e documentos, que esse movimento de crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional não foi apropriado na área da educação infantil. Por isso, consideramos relevante trabalharmos a seguir com esse descompasso.

5.3 O descompasso entre os avanços nas discussões críticas na área da Psicologia Escolar/Educacional e na área da Educação Infantil

Notamos, de acordo com o que foi discutido anteriormente, que a Psicologia Escolar avançou no movimento de crítica à atuação do psicólogo dentro das escolas e na forma de entendimento dos processos de escolarização. Todavia, o que verificamos ao trabalhar, especificamente, com a Educação Infantil é que esses avanços nas discussões e no modo de se conceber a escola e seus agentes, segundo uma visão crítica no âmbito da Psicologia, não estão sendo contemplados nas pesquisas acerca da educação da criança pequena. Ou seja, todos os avanços descritos no texto não foram apropriados pelos pesquisadores que estudam a criança pequena e sua educação ou não foram objetos de estudos que possam auxiliar no desenvolvimento integral da criança pequena.

Para ilustrar essa afirmação, fizemos um levantamento dos textos completos dos trabalhos publicados no GT-07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) no período de 2000

¹⁰² Loureiro (1997) considera a vida cotidiana como exposta por Heller (1984, p.03 apud LOUREIRO, 1997, p. 456) “[...] como o conjunto daqueles fatores de reprodução individual que, *pari passu*, tornam possível a reprodução social”.

a 2009. Utilizamos como descritores para esta seleção as nossas categorias de análise e os termos psicologia, psicologia escolar e psicologia histórico-cultural/psicologia sócio-histórica. Assim, buscamos selecionar os trabalhos que discutiam questões referentes à infância e à Psicologia.

No período de 2000 a 2009, foram publicados cento e quarenta e três (143) trabalhos. A partir da leitura do título e resumo, considerando os nossos descritores, selecionamos quarenta e um (41) trabalhos¹⁰³. No quadro seguinte, apresentamos o número de trabalhos publicados, após a nossa seleção, no período estudado.

Ano	Número de trabalhos
2000	04
2001	04
2002	01
2003	02
2004	03
2005	05
2006	06
2007	03
2008	07
2009	06
Total	41

Quadro14: Número de Trabalhos publicados no período de 2000 a 2009.

Fonte: Site da ANPED.

O ano com o maior número de trabalhos publicados foi o de 2008 com sete (7) trabalhos e o de menor o ano de 2002 com apenas um (01) trabalho.

No que tange às temáticas estudadas nestes trabalhos, temos o brincar/jogo e a percepção das crianças acerca da creche com o maior número de trabalho, seis (6) cada. O tema Infância e Educação Infantil foi verificado em quatro (4) trabalhos; além de Espaço Físico da creche e Cuidar e Educar em três (3) trabalhos cada. Outros dezessete (17) temas também foram abordados, como pode ser notado na tabela abaixo.

¹⁰³A referência dos trabalhos encontra-se no apêndice G.

Tabela 9: Temáticas e número de trabalhos referentes aos trabalhos publicados na ANPED de 2000 a 2009.

Tema	Número de Trabalhos
Jogo/brincar	6
Percepção das crianças acerca da creche	6
Infância e Educação Infantil	4
Espaço Físico da creche	3
Cuidar e Educar	3
Metodologia da Pesquisa	2
Cultura	2
Inserção de Bebês na creche	1
Pesquisas sobre educação infantil	1
RCNEI e a subjetividade infantil	1
Propostas Pedagógicas em educação infantil	1
Movimento de Reorientação Curricular	1
Formação de Professores	1
Jogo/Brincar e relação de gênero	1
Infância, espaço da creche e temática racial	1
Pedagogia do Corpo	1
Territórios de infância	1
Resistência	1
Identidade	1
Concepção de corpo, criança e educação	1
Cotidiano de crianças indígenas	1
Trabalho Pedagógico	1
Total	41

Fonte: Organizada pela autora.

Consideramos oportuno também fazer um levantamento dos trabalhos por Instituição de Ensino, visto que assim podemos ter um panorama dos locais que publicam com maior frequência no GT-07 da ANPED. Os resultados estão dispostos na tabela seguinte.

Tabela 10: Número de trabalhos selecionados por Instituição de Ensino no período de 2000 a 2009.

Trabalhos Nacionais		
Região	Instituição de Ensino	Número de trabalhos
Norte	-	-
Nordeste	UFC	4
	UFS	2
	UFPB	1
	UECE	1
	UEMA	1
Centro-Oeste	UFMS	2
Sudeste	USP/RP	1
	UNIMEP	1
	USP	1
	PUC/Rio	4
	UNICAMP	1
	UFSCar	2
	UFF	3
	UFRRJ	2
	UFMG	1
	Sul	UFSC
	UFRGS	1
	ULBRA	1
	UFPR	1
	UNILASALLE	1
	UNIVALI	1
Total		38
Trabalhos Nacionais/Interinstitucionais		
	PUC/Rio e UERJ	1
	UFRN, ULBRA e UFRGS	1
Total		2
Trabalho Internacional		
	Universidade do Minho	1
Total		1

Fonte: Organizada pela autora.

Verificamos na tabela que a região que concentra o maior número de trabalhos é a região sudeste com dezesseis (16) trabalhos e a região norte não possui nenhum trabalho. Considerando as Instituições de Ensino, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possui o maior número de trabalhos, totalizando seis (6). Algumas das instituições com menos produção, uma (1) cada, são: Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto (USP/RP) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dois (2) trabalhos foram realizados em parceria entre as instituições: um entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e

a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e o outro entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Destacamos a presença de um trabalho internacional da Universidade do Minho.

Após essa descrição dos trabalhos, procederemos à análise dos mesmos. Esclarecemos que não é nosso intento fazer uma análise aprofundada deste material e sim, evidenciar se as discussões apresentadas na área da Psicologia Escolar de algum modo têm sido abordadas na Educação Infantil. Para tal, duas questões foram norteadoras para a nossa análise, a saber:

- 1) As discussões na área da Psicologia Escolar iniciadas na década de 1980, acerca principalmente da função e prática desta área no ambiente escolar, têm sido abordadas na educação infantil? De que maneira?
- 2) A Psicologia Histórico-Cultural que também tem uma visão crítica da atuação do psicólogo, visto que tem como base filosófica o materialismo histórico-dialético, tem sido o referencial teórico das pesquisas na área da Educação Infantil?

Com relação à primeira questão, nenhum dos quarenta e um (41) trabalhos fez menção a autores da Psicologia Escolar crítica ou mesmo citaram as discussões empreendidas nesta área nas últimas décadas. Apenas no trabalho de Strenzel (2000, p.01) que teve como objetivos “[...] situar a trajetória das pesquisas sobre Educação Infantil nos Programas de Pós Graduação em Educação, a partir da década de 80 até o final dos anos 90, bem como identificar os temas recorrentes e sua contribuição na constituição”, esta temática apareceu dentre as temáticas estudadas nas produções das teorias psicológicas. Porém, a autora não faz uma discussão acerca destas teorias, apontando apenas as pesquisas que tiveram como bases teóricas as contribuições da Psicologia. Entretanto, Strenzel (2000) ressalta que ainda não é possível afirmar que estas bases teóricas estavam mais vinculadas à determinada teoria, seja esta sócio-histórica ou construtivista, visto que em muitos casos os autores não explicitavam a perspectiva teórica no resumo das teses ou dissertações, objeto de análise dessa autora.

Quanto à segunda questão, esta foi analisada segundo o mesmo quadro que norteou a leitura exploratória das teses realizada no primeiro capítulo. Relembrando, os cinco critérios são:

- 1) Temática estudada;
- 2) Definição atribuída à Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski ou Psicologia Sócio-Histórica;

- 3) Utilização de autores da Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica;
- 4) A(s) obra(s) e autor(es) citado(s) desta corrente;
- 5) Interface(s) teórica(s) que são realizada(s) com outro(s) autor(es).

Com relação à temática estudada, dois (2) trabalhos pesquisaram o jogo/brincar; um (01) o Cuidar e Educar; um (01) o Movimento de Reorientação Curricular e um (01) a Percepção das crianças sobre a creche, totalizando cinco (05) trabalhos que explicitaram a utilização da Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico.

No que se refere à denominação atribuída à Psicologia Histórico-Cultural, temos: Abordagem Histórico-Cultural (GOÉS, 2000); Psicologia Histórico-Cultural (WIGGERS, 2001); Vertente Sócio-Histórica (COSTA, 2003); Perspectiva Histórico-Cultural (SECCHI; ALMEIDA, 2007) e Teoria Sociointeracionista (CRUZ, 2009).

Acerca da utilização dos autores da Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica, dois (02) trabalhos apresentaram como referencial teórico esta teoria, mas não fizeram menção a autores desta corrente e sim a intérpretes, como A. P. Usova e Newton Duarte.

As obras citadas dos autores da Psicologia Histórico-Cultural estão no quadro abaixo.

Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural	Obras	Números de Trabalhos
L. S. Vygotsky.	A formação social da mente.	3
L. S. Vygotsky	Pensamento e Linguagem.	1
L. S. Vygotsky	La imaginación y el arte en la infancia.	1
L. S. Vygotsky; A. R. Luria e A. N. Leontiev	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	1
A. R. Luria; A. N. Leontiev; L. S. Vygotsky (Org.)	Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.	1

Quadro 15: As obras citadas dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e o número de trabalhos nas quais estas foram mencionadas.

Fonte: Organizada pela autora

A obra mais citada foi *A formação Social da Mente*¹⁰⁴ de Vigotski com três (03) ocorrências. E algumas das obras com menor número de citações (uma (01) cada) foram *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* de L. S. Vygotsky; A. R. Luria e A. N. Leontiev e; *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* também dos autores anteriores.

Por fim, os teóricos utilizados em parceria com os da Psicologia Histórico-Cultural para discutir as temáticas centrais dos trabalhos foram: Zilma Moraes Ramos Oliveira; Maria Sílvia P. de M. da Rocha; Gilles Brougère; Newton Duarte; A. P. Usova; Maria Cecília Mynayo; Ana Luiza Bustamante Smolka; D. W. Winnicott; Henri Wallon; Júlia Oliveira-Formosinho; Loris Malaguzzi; Michel Foucault e Anna Bondioli.

Os resultados apontam que a Psicologia é pouco estudada ou mesmo mencionada nos trabalhos sobre a Educação Infantil. Consideramos imprescindível que haja uma integração entre a Psicologia e a Pedagogia, além de outras áreas, como Filosofia, Sociologia, Medicina, etc., para que possamos, de fato, promover o desenvolvimento integral da criança. E, concordamos com Antunes (2003) que apesar de termos caminhado para uma dupla negação (no modo como a Psicologia foi hipertrofiada na Educação e da atuação pautada em modelos medicalizados), devemos reconhecer que o processo educativo ocorre no âmbito do sujeito. Assim, “[...] o aspecto psicológico não pode ser negado, mas incorporado à apreensão do fenômeno em sua totalidade, condição fundamental para a produção do conhecimento nesse campo e base para o estabelecimento de processos efetivos de intervenção” (ANTUNES, 2003, p.166).

Desse modo, notamos nestes artigos, a ausência das discussões críticas acerca da Psicologia Escolar e Educacional. Ou seja, nos textos, os autores trabalham com diversos temas, como jogo, percepção das crianças acerca da creche, cuidar e educar, contudo, não fazem menção aos estudos no âmbito da Psicologia, especificamente os estudos críticos que destaquei no decorrer da tese. Então, nos perguntamos: Por que esses avanços não estão sendo trabalhados pelos estudiosos da Educação Infantil? Será que o distanciamento destas discussões no campo da Psicologia Escolar e Educacional não estaria reforçando uma imagem fetichizada¹⁰⁵ da infância? Ou ainda, essa falta da

¹⁰⁴ Consideramos relevante apontar que esta obra sofreu várias críticas quanto a sua tradução do inglês para o português. Alguns autores como Prestes (2010) e Duarte (2004a) destacaram que houve distorções e cortes em relação à versão original em russo.

¹⁰⁵ Duarte (2004b, p.01) destaca que o “[...] fetichismo é um fenômeno que tem origem religiosa, pois envolve o culto de alguma entidade, o culto de algum deus. É interessante notar que segundo a definição

Psicologia nos estudos não auxiliaria na expansão da medicalização da educação infantil?

O que destacamos, a princípio, é que a infância retratada nos artigos é uma infância idealizada, temos um modelo de criança livre, produtora de cultura e protagonista do seu processo de aprendizagem. E isso, não estaria contribuindo para um processo de exclusão e avaliação das crianças dentro das escolas, já que estaríamos criando uma imagem de criança perfeita e inabalável? Sendo assim, como já destacado por Souza (2011), estamos diante de uma nova roupagem das explicações organicistas para os problemas educacionais, o que reforça o processo de medicalização da educação. O eixo de análise dos artigos ainda está no campo individual e, se considerarmos os avanços nas discussões entre a Psicologia e a Educação, percebemos que a análise se pauta no processo de escolarização, ou seja, devemos avançar nessa direção, e para isso é essencial que consideremos os estudos acerca do desenvolvimento infantil, objeto de análise da Psicologia.

Concordamos com Arce (2004, p.161) de que ocorre um processo de fetichização da infância “como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana”. Ou seja, há uma “naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista” em que vivemos (ARCE, 2004b, p.162, grifo da autora).

Ainda nesse sentido a autora ressalta que esse processo ocorre devido à difusão de uma concepção abstrata de ser humano, que não se pauta na historicidade deste, “que não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano transforma-se como resultado de sua própria atividade, cujo elemento motriz é a dialética entre os processos de objetivação e apropriação¹⁰⁶” (ARCE, 2004b, p.162).

do dicionário trata-se da adoração de um objeto feito pelo homem ou pela natureza”. O autor afirma que “[...] uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só vêem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade” (DUARTE, 2004b, p.09). Assim, Duarte (2004b, p.09) complementa que “o fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada” (DUARTE, 2004b, p.09).

¹⁰⁶ “É importante destacar que nesse processo o homem não cria do nada uma realidade sua, mas apropria-se da realidade natural modificando-a e depois a reproduzindo, fazendo com que esta adquira uma significação social proveniente da objetivação realizada pelo homem nesta realidade. Por isso é importante que cada geração se aproprie das objetivações das gerações passadas” (ARCE, 2004b, p.163).

Destacamos assim o paradoxo existente nesse processo, visto que, “o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (ARCE, 2004b, p. 164).

Desta forma, afirmamos a existência do que denominamos de *descompasso* entre a Psicologia Escolar e Educacional e a Educação Infantil e reiteramos que a ausência da Psicologia nos trabalhos sobre a infância reforça a constituição da imagem de uma criança idealizada, fetichizada, o que contribui, sobremaneira, para o que estamos vivenciando nas escolas na atualidade: o processo avassalador da medicalização da educação.

5.4 Algumas Considerações

Após as discussões empreendidas nesse capítulo, acreditamos que conseguimos compreender o movimento ocorrido com as ideias dos autores da Psicologia Histórico-Cultural ao ingressarem no Brasil na área da Educação Infantil. Conforme exposto, após a década de 1990, vivenciamos um período de ressignificação do escolanovismo e do construtivismo, o que gerou o prefixo neo a estas denominações que se enquadram no neoprodutivismo. Ou seja, estamos em um período de necessidade de atualização constante dos indivíduos exigida pelo mercado de trabalho (neoescolanovismo) e da retórica neoconstrutivista, que se vincula a índices perceptivos e os sinais motores em relação aos signos, símbolos, esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, é plausível que diferentes teorias se mesquem, já que o importante não é o conhecimento da matriz filosófica, das bases epistemológicas de cada teoria e sim, em que cada uma pode contribuir para se atingir o resultado final. Não é interessante o entendimento do processo ou da história, o que deve ser ressaltado são os resultados. Esse é a marca do discurso da pós-modernidade¹⁰⁷, a insensibilidade à história.

O ecletismo presente nas teses e documentos do MEC se alinha a esse período histórico que vivenciamos. A maioria dos pesquisadores está seduzida por discursos

¹⁰⁷ Eagleton (1998) denomina de pós-modernidade o período histórico específico do capitalismo. Já outros autores como “Wood (1999), Moraes (2001) e Della Fonte (2003) referem-se a uma agenda pós-moderna que englobaria diferentes e distintas tendências como o multiculturalismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, entre outras” (STEMMER, 2006, p.).

envolventes, que remetam às necessidades e às carências concretas dos indivíduos, já que “[...] muitos indivíduos, em maior ou menor grau, não se dão conta desses processos de dominação, de manipulação e sedução, tornando-se, assim, presas fáceis dos encantos ideológicos que se propagam em nossa cultura hoje” (ROSSLER, 2003, p. 200).

Nesse sentido nos perguntamos: Porque o ecletismo seduz tanto? Consideramos que para responder essa questão é necessário resgatarmos a concepção de Marx sobre o *fetichismo da mercadoria* como um absoluto que reduz o que é determinado historicamente. Marx (2005) afirma que ao ser finalizada a mercadoria não mantinha seu valor real de venda, o qual era determinado pela quantidade de trabalho material, e sim adquiria um valor de venda irreal. O autor acrescenta que era como se essa mercadoria não fosse fruto do trabalho humano, ou seja, isso denotava que a mercadoria perdia sua relação com o trabalho e ganhava *vida própria*, o que Marx denominou de *fetichismo da mercadoria*.

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que ela apresenta aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como se fossem *características objetivas dos próprios produtos do trabalho*, como se fossem propriedades sociais inerentes a essas coisas; e, portanto, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho global como se fosse uma relação social de coisas existentes *para além deles* (MARX, 2005, s/p).

Acerca desse processo de surgimento do *fetichismo da mercadoria* Duarte (2004b, p.10) ressalta que este se vincula ao fato de que “as mercadorias não têm em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações reais”. Ou seja, “[...] a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho [...] É somente uma relação social determinada entre os próprios homens que adquire aos olhos deles a forma fantasmagórica de uma *relação entre coisas*” (MARX, 2005, s/p).

Visando exemplificar essa questão Marx (2005, s/p) recorre à religião e afirma que nesta:

[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, entidades autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. O mesmo se passa no mundo mercantil com os produtos da mão do homem. É o que se pode chamar o fetichismo que se aferra aos produtos do trabalho logo que se apresentam como mercadorias, sendo, portanto, inseparável deste modo de produção.

Nesse ponto é importante fazermos a ressalva de que o fetichismo da mercadoria não se apresenta como um fetiche religioso, “[...] mas sim um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social. Um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria” (DUARTE, 2004b, p.11).

Duarte (2004b, p.12) pontua que “Marx pôde fazer a crítica ao fetichismo da mercadoria descobrindo o segredo da mercadoria, ou seja, compreendendo a lógica econômica objetiva da sociedade capitalista”. Nós buscamos fazer a crítica pelo viés da circularidade das ideias, da compreensão de como as ideias se encarnam no movimento real, especificamente no âmbito das ideias pedagógicas e psicológicas.

Outro ponto que nos instigou foi o descompasso entre a Psicologia Escolar e Educacional e a Educação Infantil. Como podemos ter avançado tanto nas discussões na área da Psicologia e esses avanços não terem sido incorporados no campo da educação da criança pequena? Essa é uma questão que ainda precisa ser estudada, o que fizemos nessa tese foi apresentar esse descompasso já que nosso intento era buscar no campo da história das ideias psicológicas, pistas que pudessem nos auxiliar na compreensão do nosso objetivo.

Nas Considerações Finais, faremos uma reflexão de todo o movimento que apresentamos nesse material, bem como levantaremos questões que ainda precisam ser mais bem exploradas.



Meninos Pulando Carniça - Cândido Portinari - 1957

6. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Não é uma tarefa fácil a que nos propusemos nesse estudo, uma vez que tivemos que buscar pistas que nos auxiliassem na compreensão do processo tão complexo que é o da apropriação de ideias. Tentamos, assim como Ginzburg no livro *O queijo e os vermes*, reunir evidências que pudessem dar uma resposta a nossas questões iniciais de pesquisa, apresentadas na Introdução desse estudo, a saber: como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apropriada pela área da Educação Infantil no Brasil na primeira década do século XXI? Essa apropriação reforça a constituição de pedagogias psicológicas ou do psicologismo presente na educação brasileira? Qual(is) a(s) relação(ões) estabelecida(s) entre os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural com estudiosos de outras correntes? Como e por que se deu essa interface?

Optamos por estudar as teses e os documentos do MEC relativos à Educação Infantil e que explicitavam ter como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, escolhemos duas categorias de análise para centrar o nosso trabalho, a zona de desenvolvimento proximal e o brincar/jogo de papéis sociais. Após a seleção do material a ser estudado, descrita no primeiro capítulo, procedemos à análise que está detalhada no segundo e terceiro capítulos.

O procedimento metodológico por nós adotado, pautado em Saviani (2007), foi imprescindível na realização desse trabalho. Somente um olhar atento às cinco categorias de análise propostas pelo autor - o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional, a perspectiva de longa duração, o olhar analítico-sintético, a articulação entre do singular e do universal e, a atualidade da pesquisa histórica - nos permitiu enxergar esse complexo movimento de apropriação das ideias dos autores da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, na primeira década deste século, especificamente na Educação Infantil. Concordamos com Saviani (2007, p. 04) que “[...] eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

Em nossa análise, notamos que o aspecto mais estudado acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal nas teses e nos documentos do MEC analisados foi referente à definição deste. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real da criança (o que esta consegue realizar sozinha) e o desenvolvimento potencial (aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio do adulto ou outra criança mais experiente). Porém, destacamos que não foi trabalhada a compreensão do significado desta assistência no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Ademais, outro ponto crucial refere-se ao desmembramento

do conceito da teoria geral do desenvolvimento desenvolvida por Vigotski e demais pesquisadores de sua corrente teórica.

Ressaltamos que esse desmembramento do conceito ocorreu também ao analisarmos a categoria brincar/jogo de papéis sociais, que é vista como prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas de Educação Infantil. Dito de outro modo, o brincar/jogo de papéis sociais é utilizado como uma metodologia de trabalho na educação das crianças pequenas. Consideramos, pautados em autores soviéticos (Vigotski, Elkonin, Leontiev, Bozhovich) e, em autores contemporâneos que estudam a Teoria Histórico-Cultural (CHAIKLIN, 2010; FLEER, 2010, 2012), que esse entendimento do brincar/jogo de papéis sociais é um equívoco, já que esta é a atividade principal da criança em idade pré-escolar pelo fato de ser no interior desta que ocorrem as mudanças mais significativas no desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Ou seja, a importância do brincar/jogo de papéis sociais está nesse aspecto e não porque esta é a atividade mais frequente na criança em idade pré-escolar.

Deste modo, a análise das teses e documentos do MEC nos revelou que existe um ecletismo na apropriação das ideias dos autores soviéticos que, em muitos casos, foram incorporadas às ideias de outros autores que apresentam matrizes epistemológicas e filosóficas diferentes da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, após essa constatação, partimos em busca de respostas que nos auxiliassem a entender o porquê dessas aproximações. A via que escolhemos para essa compreensão foi o estudo da história das ideias pedagógicas e psicológicas.

Percebemos que o período histórico que vivenciamos dá suporte para que ocorram essas aproximações entre teorias com matrizes filosóficas e epistemológicas diferentes, principalmente no campo das ideias pedagógicas. O neoprodutivismo e suas variantes apoiam esse tipo de incorporação das ideias de Vigotski, ao ingressarem no Brasil, já que o que é relevante é o resultado e não o processo. Assim, não há problema em utilizar, por exemplo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal dos autores soviéticos, atrelado aos conceitos de assimilação e acomodação em Piaget e ao de afetividade de Wallon.

Já com relação à história das ideias psicológicas, notamos que houve grandes avanços na Psicologia Escolar e/ou Educacional, porém, estes não foram incorporados na Educação Infantil. Esse fato tanto nos chamou a atenção que nos dedicamos ao estudo de textos publicados na ANPED, no GT-07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) no período de 2000 a 2009. Após emprendermos a análise destes textos, apresentada

no capítulo anterior, confirmamos que, de fato, esse movimento de crítica à atuação do psicólogo dentro das escolas e na forma de compreensão dos processos de aprendizagem/escolarização não são discutidos e refletidos na Educação Infantil. Nesse sentido, inferimos, de modo ainda preliminar, já que esse não era o objetivo desta tese, que o que ocorreu foi a substituição da Psicologia pela Sociologia da Infância nas pesquisas sobre educação da criança pequena no Brasil. Porém, deixamos claro que se trata apenas de uma inferência, pois são necessários estudos nesse sentido visando aprofundar o descompasso que constatamos e discutimos nessa tese.

Abrimos um parêntese para ressaltar que nesse ano foi lançado um documento, em parceria do Conselho Federal de Psicologia (CFP), dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) e do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), intitulado *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013). Consideramos que esse documento é muito importante para auxiliar o trabalho do psicólogo nas escolas e esperamos que, também na área da educação infantil ele possa ser utilizado. Como já apresentamos, nos parece que a Psicologia foi retirada como interface da Educação Infantil, porém, reiteramos a relevância desta na construção de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, independente da faixa etária!

Diante do exposto, confirmamos a nossa hipótese de que ocorreu, no Brasil, na área da Educação Infantil no que se refere aos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, uma apropriação equivocada. Porém, ressaltamos que isto não se deve a questões individuais, e sim, é fruto do modo como essas ideias foram inseridas no Brasil, visando fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas (neoprodutivismo e seus variantes: neoconstrutivismo e neo-escolanovismo), o que reforça a constituição de pedagogias psicológicas.

Também destacamos que nosso intento não foi julgar a qualidade das teses e documentos do MEC selecionados para análise, e sim, tendo como base esses estudos, apontar os indícios da apropriação equivocada/ecletismo acerca das ideias dos autores soviéticos no Brasil, especificamente na Educação Infantil.

Duarte (2004a) e Prestes (2010, p.193) afirmaram que “[...] houve uma tentativa deliberada de destilar das obras de Vigotski as bases filosóficas e ideológicas”. Prestes (2010, p.193, grifos do autor) justifica o exposto na tradução de dois livros do inglês para o português: “[...] *Mind in society – the development of higher psychological processes* (intitulado no Brasil como *Formação social da mente*) e *Thinking and speech*

(traduzido no Brasil com o título *Pensamento e linguagem*)”. A autora pontua que, ao analisar essas traduções, pode-se inferir que estas não são fiéis ao original. Além disso, a autora aponta que as alterações na obra original não foram veladas e os próprios organizadores das traduções disseram que iriam adequar o original a fim de torná-lo mais claro e menos repetitivo.

Ainda a esse respeito, Duarte (2004a) destaca que algumas interpretações incorporam a Psicologia Vigotskiana ao discurso neoliberal e pós-moderno o que, conseqüentemente, dissocia essa psicologia dos ideais marxistas e socialistas. Porém, o autor ressalta que é cada vez mais crescente o número de pesquisadores que defendem uma leitura marxista da obra de Vigotski.

Prestes (2010) ressalta, porém, que as traduções são apenas cúmplices nesse processo, que é necessário evidenciar que as ideias dos autores soviéticos, principalmente de Vigotski, são utilizadas para legitimar o trabalho que é desenvolvido nas escolas. “Isso contraria o próprio Vigotski, que, por exemplo, jamais utilizou Marx para remendar ideias no seu pensamento; ele usa o método de Marx para estruturar a sua teorização e não para legitimar o que pensa” (PRESTES, 2010, p. 197).

Prestes (2010) também chama a atenção para um fato interessante, o da idolatria a determinado pensador ou corrente teórico no campo educacional brasileiro. A autora ressalta que “[...] a educação brasileira parece estar sempre em busca de um pensador que seja o redentor. Isso leva a crer que o pensamento de Vigotski, ate os dias hoje, não foi de fato levado a sério no Brasil” (PRESTES, 2010, p. 196-197). Concordamos com Prestes (2010) quando ela afirma que as ideias de Vigotski são utilizadas mais como uma maquiagem do que, de fato, eixo orientador do trabalho desenvolvido nas escolas.

Ao tratarmos do trabalho docente nas escolas de educação infantil, concordamos com Martins (2011, p.245) que somente a partir de uma sólida formação de professores será possível “[...] assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente, bem como o reconhecimento desse trabalho na trama de relações sociais que produzem a vida social”. Cabe destacarmos algumas obras que têm se dedicado a pesquisar o ensino como eixo orientador do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas no Brasil, dentre estas: Arce e Martins (2007), Arce e Martins (2009) e Arce e Jacomeli (2012). Nestas obras, os autores buscam, à luz de perspectivas críticas, discutir sobre a Educação Infantil que oferecemos no Brasil e, propor, a partir principalmente da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, caminhos para uma educação de qualidade para todas as crianças independente da classe social.

Nesse sentido, é relevante reiterarmos o processo de naturalização e fetichização da infância e da criança que vivenciamos. Esse processo abre precedente para a propagação da alienação, uma vez que, “[...] os seres conscientes, participativos e solidários que supostamente seriam frutos deste tipo de educação não passam de indivíduos alienados e altamente competitivos” que transformam as relações sociais em meios para satisfação de suas necessidades individuais (ARCE, 2004b, p.165).

Acreditamos que, conforme apresentamos em nossa hipótese, é possível retomarmos o lugar da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Educação Infantil brasileira a partir da Psicologia Histórico-Cultural, reinserindo a constituição da criança e de sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto.

Em suma, defendemos que é necessária a compreensão da matriz filosófica que pauta a Psicologia Histórico-Cultural, a saber, o materialismo histórico-dialético e, o entendimento do período histórico que vivemos, principalmente no campo das ideias pedagógicas (neoprodutivismo) e psicológicas (crítica e reconstrução da Psicologia Escolar/Educacional), conforme apresentamos nessa tese. Assim, teremos uma compreensão integral desde a inserção das ideias destes autores estrangeiros (soviéticos) no Brasil e a desvinculação das bases filosóficas, políticas e epistemológicas dessa corrente teórica. Ou seja, desde modo é possível termos clareza do movimento da circularidade das ideias. Assim, conseguiremos apreender os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, nos elevar desse caos teórico que presenciamos e vivenciamos, e deixaremos de enxergar e aplicar essas ideias como receitas ou práticas paliativas na educação da criança pequena no Brasil.



Palhacinhos na Gangorra- Cândido Portinari- 1957

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 301f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

_____. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição.** 5.ed. São Paulo: Educ, 2007.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “Era das Revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 24, n. 62, p. 09-25, abr. 2004a.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004b. p. 145-168.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 1.ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.

_____. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil-** em defesa do ato de ensinar. 1.ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

BARBOSA, Deborah Rosária. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.** 662f. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e Desenvolvimento da personalidade da criança:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 281f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual.** *Psicología para a América Latina*, n.1, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.psicolatina.org>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

_____. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-104.

BOZHOVICH, Lidia. I. The Social Situation of Children development. **Journal of Russian and East European Psychology**. vol. 47, no. 4, p.59-86, July/August, 2009.

_____. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Traducido directamente del ruso por Toste Muñiz. Havana: editorial pueblo y educación, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília : MEC, SEB, 2009d.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. 2.v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Prêmio Professores do Brasil 2005**. Brasília : MEC, SEB, 2006d. 2.v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004** – projetos premiados. Brasília : MEC, SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998. 3v.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo** [online]. Maringá, v.16, n.04, p. 659-675, out/dez, 2011.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: casa do psicólogo, 2003. p.105-138.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecido Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193-214.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 325f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambú. **Anais...** p. 01-18.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças.
In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. **Anais...** p. 01-19.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v.16, n.29, p.99-116, jan/jun, 1998.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: ARCE, Alessandra. *Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?* In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p.01-20.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELKONIN, Daniíl. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção textos de psicologia).

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. Toward the problem of stages in the mental development of children. **Journal of Russian and East European Psychology**. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez. 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”: reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.135-156.

_____. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p.99-120.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Mini Aurélio**. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FLEER, Marilyn. **Early Learning and Development**- cultural historical concepts in play. Melbourne: Cambridge University Press, 2010.

_____. The development of motives in children's play. In: HEDEGAARD, Mariane; EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn (Eds.). **Motives in children's development-cultural-historical approaches**. New York: Cambridge University Press, 2012. p. 79-96.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. O Jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** p. 01-15.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

HOLLANDA, Monica Petralanda de. **Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso**. 290f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **As concepções de Corpo e movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil**. 151f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil**. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LARA, Angela Mara de Barros. **Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

LEAL, Leila Leane Lopes. **O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil**. 2003. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 59-84.

_____. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p.119-142.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LOMBARDI, José Claudinei **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOUREIRO, Marcos C. Silva. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449-458.

LURIA, Alexander R. A psicología experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 117-144.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. 278f. 2009a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009a.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 181f. 2009b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009b.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 250f. 2011. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru, 2011.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007a (Coleção Formação de Professores).

_____. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p.117-134.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. . In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambú. **Anais...** p.01-17.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. 1844. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>. Acesso em 01 de dezembro de 2010.

_____. O fetichismo da mercadoria e o seu segredo. 2005. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm#c1s4> Acesso em 24 de junho de 2013.

_____. Prefácio da Segunda Edição. In: MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril, 1983 (Os Economistas). p. 15-21.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1847. Disponível em: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf. Acesso em 01 de dezembro de 2010.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E.M.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo.; ANTUNES, A. A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-138.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Momento)

MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida Nucci. **A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil**. 215f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky**. 235f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

PAULA, Nanci Martins de. **Crianças pequenas – dois anos- no ciberespaço: interatividade possível?** 244f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 295f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e Modismo na Educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. 296f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. Ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú. **Anais...** p. 01- 16.

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

SILVA, Altina Abadia da. **Significados e lugar do brincar na escola**: a perspectiva da criança. 100f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008a.

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008b.

SILVA, Josiane da Silva Delvan da. **Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações** – RedSig. 130f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentação. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 13-24.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-68.

_____. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. 2010. 258f. Tese de Livre-docência. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 27-58.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Projetos de lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação? In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 215-228.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília**. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STRENZEL, Giandréia Reuss. A Produção científica sobre educação infantil no Brasil e nos Programas de Pós-graduação em Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** p. 01-13.

TEIXEIRA, Sônia Regina Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 150f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 (Ensaio Comentado).

_____. **Obras Escogidas**. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

_____. Play and its role in the Mental Development of the Child. Translated by Catherine Mulholland, *Voprosy psikhologii*, n. 6, 1966. Online Version: **Psychology and Marxism Internet Archive**, 2002. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Acesso em 01 de outubro de 2012.

_____. **Obras Escogidas**. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

WIGGERS, Verena. Educação infantil é ou não é escola movimento de reorientação curricular de Florianópolis? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambú. **Anais...** p.01-15.

ZAPOROZHETS, Alexandr. V.; ELKONIN, Daniíl. B. (Ed.) **The psychology of preschool children**. Translated by John Shybut and Seymore Simon. Massachusetts: MIT Press, 1971.



Meninos no Balanço- Cândido Portinari- 1960

8. APÊNDICES

APÊNDICE A

Teses Selecionadas

Tese	Referência
01	ALMEIDA, Benedita de. A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria. 251f. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
02	ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. 301f. 2007. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
03	AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. O lugar do erro na educação infantil: a construção do conhecimento da professora. 240f. 2002. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Campus Gragoatá, 2002.
04	BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança. 308f. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
05	BARRETO, Selva Maria Guimarães. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
06	BISSOLI, Michele de Freitas. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 281f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
07	BRUNO, Marilda de Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos. 160f. 2005. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
08	CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 325f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
09	COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores. 206f. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
10	FORESTI, Sônia Maria Perroud Silveira. Utilização do Brinquedo como Estratégia Pedagógica em Creches Públicas: Opinião de Professores. 156f. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
11	HOLLANDA, Mônica Petralanda de. Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso. 290f. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
12	IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. As concepções de Corpo e movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil. 151f. 2008. Tese (Doutorado em Educação),

	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
13	JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 244f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
14	LARA, Angela Mara de Barros. Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil. 283f. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.
15	LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues de. Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
16	LEAL, Leila Leane Lopes. O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 208f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
17	LEÃO, Denise Maria Maciel. Experiências de Letramento na Infância: Interação Mãe-Criança em Situações Estruturadas. 191f. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
18	LEITÃO, Fátima Maria Sabóia. A prática pedagógica de professores de salas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza. 161f. 2002. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
19	LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares. 175f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
20	MARTINS, Cristiane Amorim. A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil. 278f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
21	MARTINS, Ida Carneiro. As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola. 181f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
22	MARTINS, Maria Silvia Cintra. Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil. 345f. 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2003.
23	MENDONÇA, Cristina Nogueira. A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.
24	MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. 215f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
25	MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil- análise da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky. 235f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009
26	PALMA, Angela Pereira Teixeira V. A educação física na educação básica e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores.

	126f. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
27	PAULA, Nanci Martins de. Crianças pequenas- dois anos- no ciberespaço: interatividade possível? 244f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
28	PORTO, Bernadete de Souza. Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor alfabetizador. 241f. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
29	PROENÇA, Maria Alice de Rezende Proença. A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. 205f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
30	RAMOS, Rosemary Lacerda. Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe viver fora da água fria. 200f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
31	SILVA, Altina Abadia da. Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança. 100f. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
32	SILVA, Célia Maria Onofre. Cognição-Afetividade e interatividade criança-professor-computador na transição da educação infantil ao ensino fundamental. 400f. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
33	SILVA, Josiane da Silva Delvan da. Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações – RedSig. 130f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
34	SOUZA, Fabiana dos Santos. Diretrizes projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação três UMEIs de Belo horizonte, MG. 404f. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
35	TEIXEIRA, Sônia Regina Santos. A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. 150f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
36	VICTOR, Sônia Lopes. Aspectos Presentes na Brincadeira de Faz-de-Conta da criança com Síndrome de Down. 132f. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

APÊNDICE B

Teses Localizadas

Tese	Referência
01	ALMEIDA, Benedita de. A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria. 251f. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
02	ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. 301f. 2007. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
03	BARRETO, Selva Maria Guimarães. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
04	BISSOLI, Michele de Freitas. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 281f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
05	BRUNO, Marilda de Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos. 160f. 2005. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
06	CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 325f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
07	COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores. 206f. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
08	FORESTI, Sônia Maria Perroud Silveira. Utilização do Brinquedo como Estratégia Pedagógica em Creches Públicas: Opinião de Professores. 156f. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
09	HOLLANDA, Mônica Petralanda de. Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso. 290f. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
10	IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. As concepções de Corpo e movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil. 151f. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
11	JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 244f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
12	LARA, Angela Mara de Barros. Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil. 283f. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

13	LEAL, Leila Leane Lopes. O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 208f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
14	LEÃO, Denise Maria Maciel. Experiências de Letramento na Infância: Interação Mãe-Criança em Situações Estruturadas. 191f. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
15	LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares. 175f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
16	MARTINS, Cristiane Amorim. A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil. 278f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
17	MARTINS, Ida Carneiro. As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola. 181f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
18	MARTINS, Maria Silvia Cintra. Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil. 345f. 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2003.
19	MENDONÇA, Cristina Nogueira. A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.
20	MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. 215f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
21	MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil- análise da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky. 235f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009
22	PALMA, Angela Pereira Teixeira V. A educação física na educação básica e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores. 126f. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
23	PAULA, Nanci Martins de. Crianças pequenas- dois anos- no ciberespaço: interatividade possível? 244f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
24	PORTO, Bernadete de Souza. Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor alfabetizador. 241f. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
25	PROENÇA, Maria Alice de Rezende Proença. A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. 205f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
26	SILVA, Altina Abadia da. Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança. 100f. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-

	Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
27	SILVA, Josiane da Silva Delvan da. Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações – RedSig. 130f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
28	SOUZA, Fabiana dos Santos. Diretrizes projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação três UMEIs de Belo horizonte, MG. 404f. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
29	TEIXEIRA, Sônia Regina Santos. A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. 150f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
30	VICTOR, Sônia Lopes. Aspectos Presentes na Brincadeira de Faz-de-Conta da criança com Síndrome de Down. 132f. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Teses Não-Localizadas

Tese	Referência
01	AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. O lugar do erro na educação infantil: a construção do conhecimento da professora. 240f. 2002. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Campus Gragoatá, 2002.
02	BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança. 308f. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
03	LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues de. Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares - uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
04	LEITÃO, Fátima Maria Sabóia. A prática pedagógica de professores de salas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza. 161f. 2002. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
05	RAMOS, Rosemary Lacerda. Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe viver fora da água fria. 200f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
06	SILVA, Célia Maria Onofre. Cognição-Afetividade e interatividade criança-professor-computador na transição da educação infantil ao ensino fundamental. 400f. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

APÊNDICE C

Teses selecionadas para Leitura Exploratória:

Tese	Referência
01	ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. 301f. 2007. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007).
02	BARRETO, Selva Maria Guimarães. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
03	BISSOLI, Michele de Freitas. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 281f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
04	BRUNO, Marilda de Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos. 160f. 2005. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
05	CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 325f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
06	COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores. 206f. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
07	HOLLANDA, Mônica Petralanda de. Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso. 290f. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
08	IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. As concepções de Corpo e movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil. 151f. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
09	JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 244f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
10	LARA, Angela Mara de Barros. Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil. 283f. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.
11	LEAL, Leila Leane Lopes. O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 208f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
12	MARTINS, Cristiane Amorim. A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil. 278f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

13	MARTINS, Ida Carneiro. As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola. 181f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
14	MARTINS, Maria Silvia Cintra. Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil. 345f. 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2003.
15	MENDONÇA, Cristina Nogueira. A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.
16	MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. 215f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
17	MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil- análise da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky. 235f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009
18	PAULA, Nanci Martins de. Crianças pequenas- dois anos- no ciberespaço: interatividade possível? 244f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
19	SILVA, Altina Abadia da. Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança. 100f. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
20	SILVA, Josiane da Silva Delvan da. Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações – RedSig. 130f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
21	SOUZA, Fabiana dos Santos. Diretrizes projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação três UMEIs de Belo horizonte, MG. 404f. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
22	TEIXEIRA, Sônia Regina Santos. A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. 150f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

Teses que não utilizam Vigotski como Referencial Teórico:

Tese	Referência
01	LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares. 175f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
02	PALMA, Angela Pereira Teixeira V. A educação física na educação básica e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores. 126f. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de

	Campinas, Campinas, 2001.
03	PROENÇA, Maria Alice de Rezende Proença. A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. 205f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
04	FORESTI, Sônia Maria Perroud Silveira. Utilização do Brinquedo como Estratégia Pedagógica em Creches Públicas: Opinião de Professores. 156f. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Teses que estudam o ensino fundamental:

Tese	Referência
01	ALMEIDA, Benedita de. A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria. 251f. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
02	PORTO, Bernadete de Souza. Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor alfabetizador. 241f. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
03	VICTOR, Sônia Lopes. Aspectos Presentes na Brincadeira de Faz-de-Conta da criança com Síndrome de Down. 132f. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Teses que não se referem às categorias de análise:

Tese	Referência
01	LEÃO, Denise Maria Maciel. Experiências de Letramento na Infância: Interação Mãe-Criança em Situações Estruturadas. 191f. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

APÊNDICE D

Teses Seleccionadas após Leitura Exploratória e Redefinição das Categorias

Tese	Referência
01	ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. 301f. 2007. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
02	BISSOLI, Michele de Freitas. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 281f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
03	CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 325f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
04	HOLLANDA, Mônica Petralanda de. Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso. 290f. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
05	IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. As concepções de Corpo e movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Brincadeiras na Educação Infantil. 151f. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
06	JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. 244f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
07	LARA, Angela Mara de Barros. Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil. 283f. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.
08	LEAL, Leila Leane Lopes. O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 208f. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
09	MARTINS, Cristiane Amorim. A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil. 278f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
10	MARTINS, Ida Carneiro. As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola. 181f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
11	MENDONÇA, Cristina Nogueira. A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.
12	MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. 215f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
13	MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil- análise da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky. 235f. 2009. Tese (Doutorado em Educação)-

	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009
14	PAULA, Nanci Martins de. Crianças pequenas- dois anos- no ciberespaço: interatividade possível? 244f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
15	SILVA, Altina Abadia da. Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança. 100f. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
16	SILVA, Josiane da Silva Delvan da. Um estudo sobre os processos interativos de crianças de 2 a 4 anos em situação de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações – RedSig. 130f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
17	TEIXEIRA, Sônia Regina Santos. A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. 150f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

Teses Retiradas após Leitura Exploratória e Redefinição das Categorias:

- Inclusão Escolar e Deficiência:

Tese	Referência
01	BRUNO, Marilda de Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos. 160f. 2005. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, 2005.
02	BARRETO, Selva Maria Guimarães. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky. 135f. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

- Teses vinculadas a programas de pós-graduação em Arquitetura e Linguística e Língua Portuguesa:

Tese	Referência
01	SOUZA, Fabiana dos Santos. Diretrizes projetuais para ambientes da educação infantil: recomendações com base na observação três UMEIs de Belo horizonte, MG. 404f. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
02	MARTINS, Maria Silvia Cintra. Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil. 345f. 2003. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2003.

- Ensino Fundamental:

Tese	Referência
01	COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores. 206f. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

APÊNDICE E

Breve Resumo das Teses

Com relação ao brincar/jogo, temos as teses de Lara (2000), Leal (2003), Japiassu (2003), Silva (2007), Silva (2008b), Martins (2009a), Martins (2009b) e Teixeira (2009). Lara (2000), Teixeira (2009), Martins (2009a), Martins (2009b), Silva (2008) e Leal (2003) estudaram o brincar e a criança e/ou o professor. Japiassu (2003) pesquisou a relação entre jogo e educação e Silva (2007) analisou o brincar e os processos interativos.

Lara (2000) abordou o brincar na instituição escolar entendido na vertente das crianças, professores e demais profissionais que atuam no cotidiano da instituição. A tese foi composta por quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Desvendando os anos 90: a infância, a educação infantil, o brincar e o professor*, a autora sintetizou as pesquisas realizadas na década de 90 acerca da educação infantil no Brasil, no Paraná e em Maringá. Lara (2000) também trouxe dados sobre a pré-escola, as creches, os professores, as matrículas e realizou uma discussão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 pelo Ministério da Educação.

No capítulo dois *A dialogia, o enunciado e o brincar* Lara (2000) discutiu a dialogia, o enunciado e o brincar segundo o referencial teórico adotado, a saber: M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin.

No terceiro capítulo *(Re)fazendo o percurso trilhado: caminhando para a compreensão do espaço dialógico do brincar* Lara (2000) apresentou o percurso metodológico baseado em três categorias históricas a fim de compreender o brincar na escola, sendo estas: a filogênese, o desenvolvimento histórico da sociedade e a ontogênese. Para a discussão destas categorias, a autora discorreu sobre o papel do homem na sociedade, a sociedade como espaço sócio-cultural e as crianças que convivem na instituição escolar segundo o referencial teórico adotado no estudo. Lara (2000) realizou a pesquisa empírica em um Núcleo Social, que atende alunos em regime de semi-internato, do município de Maringá/PR, baseada no método instrumental de Vygotsky (1995 apud LARA, 2000) e no método de experimento formativo (DAVIDOV; SHUARE, 1987 apud LARA, 2000). A autora realizou análise de documentos da instituição, entrevistas e observações. O período estabelecido para a pesquisa foi de 1996 a 1998. Participaram do estudo a direção; a supervisão pedagógica;

as professoras; os profissionais da instituição, como: dentista, secretaria, lavanderia, atendente de refeitório, cozinheira, auxiliar de serviços gerais e jardinagem; e as crianças, um total de vinte com faixa etária de quatro a seis anos. A observação foi participante, realizada durante os três anos da pesquisa. As entrevistas foram semiestruturadas e quanto às pessoas envolvidas têm-se:

[...] as crianças foram entrevistadas de duas formas: coletivamente e individualmente; aconteceram três entrevistas coletivas e três individuais; - as professoras foram entrevistadas individualmente, três vezes; - a supervisora pedagógica foi entrevistada individualmente, três vezes; - os profissionais da infra-estrutura foram entrevistados individualmente, uma vez; - a dentista foi entrevistada individualmente, uma vez e a direção da instituição escolar foi entrevistada individualmente, uma vez (LARA, 2000, p. 156-157).

Com relação aos documentos foram selecionados o Plano Curricular das Pré-escolas municipais- creches e jardins (1995-1998), o Relatório Anual do Núcleo Social (1997-1998), o Caderno de Educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1994) e as Normas para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná (1993).

No quarto capítulo *O brincar: uma proposta para a compreensão da relação entre a educação infantil, o professor e a instituição escolar* Lara (2000) analisou seus dados (observações, entrevistas e documentos) à luz de Bakhtin, Vygotsky, Leontiev e Elkonin, buscando salientar a contribuição da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança.

Nas *Considerações Finais: pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil*, Lara (2000, p. 249) retomou algumas questões levantadas no desenvolvimento da tese e destacou a importância de se pensar a brincadeira infantil na escola como algo promotor do desenvolvimento psíquico da criança auxiliando na *construção de uma educação infantil melhor e mais crítica*.

Teixeira (2009, p.31) em seu estudo objetivou “[...] analisar as interações discursivas que se processam durante as brincadeiras de faz-de-conta de crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia”, com o intento de entender como os significados construídos são re-significados pelas crianças, tornando-se constitutivos das subjetividades infantis. O referencial teórico que norteou a pesquisa foi a perspectiva sócio-cultural, principalmente nos trabalhos de Vygotsky.

A autora realizou uma pesquisa de campo com turmas de educação infantil na Ilha do Combu (Bélem/PA) no período de 2003 a 2006. Essa fase pode ser dividida em duas etapas:

No primeiro momento da pesquisa, efetuei a caracterização do contexto sócio-cultural de vida das crianças que frequentavam as turmas de educação infantil. Os participantes dessa etapa foram treze crianças que frequentaram a classe de educação infantil no ano de 2003, sendo onze meninos e duas meninas, entre quatro e cinco anos de idade, a professora da classe de educação infantil e os responsáveis pelas crianças. As crianças e seus familiares foram entrevistados. As crianças foram observadas brincando em suas casas [...] No segundo momento, realizei a análise microgenética das interações dialógicas que ocorreram nas brincadeiras de faz-de-conta. Os participantes foram dezesseis crianças que frequentaram a classe de educação infantil no ano de 2005 e a professora (TEIXEIRA, 2009, p. vi).

A tese de Teixeira (2009) foi dividida em sete capítulos. No primeiro, intitulado Introdução, a autora expõe seus objetivos, bem como a justificativa do estudo e já apresenta, de modo inicial, algumas discussões acerca da brincadeira para Vygotsky.

No segundo capítulo, a autora discute, de modo mais aprofundado, o quadro teórico no qual se embasou para a constituição de seu estudo. Teixeira (2009, p. 33) afirma que “[...] a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade pela qual a criança pré-escolar constitui sua subjetividade e re-significa os conteúdos de sua cultura”.

O terceiro capítulo é dedicado a apresentação da “[...] perspectiva teórico-metodológica que norteou o estudo, focalizando aspectos epistemológicos e o caminho metodológico da pesquisa” (TEIXEIRA, 2009, p. 10).

O contexto sócio-cultural no qual vivem as crianças ribeirinhas da Ilha do Combu é apresentado no quarto capítulo. Os capítulos cinco e seis são dedicados à análise dos dados, à apresentação das brincadeiras que ocorreram na turma de educação infantil analisada. No quinto capítulo a autora buscou “[...] analisar os momentos de interações discursivas entre as crianças, que ocorreram por ocasião das brincadeiras, destacando os significados construídos”, os modos de construção dos mesmos, a origem desses, bem como as implicações no processo de aquisição cultural da criança. (TEIXEIRA, 2009, p. 111). No sexto capítulo o intento foi “[...] compreender o processo de construção de significados nas interações entre as crianças e a professora e identificar os modos de participação da mesma nesse processo” (TEIXEIRA, 2009, p. 177).

No sétimo e último capítulo, as Considerações Finais, Teixeira (2009) destacou algumas reflexões sobre a sua tese. A autora ressaltou que “[...] a educação desempenha um papel imprescindível no processo de constituição cultural do sujeito” (TEIXEIRA, 2009, p. 250). Ademais, “[...] o faz-de-conta independente da participação de outras crianças e do adulto, contribui para o processo de constituição cultural da criança, mas que pode ser enriquecido com a participação de outras crianças e da professora” (TEIXEIRA, 2009, p. 251).

Martins (2009a, p.05) analisou “como as concepções de crianças e de sua professora sobre o brincar participam na constituição da brincadeira vivenciada na Educação Infantil”. A autora utilizou como aportes teóricos as ideias de Piaget, Vigotski e Wallon, concernentes ao papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, e as teorias do brincar de Elkonin e Winnicott, além dos estudos sociológicos acerca de cultura e infância. A tese estava dividida em cinco capítulos. No primeiro *Compreendendo o brincar* Martins (2009a) revisou bibliograficamente o brincar, apontando seu significado, especificidades, características e contribuições para o desenvolvimento global da criança. Além disso, a autora também trabalhou a questão da brincadeira e cultura, bem como, a cultura da infância e brincadeira.

No segundo capítulo *Recapitulando o percurso das relações entre brincadeira e escola*, Martins (2009a) destacou a constituição da brincadeira no interior da escola ao longo dos anos, discutindo questões como o jogo pedagógico e o brincar livre; o espaço e o papel do educador neste processo; a pedagogia da infância e a qualidade na educação infantil. A autora finalizou expondo algumas pesquisas que estudaram como se apresenta a brincadeira na escola na atualidade.

No capítulo três *Procedimentos Metodológicos de Investigação*, como o próprio título sugeriu, a autora apresentou o percurso metodológico de seu estudo, ressaltando os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Martins (2009a) realizou a pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, na turma de Jardim I. O estudo se deu com alunos e a professora dessa turma. A autora denominou o seu trabalho de campo como sendo um estudo de caso, no qual foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados, a saber: observações, entrevistas e elaboração de desenhos. Foram realizadas, inicialmente, entrevistas com os pais das crianças, posteriormente, ocorreram quatorze sessões de observações da turma pesquisada; entrevista semiestruturada com o grupo de crianças e elaboração e explicitação do desenho referente à brincadeira escolar. Além desses instrumentos, Martins (2009a, p. 107, grifo do autor) também

realizou “[...] *história para completar, o jogo simbólico e análise conjunta desse jogo e de brincadeiras filmadas no recreio*”.

No quarto capítulo *Descrição da instituição, da rotina da turma e dos sujeitos pesquisados*, a autora caracterizou a instituição pesquisada, bem como, a rotina da turma analisada e descreveu os participantes do estudo. Foram selecionadas seis crianças, com idade entre quatro e seis anos da turma de Jardim I.

No quinto capítulo *Concepções de brincadeira e a vivência do brincar na escola*, após a autora ter traçado um perfil dos participantes e descrito como foi realizada a pesquisa de campo, esta apresentou os resultados obtidos nesse estudo. Martins (2009a) destacou a brincadeira em sala de aula, nos espaços externos; as concepções das crianças e da professora acerca do brincar e fez uma comparação entre estas concepções. A autora afirmou que existem divergências acerca das “concepções que crianças e professora têm a respeito da brincadeira. Enquanto, para as crianças, a brincadeira tem como objetivo a diversão [...] para a professora a brincadeira deve ter como objetivo a aprendizagem, tendo, então um roteiro pré-definido a ser cumprido” (MARTINS, 2009a, p. 199).

Nas *Considerações Finais*, Martins (2009a, p.204) alertou, com base nos resultados obtidos acerca da brincadeira infantil no ambiente escolar, para “a necessidade de reflexão sobre as especificidades das culturas adulta e infantil, as relações de poder estabelecidas entre professora (adulta) e alunos (crianças), o papel atribuído à escola e, mais especificamente, à brincadeira”.

Martins (2009b, p.ix) investigou, especificamente, “as relações que professores de Educação Infantil estabelecem com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal [...] como em suas práticas pedagógicas e de formação, buscando apreender em seus depoimentos as suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil”. O referencial teórico adotado foi a Teoria Histórico-Cultural, principalmente, nos estudos de Vigotskyi. O trabalho dividiu-se em seis capítulos. No primeiro *A Infância e o Brincar*, a autora abordou as diferentes conceituações atribuídas ao brincar e as mudanças sociais ocorridas ao longo da história no que se refere à infância e os modos de vivenciar as brincadeiras.

No segundo capítulo *O Brincar na Educação Infantil*, Martins (2009b, p.04) realizou “o levantamento histórico das concepções de Educação Infantil em nível internacional e depois em nosso país, enfocando neste o estudo dos documentos oficiais, buscando destacar, nesta trajetória, as concepções presentes sobre o brincar”.

No terceiro capítulo *A brincadeira e os professores de educação infantil*, a autora apresentou questões relativas ao papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e à formação humana segundo a Teoria Histórico-Cultural.

No quarto capítulo *O processo de pesquisa*, Martins (2009b) destacou os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram professores de educação infantil da rede municipal de ensino de um município do interior paulista. Estes foram abordados em dez encontros de formação promovidos pela Secretaria de Educação. Os encontros “foram compostos de três momentos, onde abordamos o brincar: um de discussão acerca da prática pedagógica, um de estudo de algumas teorias que abordam o tema e um de vivências de brincadeiras” (MARTINS, 2009b, p. 42-43). A autora também obteve depoimentos coletivos e realizou entrevistas individuais, os quais foram pautados na metodologia da História Oral. Para a análise dos dados Martins (2009b) utilizou três eixos temáticos, pensados a partir da Teoria Histórico-Cultural, sendo estes referentes às concepções sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil.

Os dois últimos capítulos são dedicados à exposição e análise dos resultados. No capítulo cinco *O brincar na prática pedagógica dos professores*, a autora trouxe os resultados com base nos depoimentos coletivos. Já no sexto capítulo *O brincar na lembrança de infância dos professores*, Martins (2009b) fez o mesmo percurso que o realizado no capítulo anterior, porém referente às entrevistas individuais, considerando os eixos anteriormente definidos. Neste último capítulo, a autora também dedicou um item para a caracterização das professoras pesquisadas.

Martins (2009b, p.ix) afirmou acerca dos resultados que estes:

revelaram que as brincadeiras são relevadas nas práticas pedagógicas cotidianas, no entanto, no contexto da Educação Infantil, convivem contraditoriamente relações diversificadas e complexas, decorrentes de concepções e significados atribuídos pelos professores a esta prática social, marcadas, entre outras coisas, pelas suas experiências de infância.

Nas *Considerações Finais*, Martins (2009b, p. 157) refletiu acerca dos resultados obtidos com o seu estudo, destacando “que as concepções que possuímos sobre a infância, o brincar e a Educação Infantil parecem estar emaranhadas e esta condição acaba por influenciar os caminhos trilhados na prática pedagógica no cotidiano dos professores”. A autora afirmou ainda que a brincadeira na educação infantil só terá um lugar de destaque a partir do momento que esta for enxergada “enquanto prática

socialmente determinada, constituída na relação com o outro, inserida na cultura de uma sociedade, em determinado tempo que tem modos de funcionamento que necessitem ser avaliados ou contrapostos” (MARTINS, 2009b, p. 161).

Silva (2008a) estudou os modos como a criança significa o brincar no ambiente escolar. O referencial teórico adotado foi a abordagem histórico-cultural, principalmente nos trabalhos de Vigotski e de publicações brasileiras, como: Jobim e Souza (1995 apud SILVA, 2008a), Cruz (1995 apud SILVA, 2008a), Kramer (1996, 1999 apud SILVA, 2008 e GÓES(1991; 2000 apud SILVA, 2008a). A tese foi composta por quatro capítulos. No primeiro, a autora fez um retrospecto histórico acerca da educação infantil no Brasil, principalmente nos aspectos políticos e pedagógicos. Além disso apresentou como esta educação se configura na atualidade.

No segundo capítulo, Silva (2008a, p. 16) adentrou na temática do brincar na educação infantil, trazendo “apontamentos sobre o contexto histórico da escolarização da infância e sobre como o brincar aparece hoje nas práticas educativas da Educação Infantil”.

Após apresentar esse panorama acerca da educação infantil e do brincar, Silva (2008a) no terceiro capítulo descreveu o percurso metodológico do seu estudo, enfocando os participantes, o contexto e os procedimentos de coleta e análise dos resultados. A pesquisa se desenvolveu em uma instituição pública de educação infantil no município de Catalão/GO. “Foram focalizadas três classes de dois níveis diferentes: Jardim I e 1ª série do Ensino Fundamental” (SILVA, 2008a, p. 66). A autora realizou observações durante um semestre do ano letivo e fez entrevistas, em dois momentos, primeiro uma coletiva com cada turma em separado e em outro momento duas entrevistas com duplas de alunos. Para a análise dos dados foram utilizadas cinco categorias: “*a qualificação da atividade como brincadeira, o (s) lugar (es) de brincar, O espaço/tempo do brincar na escola a “escolarização do brincar” - “o silenciamento do brincar”, quem brinca e quem pode brincar e a reinvenção do brincar pela criança na escola*” (SILVA, 2008a, p. 16-17, grifos do autor).

No quarto capítulo, a autora analisou os dados coletados com base nas categorias de análise e no referencial adotado para o estudo. Além disso, descreveu “o cenário da pesquisa e as situações de atividades realizadas com as crianças” (SILVA, 2008a, p.71).

Nas *Considerações Finais*, Silva (2008a) apresentou um panorama das discussões levantadas em sua tese e refletiu acerca do lugar ocupado pelo brincar na educação infantil. A autora reiterou que “a forma como a escola trata o brincar, não

auxilia a criança na construção de uma visão mais crítica e autônoma, é como se a criança tivesse que absorver integralmente a visão que o adulto tem do mundo” (SILVA, 2008a, p. 110-111).

Leal (2003) pesquisou a relação entre o brincar e a criança a partir do estudo da concepção de infância e de como esta se tornou uma categoria social. O referencial teórico adotado foi a perspectiva histórico-cultural, especificamente os teóricos Vigotski, Leontiev, Elkonin e Mukhina. A autora buscou analisar como se dá o brincar da criança em casa e na escola, quais são as principais brincadeiras e como estas se desenvolvem. A tese estava dividida em quatro capítulos. No primeiro intitulado *Referencial Teórico*, Leal (2003) fez um levantamento bibliográfico acerca da concepção de criança e infância, bem como de educação infantil. Além disso, a autora também abordou a temática do brincar/ jogo uma vez que esta é a atividade própria para a formação da criança. Leal (2003) afirmou que utilizou o termo brincar como referência à “principal atividade para o desenvolvimento mental e psíquico das crianças. O termo ‘jogo’ é utilizado como sinônimo de brincar” (LEAL, 2003, p. 31). A autora também discutiu a importância do brincar/jogo nas instituições de educação infantil.

No segundo capítulo *Procedimentos Metodológicos e Caracterização do Campo de Pesquisa*, Leal (2003, p. 58) apresentou “os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, os instrumentos de coleta, a caracterização da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) escolhida, de seus professores e dos pais de algumas crianças matriculadas nessa instituição”. A autora realizou uma pesquisa de campo por dois anos na EMEI selecionada, observou a organização e rotina desta instituição a fim de verificar se há a presença do brincar na mesma. Leal (2003) também entrevistou oito pais de crianças selecionadas e os profissionais da educação pré-escolar: onze professoras (sala de aula e educação física) e a diretora.

No capítulo três *O brincar e a criança pré-escolar*, Leal (2003) analisou a concepção de brincar presente nas falas das professoras, diretora e pais entrevistados segundo “a perspectiva histórico-cultural elaborada por Vigotski, Leontiev, Elkonin, Mukhina e outros” (LEAL, 2003, p. 76). Segundo a autora:

[...] as visões expressas pelas professoras mostram-se insuficientes para definir a criança e a infância, pois segundo alguns autores como MRECH (1998), a criança é maior do que as etapas do desenvolvimento, ela constitui-se em um indivíduo com características próprias. Para LEONTIEV (1998b, p. 59), a infância pré-escolar é o momento em que o mundo da realidade humana se

abre para a criança, demonstrando assim ser a infância um período em que ocorre a tomada de consciência do mundo. (LEAL, 2003, p. 78).

No quarto capítulo *O trabalho docente e as políticas públicas para a educação infantil*, a autora discorreu acerca dos dados referentes ao trabalho docente e às políticas públicas para a educação infantil, bem como, apresenta a caracterização profissional das professoras pesquisadas. Leal (2003, p. 152) fez uma “análise da formação das professoras, do planejamento, da proposta pedagógica, do relacionamento entre elas e as políticas públicas para a Educação Infantil”.

Nas *Considerações Finais*, Leal (2003) concluiu que as professoras reconhecem o brincar como uma atividade importante para a criança, porém estas não assumem esta atividade como prioritária em suas práticas, por falta de domínio de uma fundamentação teórica. “Como consequência, carecem de clareza e segurança, o que culmina, por vezes, em falas e ações contraditórias. Elas não se sentem seguras para ‘apostar’ na possibilidade do brincar como atividade principal para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (LEAL, 2003, p. 196).

Japiassu (2003) estudou a relação do jogo com a educação, especificamente a dimensão educativo do jogo no tocante à educação pré-escolar pública, fazendo um recorte, dentre as várias modalidades lúcidas presentes na educação infantil, nos limites e possibilidades do jogo teatral. O referencial teórico adotado foi a Psicologia Sócio-Histórica. O trabalho estava dividido em seis capítulos. Na Apresentação *A perspectiva ludopedagógica do teatro na pré-escola*, o autor expôs seu objeto de estudo, bem como o percurso metodológico e os procedimentos utilizados na coleta dos dados. Tratou-se de uma pesquisa etnográfica, neste âmbito, Japiassu (2003, p.5-6) afirmou que “a observação etnográfica aplicada à Educação pode ser denominada Observação Participante, Pesquisa Participante ou ainda Pesquisa-Ação”. O trabalho foi desenvolvido em uma pré-escola da rede pública do município de São Paulo. A faixa etária pesquisada foi de quatro a seis anos. O autor realizou “registro exaustivo da intervenção pedagógica desenvolvida na pré-escola” (áudio-foto-vídeo), entrevistas semiestruturadas com pais, professores e coordenador pedagógico da instituição e “análise de documentos escolares e da produção gráfico-plástica dos sujeitos” (JAPIASSU, 2003, p. 06). O autor propôs a constituição de uma turma multisseriada com doze crianças, sendo seis meninos e seis meninas com idade entre quatro e seis anos e realizou com as mesmas sessões de jogos teatrais durante um ano letivo. Foram utilizados dois critérios para a escolha das crianças: livre e espontânea vontade para a

participação e aquiescência e autorização, por escrito, dos pais. O total de sessões de trabalho foram vinte e nove, sendo quinze sessões de planejamento-avaliação e quatorze de jogos teatrais.

As sessões de jogos teatrais eram precedidas por sessões de planejamento e avaliação que ocorriam, sempre, no mesmo dia e horário já previamente reservados ao trabalho. Quer dizer, cada sessão de jogos teatrais era planejada, pelo pesquisador e pela professora da EMEI, com uma semana de antecedência em relação a sua subsequente implementação (JAPIASSU, 2003, p. 09).

No primeiro capítulo *Faz-de-conta*, Japiassu (2003) discorreu acerca da temática do faz-de-conta na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, abordando principalmente as modalidades de faz-de-conta e sua importância no desenvolvimento cultural da criança. O autor ressaltou que a intenção do capítulo foi “propor um roteiro para uma ‘visitação rápida’ ao vasto ‘território’ epistemológico da teoria histórico-cultural de Vygotsky destacando seus principais ‘cartões postais’ e implicações pedagógicas – particularmente no que tange à representação ludodramática infantil” (JAPIASSU, 2003, s/p, grifos do autor).

No capítulo dois *O lugar do lúdico na educação infantil*, o autor inicialmente trouxe um panorama da educação infantil no Brasil, no que se refere aos aspectos históricos, problematizando o lugar do lúdico na educação infantil nacional. Num segundo momento, Japiassu (2003) resumiu as principais ideias e diretrizes contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e analisou este no tocante à capacidade estética. O autor problematizou a falta das Artes Cênicas no documento para a formação cultural da criança, visto que só há duas linguagens artísticas contempladas: Artes Visuais e Música.

O terceiro capítulo *Princípios Ludopedagógicos do Teatro* foi dedicado à apresentação das principais características, fundamentos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas referentes ao Teatro no Brasil, a saber: o método dramático de ensino, o psicodrama pedagógico, a peça didática, o drama como eixo curricular, o sistema de jogos teatrais e a pedagogia do teatro do oprimido.

Nos três últimos capítulos Japiassu (2003) apresentou os dados obtidos na sua intervenção pedagógica, a fim de apontar os limites e possibilidades da ludopedagogia pautada no sistema de jogos teatrais. Desta forma, o quarto capítulo *O desenvolvimento da capacidade estética na pré-escola* destinou-se à discussão de “aspectos

desenvolvimentais do pensamento verbal da criança à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky, com base nos enunciados cênicos, verbais e não verbais dos pré-escolares acompanhados” (JAPIASSU, 2003, s/p). Ademais, o autor trouxe a concepção de Vygotsky sobre “as bases improvisacionais do trabalho pedagógico com a linguagem teatral na infância” (JAPIASSU, 2003, s/p).

No quinto capítulo *Do Faz-de-conta ao Jogo Teatral*, Japiassu (2003, p. 141) continuou o relato dos resultados obtidos na pesquisa, dando ênfase “a transição da representação dramática ‘em si’ (faz-de-conta) à representação dramática ‘para si’ – e para o outro (jogo teatral)”. O autor ainda expôs o contexto sócio-cultural da instituição pesquisada e aborda os avanços dos participantes do estudo no que concerne ao desenvolvimento da capacidade estética cênica.

No sexto capítulo *A atividade cênica com o uso de pivôs*, Japiassu (2003, p. 185) apresentou e comentou as “transições da atividade cênica dos pré-escolares durante a segunda parte da intervenção pedagógica com jogos teatrais, ou seja, nas sessões que ocorreram na brinquedoteca da EMEI”. O autor trabalhou aspectos cênicos do teatro com o uso de pivôs (figurinos, adereços e objetos de cena) na organização do comportamento dramático e cênico da criança pré-escolar. Japiassu (2003, p. 212) afirmou que:

Os dados coletados e expostos ao longo do capítulo apontam claramente para uma performance verbal mais elaborada por parte dos pré-escolares particularmente quando estes se encontram fisicamente em ação na área do jogo. Também sinalizam o uso de pivôs como instrumentos úteis à manutenção da atenção do pré-escolar no foco da atividade cênica proposta e como importante recurso para a tomada de papéis no jogo teatral.

Na Conclusão *Jogos Teatrais na pré-escola, sim. Por que não?* Japiassu (2003) fez um apanhado geral dos resultados obtidos na tese, trazendo os relatos de uma professora, e reiterou a importância da ludopedagogia do sistema de jogos teatrais no desenvolvimento cultural da criança pré-escolar.

Silva (2007, p. 11) abordou a temática dos processos interativos das crianças em situações de brincadeira a partir da noção de Rede de Significações. Desta forma, objetivou “analisar, a partir de um estudo empírico, como ocorrem os processos de construção e negociação de significados de modo a se compreender a ocorrência da repetição e a emergência da novidade presentes nas interações de crianças em brincadeira”. Os aportes teóricos da tese são a proposta teórico-metodológica da Rede

de Significações e as ideias de Wallon e Vigotski. O estudo estava dividido em quatro capítulos. No primeiro *Algumas considerações teóricas*, a autora revisou bibliograficamente o desenvolvimento humano na ótica da Rede de Significações, das ideias de Wallon e Vigotski. Além disso, a autora trabalhou outros conceitos, como: processos interativos na infância e cultura de grupo, a construção de significados nos processos interativos, a brincadeira e a atividade revolucionária de construção de significados. Silva (2007) finalizou o capítulo destacando os objetivos de sua tese.

No segundo capítulo *O caminho se faz caminhando: os passos metodológicos seguidos nessa pesquisa*, a autora traçou o percurso metodológico de seu trabalho. Silva (2007) destacou o contexto da instituição pesquisada assim como os participantes e os procedimentos para coleta e análise dos dados. Além disso, a autora ressaltou os procedimentos éticos usados nas pesquisas com seres humanos. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública que atende uma população de baixa renda no município de Itajaí/SC. Participaram do estudo dezessete crianças com idade entre dois e quatro anos. Realizaram-se observações (13 sessões – 6 horas e 30 minutos) de brincadeiras espontâneas utilizando a vídeo-gravação. Silva (2007, p. 49) definiu que “a partir do material transcrito, seriam selecionadas sessões de filmagem que possibilitassem analisar os processos interativos do grupo de crianças que participou com maior frequência das vídeo-gravações”. As sessões foram divididas em quatro blocos para análise. A autora definiu cinco categorias de análise das interações: “a formação das parcerias; os brinquedos como mediadores; o espaço como canalizador das interações; a cultura de grupo e as brincadeiras como contexto para a repetição e a novidade” (SILVA, 2007, p. 50).

No capítulo três *Tecendo os fios da rede: apresentação e análise do corpus da pesquisa*, a autora apresentou os episódios que compõem o corpus de sua pesquisa e procedeu à análise dos mesmos tomando como parâmetros as categorias definidas anteriormente. Silva (2007) também caracterizou a instituição pesquisada.

No quarto capítulo *Construindo os achados... as conclusões desse estudo*, a autora discutiu os resultados obtidos com o seu estudo como forma de promover uma reflexão acerca do desenvolvimento e da educação infantil. Silva (2007, p. 117) afirmou que:

Os episódios analisados possibilitaram-me apontar que a construção de significados/sentidos é um ato que ocorre na relação com o outro, na qual as significações e sentidos pessoais são construídos coletivamente, transformados e apropriados por cada criança

conforme ela assume determinadas ações nas situações criadas pelo grupo.

Silva (2007, p. 125) ao final levantou alguns questionamentos no sentido de pensar se a sociedade estaria atenta para o que as crianças têm a ensinar através da cultura que constroem nos processos educativos e se estaríamos “aprendendo que as crianças são capazes de fugir” de algumas determinações (idade, sexo, classe social) ao criarem culturas com seus pares.

Acerca da prática docente temos os trabalhos de Iza (2008) e Moreira (2009). Iza (2008, s/p) objetivou “levantar e analisar as influências e consequências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; bem como relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos das atividades de brincadeira atribuídos pelos professores”. O referencial teórico adotado foi o Histórico-Cultural. A tese estava dividida em quatro capítulos. No primeiro a autora apresentou algumas concepções de criança, infância e corpo. Além disso, Iza (2008, p.16) fez um “breve trajeto sobre os documentos relativos ao atendimento na Educação Infantil”.

Já no segundo capítulo, a autora trouxe a concepção de corpo à luz da perspectiva Histórico-Cultural. Iza (2008, p.16) também explanou acerca do desenvolvimento infantil, da brincadeira e “o significado e sentido do trabalho das professoras com as crianças pequenas segundo o seu referencial”.

No capítulo três, Iza (2008) descreveu o percurso metodológico adotado no estudo. A autora também propôs um curso de formação continuada com os professores pesquisados, o qual foi descrito neste momento. Iza (2008) ressaltou que a metodologia estava pautada no referencial materialista histórico-dialético. A autora realizou, inicialmente, um curso de extensão com todos os professores da Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP, com duração de 30 horas. Além do curso Iza (2008) utilizou como instrumentos: questionários, casos de ensino e entrevistas semiestruturadas e vídeo-gravações de atividades de brincadeira desenvolvidas pelas professoras na escola. Estes dados foram coletados com cinco professoras que foram escolhidas dentre as participantes do curso.

No quarto capítulo, a autora destacou a análise dos seus dados. Para tal, Iza (2008, p.16, grifo do autor) utilizou três diretrizes, a saber:

[...] *as concepções de corpo e movimento* que estão organizadas entre: a) autonomia, independência e socialização; b) organização

do espaço, materiais e a rotina, e c) aprendizagem pela brincadeira; 2) *significados e sentidos* das atividades de brincadeiras que foram analisadas segundo os tópicos: a) aprender de forma prazerosa; b) envolvimento das famílias, c) cursos de formação continuada; 3) *interferências das concepções de corpo e movimento nos significados e sentidos das atividades de brincadeiras*.

Iza (2008, s/p) apontou avanços nas concepções de corpo e movimento no aspecto social e cultural de desenvolvimento infantil por parte das professoras, “levando em consideração as necessidades de expressão, de movimentação, de exploração e experimentação das crianças sobre o que vivenciam, tanto na escola, como fora dela”. Com relação às brincadeiras, as professoras enxergam que estas são importantes enquanto conteúdo para incrementar as aprendizagens das crianças.

Nas Considerações Finais, Iza (2008) resumiu os principais pontos discutidos na tese, bem como retomou os seus objetivos, ressaltando o referencial teórico e a metodologia utilizados.

Já Moreira (2009) investigou o saber docente, especificamente as concepções e práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Desta forma, o trabalho teve como objetivo geral “captar e interpretar os saberes docentes acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância e analisar as suas manifestações no trabalho pedagógico realizado no contexto da Educação Infantil” (MOREIRA, 2009, p. 06). Os referenciais teóricos adotados foram: a Escola de Vygotsky; Donald Schön, António Nóvoa, Maurice Tardiff, Jacques Terrien; Jürgen Habermas, Henri Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire. O trabalho dividiu-se em seis capítulos. No primeiro *O tema sob exame*, a autora situou o seu tema de pesquisa no cenário nacional, apresentando as justificativas, os objetivos e a base teórico-metodológica que orientou o seu estudo.

No segundo capítulo *Perspectiva histórica dos saberes: da Filosofia clássica a reviravolta linguística contemporânea*, Moreira (2009, p.17) realizou “uma contextualização da produção de saberes pela humanidade, buscando compreender como elaboramos as concepções e as práticas pedagógicas presentes na realidade escolar contemporânea, utilizando, como pano de fundo, a história do pensamento filosófico”.

No terceiro capítulo *Diálogo com autores que oferecem ancoragem teórica à pesquisa*, a autora realizou um resgate histórico acerca da linguagem verbal, destacando o papel da escola para a aprendizagem e desenvolvimento desta, bem como das políticas

públicas para a educação infantil implementadas no Brasil. Ademais, Moreira (2009) também apresentou uma discussão acerca dos saberes e práticas dos professores com relação à língua materna.

No quarto capítulo *Percurso Metodológico*, a autora expôs o caminho trilhado para o desenvolvimento de seu estudo, passando pela escolha das instituições, dos participantes e das fontes. Foram selecionados quatro professores de uma escola pública federal e dois de uma instituição municipal, ambos do município de Fortaleza/CE. Os professores foram observados em situação de trabalho.

No capítulo cinco *Primeira aproximação com os dados coletados: a constituição da linguagem verbal na perspectiva da teoria crítica do currículo e da cultura*, Moreira (2009, p.17-18) abordou o cotidiano das instituições pesquisadas, considerando o diário de campo e as “entrevistas de explicitação, como os professores operam com o conhecimento produzidos nos encontros da cultura escolar com a cultura dos alunos, numa perspectiva da teoria crítica do currículo e da cultura”.

No capítulo seguinte *Aonde esse percurso nos fez chegar: as práticas de linguagem vivenciadas no contexto da educação infantil com base nas vozes dos próprios professores*, a autora analisou seus dados, a partir das categorias de análise pré-estabelecidas (o saber docente e a prática situada; a linguagem e a mediação; e a atividade) e de seu referencial teórico. Com relação à linguagem, a autora afirmou com base nos depoimentos das professoras que “a visão preponderante a respeito da oralidade é que ela é uma aprendizagem tipicamente familiar, ocorrente com base nos estímulos, na imitação e na interação com seus cuidadores [...]” (MOREIRA, 2009, p. 159). A autora também analisou as propostas curriculares das duas instituições pesquisadas no que se refere à linguagem.

Nas *Considerações Finais*, Moreira (2009) destacou que seu trabalho irá contribuir com outras produções acadêmicas acerca do saber docente, porém com outro olhar, da Escola de Vigotski. A autora também fez uma reflexão no âmbito das políticas públicas para a educação no Brasil, afirmando que:

[...] uma política pública de educação decente deve garantir uma formação inicial e continuada de modo consistente, além de condições humanas e materiais de trabalho, que possibilitem a profissionalização docente e a constituição de um contexto educativo que respeite as necessidades e especificidades da infância (MOREIRA, 2009, p.06).

No que se refere à temática da linguagem, Corsino (2003, s/p) objetivou “conhecer as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam os

discursos e as práticas das diferentes instâncias da Educação Infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro”. O referencial teórico adotado teve como principais teóricos Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev Vygotsky. O trabalho estava dividido em três capítulos. No primeiro *Infância, história, sociedade e cultura*, a autora fez uma revisão bibliográfica acerca da infância, visando situá-la no âmbito da história, sociedade e cultura e discute a construção histórica e social da infância. Corsino (2003, p.06) também destacou a situação da infância no Brasil focando “os desafios postos hoje aos sistemas educacionais para garantir o direito à Educação Infantil de qualidade aos cidadãos de pouca idade”.

No segundo capítulo *Infância, linguagem e letramento: questões para a Educação Infantil*, Corsino (2003) discutiu acerca da linguagem e letramento à luz do seu referencial teórico (Bakhtin, Benjamin e Vygotsky) enfatizando sua dimensão expressiva, formadora e significativa. A autora afirmou que:

Estes autores abordam a linguagem na sua dimensão expressiva e histórica, trazem os múltiplos sentidos das palavras, vêem o homem como sujeito social, ativo e produtor de sentido e nos possibilitam o repensar o nosso tempo e entender a potencialidade da linguagem, como própria condição da historicidade humana, conseqüentemente, como caminho para se lutar contra a *barbárie* (CORSINO, 2003, p. 65, grifo do autor).

No capítulo três *Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: entre discursos e práticas*, Corsino (2003, p.142) destacou que fez o movimento de trabalhar nos capítulos anteriores com questões referentes à infância, linguagem e letramento, visto que, buscava investigar “as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam os discursos e as práticas de educação infantil na rede municipal de ensino”. Desta forma, a autora apresentou a realidade da infância no município pesquisado, o Rio de Janeiro e traz a análise dos dados coletados. A autora selecionou duas turmas de educação infantil de duas escolas da rede municipal. Realizaram-se um total de dez entrevistas semiestruturadas a nível central e regional, além de análise de documentos oficiais, “de estudos do Instituto Pereira Passos, disponíveis no site da Prefeitura do Rio de Janeiro, a pesquisa contou com monografias do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio” (CORSINO, 2003, p. 143). Também foram feitas observações em cada turma, durante duas semanas consecutivas, totalizando quarenta horas em cada uma. Neste capítulo, Corsino (2003) também refletiu sobre a formação do professores da educação infantil, destacando que:

Esta pesquisa e muitas outras reforçam o quanto conhecimento e experiência se fundem e anunciam que não se constrói novos conhecimentos, novas práticas, novos saberes, sem a experiência do sujeito. Desta forma, há de se pensar em momentos de formação em que se possa ressignificar as antigas práticas e se apropriar de outras (CORSINO, 2003, p. 250).

Nas *Considerações Finais*, Corsino (2003) fez um apanhado geral dos conceitos estudados na tese acerca da infância, linguagem e letramento de modo geral e especificamente no Brasil e no Rio de Janeiro. Acerca da pesquisa de campo Corsino (2003, p. 280) destaca que:

Os relatos das entrevistadas indicam que é a maneira como a linguagem é abordada na Educação Infantil que faz a diferença, tornando o trabalho interessante. Mas a linguagem percebida como eixo que perpassa os projetos de trabalho, apresentou-se presa à escrita e à informação. A voz dos in-fans, que se constitui enquanto sujeito na medida em que se pode se dizer e deixar marcas, foi muitas vezes silenciada, em textos que tomam a sua voz sem pedir autorização, em soluções já prontas, em propostas amarradas.

Corsino (2003) também apontou algumas recomendações para uma educação infantil de qualidade que perpassa os espaços das instituições e a formação dos professores.

Outra temática estudada foi o imaginário infantil. Nesse sentido, Morassutti (2005, s/p) buscou “discutir o que são a escola e a pré-escola a partir do imaginário de alunos da última etapa da educação infantil, expressa em suas brincadeiras, desenhos e depoimentos”. Nas discussões realizadas no tocante ao imaginário infantil, a brincadeira e o desenho infantil, a autora utilizou as ideias de autores da perspectiva da teoria histórico-social. Já as questões desenvolvidas sobre a escola foram analisadas segundo Cortella, Forquin e Snyders. A tese foi composta de cinco capítulos. No primeiro *A escola e a pré-escola*, Morassutti (2005, p. 04) fez um percurso histórico do papel da escola, “tendo em vista compreender o sentido social dessa instituição e de sua prática. Nesta direção, procurei desvelar a relação entre a sociedade e a escola”. A autora também discutiu especificamente o papel e função da pré-escola.

No segundo capítulo *A construção desta pesquisa*, a autora apresentou seu referencial teórico-metodológico e descreveu os procedimentos utilizados para a coleta dos dados e análise dos dados. Morassutti (2005) discorreu acerca do imaginário, da

brincadeira e do desenho infantil na perspectiva histórico-cultural. Participaram do estudo uma turma de vinte e quatro crianças de seis anos da educação infantil de uma escola municipal de São Carlos. Foram realizados três procedimentos para a coleta dos dados:

A 'brincadeira de escolinha', com ampla participação dos alunos, divididos em três grupos; entrevista com questões abertas sobre a brincadeira realizada, após exibição da fita contendo a filmagem dos três episódios produzidos; desenhos realizados pelos participantes sobre o tem 'minha escola, do ano que vem' (MORASSUTTI, 2005, p. 53, grifo do autor).

As brincadeiras foram registradas em fita VHS e transcritas posteriormente. As entrevistas também foram transcritas. A autora fez uma planilha para a exposição dos dados obtidos nestes dois procedimentos. Quanto ao desenho infantil a análise pautou-se no caminho proposto por Haney et al (2004 apud MORASSUTTI, 2005, p.60).

No terceiro capítulo *Resultados advindos das 'brincadeiras de escolinha' e das entrevistas*, a autora apresentou os resultados de seu estudo no que se refere às brincadeiras e entrevistas, para tal utilizou focos de análise: escola, professor, aluno e diretor. Morassutti (2005, p. 107) destacou que:

Os relatos parecem demonstrar que aquilo que os alunos atribuíram a uma forma de proceder comum e específica da escola, como, por exemplo, mandar para a diretoria os alunos indisciplinados, encontra respaldo naquilo que eles mesmos vivenciaram na Educação Infantil, ou, ainda, nas experiências escolares tais como relatadas por seu grupo familiar ou de amigos [...] esses dados vêm a confirmar o fato de que a imaginação tem a realidade como seu suporte e ao mesmo tempo se volta a ela. É a realidade vivenciada que torna possível imaginar realidades ainda distantes de nós, física ou temporalmente, tal como salienta Vigotsky.

No quarto capítulo *Resultados advindos dos desenhos sobre 'a minha escola do ano que vem'*, Morassutti (2005) fez o mesmo movimento realizado para a apresentação dos resultados feito no capítulo anterior. Os focos de análise utilizados também foram os mesmos: escola, professor e aluno. O diretor não foi um foco por não ter sido representado nos desenhos. A autora também analisou a relação entre o desenho e as expectativas das crianças acerca de sua futura escola.

No quinto capítulo *Considerações Finais*, a autora retomou questões levantadas a partir dos resultados obtidos no estudo através das brincadeiras, entrevistas e desenhos

e aponta caminhos para se pensar uma educação infantil que conquiste “objetivos e práticas específicas, não escolares, mas educacionais” (MORASSUTTI, 2005, p. 151). A autora também almejou que esse estudo possa contribuir para a compreensão da infância a partir da própria criança.

Com relação à personalidade infantil, temos a tese de Bissoli (2005). Esse estudo objetivou “contribuir para que a prática educativa esteja permeada pela consciência, por parte dos professores, de que sua atuação intencional e sistematizada pode influenciar positivamente tanto a formação das capacidades psíquicas como, e em consequência, a formação da personalidade” (BISSOLI, 2005, s/p). Tratou-se de um estudo bibliográfico, dividido em três partes, a saber, I: pressupostos teóricos; II: educação da personalidade da criança e III: reflexões finais. As duas primeiras partes foram compostas por dois capítulos cada.

Na primeira parte da tese, a autora apresentou as bases teóricas para a compreensão do desenvolvimento da personalidade segundo a Teoria Histórico-Cultural. No primeiro capítulo *O desenvolvimento da personalidade sob o enfoque histórico-cultural*, Bissoli (2005, p.16) justificou a escolha por esta corrente teórica e discorreu acerca do “desenvolvimento de uma Psicologia de base marxista e as concepções de infância e educação por ela propostas”. Bissoli (2005, p. 41) destacou que:

O enfoque histórico-cultural pretende consolidar a Psicologia como campo do saber que tem, no homem historicamente situado e nas relações sociais das quais faz parte, o ponto nevrálgico da compreensão do psiquismo. Refletir sobre o desenvolvimento da personalidade na infância admite, pois, sob esse ponto de vista, a importância dos processos educativos para a formação omnilateral dos indivíduos. Pressupõe a necessidade da prática intencional e sistematizada da Educação para a constituição do ser humano naquilo que lhe é mais peculiar: a personalidade.

No segundo capítulo *Elementos para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana*, Bissoli (2005, p. 70) apresentou e discutiu os conceitos fundamentais para se pensar a questão da personalidade segundo o seu referencial teórico, a saber: “o reflexo psíquico; a atividade (o caráter ativo do sujeito), regulada pela consciência; o psiquismo como uma elaboração sócio-histórica [...] os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, situação social de desenvolvimento e vivência”.

Na segunda parte da tese a autora, após apresentar conceitos fundamentais para o entendimento da personalidade humana de modo geral, discutiu especificamente

questões voltadas para a educação e o desenvolvimento da personalidade infantil. No capítulo três *O desenvolvimento da personalidade da criança*, Bissoli (2009) refletiu sobre o desenvolvimento da personalidade na infância, desde o nascimento até a adolescência, apresentou a periodização do desenvolvimento psíquico, especificamente a primeira e a segunda etapa do desenvolvimento da personalidade infantil referentes à infância. A autora afirmou que “dois aspectos essenciais devem ser ressaltados na tarefa de compreender o desenvolvimento da personalidade infantil: em primeiro lugar, conhecer as suas forças motrizes; em segundo lugar, refletir sobre as leis de transição entre uma etapa e outra desse desenvolvimento” (BISSOLI, 2005, p. 145). Bissoli (2005, p.232) também destacou:

Educar não é pretender antecipar processos. É regular, no movimento entre o desenvolvimento orgânico e o desenvolvimento cultural da criança, as intervenções necessárias para que, em cada momento, aquelas que são as linhas principais de desenvolvimento psíquico sejam plenamente desveladas. É promover a atividade significativa, que integra as diferentes capacidades infantis e as vivências afetivas, de forma a ampliar, sempre mais, a consciência da criança sobre o mundo, sobre as relações e sobre si mesma.

No quarto capítulo *Algumas reflexões sobre o papel do professor na educação da personalidade da criança*, a autora trouxe implicações pedagógicas das discussões empreendidas ao longo da tese, tratando de alguns princípios gerais que devem permear o trabalho docente. Bissoli (2005, p. 236) defendeu que o educador ao entender princípios “que concorrem para a formação da personalidade da criança, em sua prática histórica e concreta, tem como tarefa refletir sobre procedimentos adequados ao objetivo de intervir, intencionalmente, sobre o desenvolvimento unilateral das crianças”.

Na terceira parte *Reflexões Finais*, a autora retomou seus objetivos fazendo uma retomada dos princípios discutidos no trabalho e, finalizou (re)afirmando o importante papel desempenhado pelo professor no desenvolvimento da personalidade infantil.

Hollanda (2007) trabalhou com a temática da formação continuada de professores da Educação Infantil. Em sua tese a autora buscou “identificar e analisar as percepções das professoras acerca de uma proposta de formação continuada” e adotou como referencial teórico a “perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky [...] e a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner” (HOLLANDA, 2007, s/p). A tese estava dividida em cinco capítulos e foi fruto de um projeto maior relacionado à

qualidade na educação infantil. Na *Introdução* a autora apresentou sua trajetória pessoal e profissional, bem como a justificativa e objetivos do estudo. Hollanda (2007) também destacou sua metodologia e resumiu os pontos trabalhados na tese.

No primeiro capítulo *A educação infantil no Brasil e a formação de seus professores*, realizou-se um “breve resgate histórico da formação dos profissionais da Educação Infantil no Brasil, discutindo o novo perfil do profissional da área, surgidos a partir das novas concepções de criança e de Educação Infantil construídas nos anos 1980” (HOLLANDA, 2007, p.28). A autora também trabalhou com a perspectiva da formação em contexto como possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. Esta perspectiva se dirige para os problemas práticos que a profissão docente encontra nos contextos do seu exercício.

No segundo capítulo *Caminhos da investigação sobre a formação em contexto: algumas considerações metodológicas*, Hollanda (2007) traçou o percurso metodológico de seu estudo. Inicialmente a autora explicou a opção metodológica adotada e posteriormente, apresentou os participantes do estudo e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso. O estudo foi desenvolvido com dez professores de uma escola da rede pública do município de Fortaleza que participam do trabalho de formação conduzido pelo programa *Parceria pela Qualidade na Educação Infantil (PARQUE)*. A coleta de dados consistiu de três etapas: “1) avaliação conjunta da qualidade dos serviços educacionais oferecidos pela instituição [...] 2) planejamento das ações a serem realizadas, com o objetivo de superar as dificuldades mais emergentes e 3) fase de implementação das ações interventivas” (HOLLANDA, 2007, p.101). Foram realizadas observações participantes, durante três meses na escola, na semana pedagógica e nas reuniões de planejamento das professoras com a supervisora da escola. Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com as professores em três momentos: fase de diagnóstico, planejamento e intervenção. As entrevistas foram transcritas e analisadas segundo temas e subtemas, tais como: objetivos (geral e relacionados ao PARQUE) e estratégias (metodologia e impacto) do trabalho de formação continuada promovido pelo PARQUE; dificuldades percebidas no decorrer deste processo e sugestões. Ademais os dados também foram analisados por meio de um programa informático *NUD*IST*, na versão 5.0.

No terceiro capítulo *O desenvolvimento da proposta de formação conduzida pelo PARQUE: em que contexto*, Hollanda (2007, p.134) descreveu “o contexto em que

foi desenvolvida a proposta de formação conduzida pelo PARQUE a fim de analisar melhor as suas possíveis influências nesse processo”. Nessa descrição consideraram-se também as percepções das professoras acerca deste contexto. A autora trabalhou com as contribuições teóricas de Vigotski e Bronfenbrenner, visto que estes teóricos podem auxiliar “na busca de análise de toda a complexidade e dinamismo do contexto onde foi realizada” (HOLLANDA, 2007, p. 135).

No capítulo quatro *A formação em contexto a partir das vozes das professoras*, Hollanda (2007) analisou as percepções das professoras acerca do trabalho de formação em contexto realizado pelo PARQUE nas três fases do estudo: diagnóstico, planejamento e intervenção. A análise das observações e entrevistas ocorreu levando em consideração os temas e sub-temas apresentados anteriormente.

Nas *Considerações Finais*, a autora retomou alguns pontos discutidos no decorrer da tese, ressaltando a relevância do estudo, por considerar que o mesmo teve “como proposta construir, em parceria com as profissionais da escola, ações voltadas para a melhoria dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas, e com este intuito se debruçar sobre os problemas práticos que a profissão encontra nos contextos do seu exercício” (HOLLANDA, 2007, p. 212).

A tese de Andrade (2007) assim como a de Hollanda (2007) estão vinculadas a um projeto de pesquisa que investigou o desenvolvimento profissional em contextos de educação infantil buscando a promoção da qualidade desta etapa da educação básica juntamente com os profissionais que nela atuam (PARQUE). A tese objetivou “analisar as percepções das professoras, das crianças e de suas famílias acerca da rotina na pré-escola e dos fatores que presidem a sua organização” (ANDRADE, 2007, p.06). Andrade (2007) dividiu o trabalho em sete capítulos.

No primeiro capítulo *Os processos de construção do objeto da pesquisa*, Andrade (2007, p.19) apontou os motivos que levaram a escolha do objeto a ser estudado, rotina pré-escolar, e descreveu “experiências acadêmicas e profissionais que concorreram para que tempo e espaço configurassem-se como categorias mobilizadoras de atenção, de interesse e de empenho”, enfocando três experiências de pesquisas vivenciadas por esta no âmbito da universidade. A autora também trouxe os objetivos de seu estudo.

No segundo capítulo *As opções teóricas da pesquisa*, Andrade (2007, p. 19) apresentou as contribuições das teorias sócio-interacionistas, em especial as ideias de Vigotski, “para a concretização da intencionalidade educativa das creches e de pré-

escolas seguidas de reflexões sobre as possibilidades de efetivação de uma pedagogia para a Educação Infantil”.

No terceiro capítulo *O percurso metodológico*, a autora descreveu a metodologia utilizada: os participantes do estudo e os procedimentos para a coleta e análise dos dados. A pesquisa realizou-se em uma instituição pública do município de Fortaleza. Foram realizadas quinze sessões de observação participante em doze turmas de crianças de quatro a seis anos. Posteriormente, foram escolhidas três turmas (uma de cada idade – 4 a 6 anos) para a continuidade da pesquisa. Foram entrevistadas trinta e cinco pessoas entre pais, profissionais da escola e crianças. Além desses dois instrumentos a autora também aplicou questionários, a fim de obter informações pessoais e profissionais dos sujeitos.

No quarto capítulo, Andrade (2007) trouxe a caracterização da instituição pesquisada (localização, estrutura e funcionamento). Além disso, a autora também caracterizou o atendimento oferecido na instituição, destacando o corpo docente, a proposta pedagógica, e o planejamento das atividades. Ao final, Andrade (2007) descreveu a organização e o desenvolvimento das experiências educativas das três turmas pesquisadas.

Nos três capítulos seguintes *Com a palavra, as professoras*, *Com a palavra, as famílias das crianças* e *Com a palavra, a criança*, Andrade (2007) apontou os resultados obtidos acerca da rotina com as professoras, as famílias e as crianças, respectivamente. Nos capítulos cinco e seis, a autora também explicitou a finalidade da rotina e as competências dos sujeitos nela envolvidos. No capítulo sete Andrade (2007) fez um estudo comparativo dos resultados obtidos com as crianças, as professoras e os pais.

Nas *Considerações Finais*, a autora retomou as discussões empreendidas ao longo da tese, tendo como eixo organizador os objetivos da mesma. Ademais, Andrade (2007, p.20) destacou “alguns caminhos para a alteração do quadro analisado, a fim de que a instituição possa realmente se constituir em cenário de aprendizagem, de desenvolvimento e de bem-estar para todos que nela convivem”.

A temática abordada por Mendonça (2009, s/p) referiu-se à documentação pedagógica na educação infantil, especificamente no tocante à como se dá “a inserção de um processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural”. A tese estava dividida em três capítulos. No primeiro *O percurso metodológico*, a autora expôs informações

acerca de como se deu a pesquisa de campo, destacando o local, participantes e instrumentos para a análise e coleta dos dados. O estudo realizou-se em uma instituição privada no município de Londrina/PR, especificamente com as professoras de educação infantil. A autora entrevistou professoras e fez observações em três turmas. Os dados foram analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, como base em uma categoria de análise: apropriação e objetivação em relação à documentação pedagógica.

No segundo capítulo *Apropriação e Objetivação da Documentação Pedagógica*, Mendonça (2009, p.39) apresentou “conceitos da Teoria Histórico-cultural que se configuraram relevantes no oferecimento de subsídios para nortear a análise do *corpus* informacional [...]”. A autora trabalhou questões referentes à infância, aprendizagem, desenvolvimento e documentação pedagógica.

No terceiro capítulo *Documentação Pedagógica – desvendando o aparente*, a autora discutiu os resultados obtidos em seu estudo, ressaltando que sua análise se deu a partir da categoria apropriação e objetivação em relação à Documentação Pedagógica e que seus dados foram discutidos levando em consideração a compreensão da prática de documentação da instituição pesquisada. Mendonça (2009, p.113) destacou que “apesar de reconhecer o valor do registro, as professoras se referem às dificuldades que enfrentam para de fato efetivá-lo. São elas: o ato de escrever, escassez de tempo; carência de equipamentos (máquinas fotográficas, filmadoras etc.); impossibilidade de registro imediato das ações das crianças”.

Nas *Considerações Finais*, a autora retomou a importância da documentação pedagógica na prática dos educadores infantis e o percurso traçado no desenrolar de seu estudo, destacando os objetivos, a pesquisa de campo e refletindo acerca dos resultados alcançados. Mendonça (2009, p.126) finalizou ressaltando que “a Documentação Pedagógica é uma atividade docente que estabelece, por meio de ações intencionalmente planejadas, uma relação consciente do professor com seu trabalho voltado para o desenvolvimento do processo humanizador de seus alunos”.

A última temática estudada foi a relação entre ciberespaço e a educação infantil. Paula (2009) objetivou investigar como se ocorre a inserção das “crianças de dois anos no ciberespaço, acompanhadas pelas suas professoras mediadoras, colegas e esta pesquisadora, num encontro virtual, interativo, utilizando a rede mundial de computadores (Internet) a partir da base informática nas atividades” realizadas na escola (PAULA, 2009, p. viii). Os aportes teóricos foram estudiosos de diferentes áreas da educação e informática, como: história da educação, filosofia da linguagem, psicologia.

Pedagogia, educação, comunicação, sociedade da informação, conhecimento e comunicação, sociologia e economia política. O trabalho estava dividido em quatro capítulos. No primeiro *A criança de dois anos: concepções e fundamentos históricos, filosóficos e psíquicos*, a autora trabalhou as concepções de infância e criança, no tocante aos fundamentos históricos, filosóficos e psíquicos. Neste último, destacou-se quatro teorias, a saber: epistemológica genética, psicogenética, perspectiva sócio-histórica e a teoria do construtivismo de Bruner.

Já no segundo capítulo *Educação e comunicação no Ciberespaço*, Paula (2009) apresentou, inicialmente, os conceitos de educação, comunicação e ciberespaço, sendo que trouxe também algumas teorias referentes à comunicação, como: comunicação verbal e não-verbal.

No terceiro capítulo *A pesquisa empírica*, a autora destacou os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, ressaltando o método e o corpus da pesquisa. Como método, Paula (2009) lançou-se sobre o pensamento bakhtiniano, especificamente a abordagem marxista da perspectiva bakhtiniana. Foram sujeitos do estudo oito crianças do maternal I do turno matutino de uma escola de educação infantil em Brasília/DF. Paula (2009, p. 139) elaborou juntamente com as professoras e coordenadora da instituição um plano de ação que consistia em observar as crianças “no laboratório de informática educativa, filmagem das atividades em realização e avaliação conjunta, professoras, coordenadora e pesquisadora”. Também foi realizado um encontro virtual entre a pesquisadora (que estava na UNB) e crianças, acompanhadas de suas professoras (na instituição pesquisada).

No quarto capítulo *Análise e discussão dos resultados*, a autora apresentou os resultados obtidos com o seu estudo, ressaltando que a técnica utilizada foi a da triangulação, que seguiu a sequência recomendada por Triviños (1987 apud PAULA, 2009, p. 142): “a) Primeiro, em relação aos processos e produtos centrados nos Sujeitos; b) Segundo, em relação aos elementos produzidos pelo meio do Sujeito; c) Terceiro, em relação aos processos e produtos originados pelo macro-organismo social no qual está inserido o sujeito”. Paula (2009, p.181) apontou que os resultados indicaram que o “uso dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação depende das intenções e ações dos adultos na mediação do ato educativo para que seja realmente voltado para a evolução do homem histórico-crítico-social”.

Nas *Considerações Finais*, Paula (2009) retomou a hipótese, os objetivos e os resultados alcançados com sua tese. A autora também reiterou a relevância do seu

estudo no âmbito educacional e no desenvolvimento da linguagem na educação infantil. A autora concluiu sua tese afirmando que há possibilidades para a disponibilização de recursos tecnológicos em prol da educação, pelo homem, especialmente das crianças pequenas, “e, mais ainda, partilhar e compartilhar o amor e a paz, educando o homem *omnilateral* em redes solidárias de aprendizagem, com vistas à construção de uma sociedade solidária e de paz para sobrevivência da humanidade, dos demais seres vivos e do planeta Terra” (PAULA, 2009, p. 195).

Após realizarmos este panorama das teses estudadas, iremos fazer a apresentação das mesmas considerando as categorias por nós analisadas, quer seja: brincar/jogo de papéis, zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento infantil.

APÊNDICE F

Breve Resumo dos Documentos do MEC

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, foi pensado como “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, s/p).

Vale destacar que o RCNEI “deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, s/p).

O RCNEI organizou-se em três volumes. No primeiro, intitulado *Introdução*, apresentou-se “uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho” organizado em dois volumes, um contendo a Formação Pessoal e Social e outro relacionado ao Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998, s/p).

Ainda com relação ao primeiro volume destacou-se questões relativas a: características do RCNEI; algumas considerações sobre creche e pré-escolas; a criança; o educar; o professor de educação infantil; a organização do RCNEI; os objetivos gerais da educação infantil; a instituição e o projeto educativo e; a estrutura do RCNEI.

No segundo volume denominado *Formação Pessoal e Social* trabalhou-se, principalmente o desenvolvimento da identidade e autonomia na criança pequena. Discutiu-se a concepção, o aprendizado, os objetivos e conteúdos para crianças de zero a três anos e de três a seis, respectivamente; além de orientações gerais para o professor considerando os jogos e brincadeiras, a organização do espaço escolar e do tempo.

O terceiro volume *Conhecimento de Mundo* organizou-se em torno de seis temáticas: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e, matemática. Em cada um destes eixos refletiu-se sobre a presença do tema na educação infantil; a relação deste com a criança no que tange os objetivos e conteúdos e às orientações gerais para o professor. Nos eixos temáticos movimento, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e, matemática também se

trabalhou com a observação, registro e avaliação formativa. É importante destacar que no eixo música há sugestões de obras musicais e discografia.

Há dois documentos que versam sobre a publicação de projetos premiados na área educacional. Um destes intitulado *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004 – projetos premiados*, trouxe vinte e quatro projetos premiados “na 5ª edição do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, versão 2004, em parceria com a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime” (BRASIL, 2004, p.05). Em cada texto foram apresentados os dados de identificação do projeto (professora, co-autores do projeto, município/UF e faixa etária), além da denominação atribuída ao mesmo e sua descrição. Os textos tinham em média cinco páginas, contendo os objetivos, relevância, justificativa, desenvolvimento e resultados do projeto. Em alguns textos os autores expuseram fotos acerca dos projetos.

O outro documento *Prêmio Professores do Brasil 2005* foi publicado em 2006, em dois volumes e neste apresentou-se vinte experiências premiadas na área da educação infantil e ensino fundamental. Tratou-se de uma nova proposta de premiação, porém, considerando “os antigos parceiros – Fundação Orsa e Fundação Bunge – e contando ainda com o apoio tradicional de duas importantes entidades, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime)” (BRASIL, 2006d, s/p). O Ministério da Educação unificou o Prêmio Qualidade na Educação Infantil e o Prêmio Incentivo ao Ensino Fundamental na proposta Prêmio Professores do Brasil “em prol da idéia de que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve acontecer naturalmente, sem rupturas ou impactos negativos para as crianças durante seu processo educativo” (BRASIL, 2006d, s/p). Os vinte projetos premiados foram agrupados em quatro eixos temáticos, com cinco trabalhos cada. Os temas foram: múltiplas linguagens: arte, música e matemática; pluralidade cultural, cidadania e história; o lúdico e a educação ambiental e recursos pedagógicos, alfabetização e letramento. A estruturação de cada texto, que continha em média sete páginas, se pautava na identificação do projeto (título, professora, município/UF e faixa etária atendida), na apresentação do contexto no qual este se desenvolveu, bem como dos objetivos pretendidos, relevância, desenvolvimento e resultados alcançados com o projeto. Vale ressaltar que a maioria dos autores trouxe as referências utilizadas em seus textos.

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, também publicado em 2006, é composto por dois volumes. Para a composição deste,

foram realizadas discussões no âmbito das secretarias municipais de educação em diferentes regiões do país. Ademais, “a primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela SEB/DPE/Coedi (Brasil, MEC, SEIF, s.d.) em julho e agosto de 2004” (BRASIL, 2006b, p.07). Posteriormente, a segunda versão do documento foi enviada para especialistas na área de educação infantil e debatida em um seminário realizado em 2005, em Brasília. “Após a incorporação de grande parte das sugestões enviadas, uma versão, ainda preliminar do 2º volume, foi apresentada no Seminário Nacional *Política de Educação Infantil*, realizado também em Brasília, em julho do mesmo ano” (BRASIL, 2006b, p. 08, grifo do autor).

Objetivou-se com este documento o estabelecimento de padrões orientadores acerca da organização e do funcionamento das instituições de educação infantil. Este tem por finalidade “estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006b, p. 09). No primeiro volume, visando compreender o debate acerca da qualidade na educação infantil, foram discutidas questões referentes:

- 1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país (BRASIL, 2006b, p.13).

O segundo volume é dividido em três momentos, no primeiro, apresentou-se as competências dos sistemas de ensino nas esferas federal, estadual e municipal. Posteriormente, tratou-se da caracterização das instituições de educação infantil no Brasil. E, por fim, destacaram-se os parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil. Neste momento, visando facilitar a apresentação, expôs-se os parâmetros organizados em cinco seções, a saber: primeiro quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil; posteriormente, quanto à gestão das instituições de Educação Infantil; na terceira seção quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil; em quarto quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil; e finalizando, quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil.

O último documento, publicado em 2009, intitulou-se *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Este foi oriundo de um projeto intitulado Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta avaliação foi feita a partir de estudos específicos, realizados por “especialistas brasileiros, a respeito de quatro temáticas fundamentais sobre as políticas e serviços de educação e cuidado com a primeira infância: competências das instâncias governamentais, indicadores de acesso e condições de oferta, qualidade e financiamento” (BRASIL, 2009d, p. 07). Os estudos foram realizados em nove municípios de diferentes regiões brasileiras e concluídos no ano de 2006.

Com relação à importância da publicação desta avaliação, o MEC (BRASIL, 2009d, p. 07-08) destacou que:

[...] considera que a publicação do relatório de avaliação das políticas públicas de educação infantil, concluído em 2006, e dos estudos específicos que o subsidiaram é oportuna, por retratarem aspectos históricos, mostrarem problemas estruturais, bem como o contexto e a situação da área no início dos anos 2000. Constituem, dessa forma, importantes documentos de referência para a formulação e o acompanhamento de políticas e programas de educação infantil e, além disso, são úteis para a pesquisa e a construção do conhecimento acadêmico no tema das políticas para a infância.

O documento está dividido em três partes. Na primeira, é apresentada, na íntegra, a tradução do “*Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil*, aprovado pelo MEC em agosto de 2006” (BRASIL, 2009d, p.08, grifo do autor). Em seguida, foram trazidos os textos referentes aos estudos realizados por especialistas brasileiros, a saber: 1) A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais, de autoria de Cândido Alberto Gomes; 2) Perfil da educação infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições da oferta, desenvolvido por José Marcelino de Rezende Pinto; 3) Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas, estudado por Maria Malta Campos, Jodete Fullgraf e Verena Wiggers; e, 4) Financiamento das políticas e serviços de educação e cuidados da primeira infância, de autoria de Jorge Abrahão de Castro e Bruno Duarte. Por fim, apontou-se uma “[...] atualização de informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços” (BRASIL, 2009d, p. 08).

Após essa breve caracterização dos documentos do MEC, produzidos de 2000 a 2009, que tem como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, realizaremos a apresentação dos mesmos segundo nossas categorias de análise. É importante destacarmos, que no *RCNEI* temos as obras de autores da Psicologia Histórico-Cultural na bibliografia, porém no corpo do texto não há menção aos teóricos, o que nos impossibilita de realizarmos a análise das interfaces teóricas e até mesmo, posteriormente, das categorias por nós definidas, uma vez que, não temos a certeza de se tratar de concepções advindas desta corrente. Apenas no primeiro volume Introdução, há a especificação de Vigotski na discussão referente ao aprendizado, especificamente, a zona de desenvolvimento proximal.

APÊNDICE G

Trabalhos selecionados na ANPED: período de 2000 a 2009

Ano	
2000	
1	ELTINK, Caroline Francisca. Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... p. 01-15.
2	GÓES, Maria Cecília Rafael de. O Jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... p. 01-15.
3	KISHIMOTO, Tizuko. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... p. 01-44.
4	STRENZEL, Giandréia Reuss. A Produção científica sobre educação infantil no Brasil e nos Programas de Pós-graduação em Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... p. 01-13.
2001	
5	BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCNEI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambú. Anais... p. 01-15.
6	KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambú. Anais... p. 01-22.
7	OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambú. Anais... p. 01-24.
8	WIGGERS, Verena. Educação infantil é ou não é escola movimento de reorientação curricular de Florianópolis? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambú. Anais... p.01-15.
2002	
9	ROJAS, Juciara. O lúdico na construção interdisciplinar na aprendizagem: uma pedagógica do afeto e da criatividade na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambú. Anais... p. 01-15.
2003	
10	COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambú. Anais... p. 01-18.
11	MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambú. Anais... p. 01-17.
2004	
12	AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? In: REUNIÃO

	ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambú. Anais... p. 01-16.
13	CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambú. Anais... p. 01-18.
14	VASCONCELOS, Fátima. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambú. Anais... p. 01-17.
2005	
15	FINCO, Daniela. Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú. Anais... p. 01-18.
16	GUIMARÃES, Daniela. Infância e educação infantil: desafios modernos e pós-modernos- entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú. Anais... p. 01-15.
17	OLIVEIRA, Fabiana. A ‘pararicação’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da ‘multidão’. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú. Anais... p. 01-17.
18	RICHTER, Ana Cristina. Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú. Anais... p. 01-17.
19	TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú. Anais... p. 01-17.
2006	
20	ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de. Subjetividade esubjetivação: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú. Anais... p. 01-16.
21	BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú. Anais... p. 01-16.
22	LOPES, Jader J. M. produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú. Anais... p. 01-01.
23	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú. Anais... p. 01-17.
24	ROCHA LIMA, Ana Beatriz. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú. Anais... p. 01-21.
25	VASCONCELOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar da criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú. Anais... p. 01-16.
2007	
26	ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú. Anais... p. 01-15.
27	NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. O cotidiano da educação infantil: questões

	de identidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú. Anais... p. 01-17.
28	SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú. Anais... p. 01- 16.
2008	
29	AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. Anais... p. 01-16.
30	BARBOSA, Silvia Neli Falcão. O desafio de compreender e ser compreendido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. Anais... p. 01-16.
31	CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. Anais... p. 01-21.
32	MARTINS, Maria Cristina. O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. Anais... p. 01-17.
33	MOMO, Mariângela. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. Anais... p. 01-16.
34	MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. “Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar”: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças Sateré-Mawé. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. Anais... p. 01-18.
35	SIMÃO, Márcia Buss. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú. Anais... p. 01-18.
2009	
36	AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. Anais... p. 01-17.
37	CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. Anais... p. 01-19.
38	FAZOLO, Eliane. Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. Anais... p. 01-15.
39	MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças que vão à escola no início do século XXI- elementos para se pensar uma infância pós-moderna. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. Anais... p. 01-17.
40	MOTTA, Flávia Miller Naethe.; SANTOS, Núbia de Oliveira. Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. Anais... p. 01-14.
41	SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. Anais... p. 01-19.