http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h459
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 29/01/2020 Correções: 25/02/2020 Aceite Final: 17/03/2020

DIÁLOGOS E REFLEXÕES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Macedo Balthazar Jorge[1], Vânia de Fátima Matias de Souza[2]

[1]Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER, Curitiba, PR. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM, Maringá, PR. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0002-5211-0442. **E-mail**: jumbjorge@gmail.com
[2]Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM, Maringá, PR. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física – DEF e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM, Maringá, PR. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0003-4631-1245. **E-mail**: vfmatias@gmail.com

RESUMO
O presente estudo tem como objetivo trazer à cena diálogos reflexivos acerca do desenvolvimento infantil a partir das contribuições trazidas pela psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica no campo da educação infantil. A pesquisa de ordem analítica-bibliográfica, sustenta suas análises na epistemologia do materialismo histórico-dialético ao compreender o desenvolvimento humano condicionado às circunstâncias reais de existência. As categorias temáticas encontradas nas análises foram a periodização do desenvolvimento infantil e a organização das práticas de ensino, as quais, reafirmaram que a totalidade histórica permeada pelas condições de vida e educação são fatores determinantes para o desenvolvimento psíquico. Como consequência, pôde-se concluir que o trato pedagógico a partir das matrizes teóricas apresentadas para a educação infantil, propõem um romper com a concepção naturalista, enfatizando a necessidade da intencionalidade pedagógica apoiada na periodização do desenvolvimento.
Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Educação infantil.

DIALOGUES AND REFLECTIONS REGARDING THE CONTRIBUTIONS OF CULTURAL- HISTORIC PSYCHOLOGY AND CRITICAL-HISTORIC PEDAGOGY FOR CHILD EDUCATION

ABSTRACT
The present study aims to bring into light reflective dialogues over child development from the contributions brought by cultural-historical psychology and critical-historical pedagogy in the field of early child education. The bibliographic-analytical research supports its analyses in the epistemology of the dialectical-historical materialism when the human development conditioned to the real circumstances of existence is understood. The thematic categories found in the analyzes were the periodization of child development and the organization of its teaching practices, which restated that the historical totality permeated by the conditions of life and education are determining factors for psychic development. As consequence, it was possible to conclude that the pedagogical treatment based on the theoretical matrices presented for early child education, proposes a break of the naturalist conception, emphasizing the need for pedagogical intentionality based on the periodization of development.
Keywords: Cultural-Historical psychology. Critical-Historical pedagogy. Child education.

DIÁLOGOS Y REFLEXIONES SOBRE LAS CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN
El presente estudio tiene como objetivo traer a la escena diálogos reflexivos sobre el desarrollo infantil a partir de las contribuciones aportadas por la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica en

el campo de la educación de la primera infancia. La investigación del orden analítico-bibliográfico apoya sus análisis en la epistemología del materialismo histórico-dialéctico al comprender el desarrollo humano condicionado la psicología histórico-cultural a las circunstancias reales de la existencia. Las categorías temáticas encontradas en los análisis fueron la periodización del desarrollo infantil y la organización de las prácticas de enseñanza, que reafirmaron que la totalidad histórica impregnada por las condiciones de vida y educación son factores determinantes para el desarrollo psíquico. Como consecuencia, fue posible concluir que el tratamiento pedagógico, basado en las matrices teóricas presentadas para la educación de la primera infancia, propone una ruptura con la concepción naturalista, enfatizando la necesidad de una intencionalidad pedagógica basada en la periodización del desarrollo.
Palabras clave: Psicología histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

Partindo do objetivo da pesquisa, em que há a proposição de trazer à cena diálogos reflexivos sobre o desenvolvimento infantil, a pesquisa respalda-se na metodologia analítica-bibliográfica, intentando compreender os pressupostos epistêmicos que circundam as matrizes teóricas postas em evidência. A análise bibliográfica é delineada por meio de material já existente e utiliza-se, sobretudo, de livros e artigos científicos (GIL, 2008).

Assim, as discussões partem da compreensão dos pressupostos tanto da psicologia histórico-cultural, quanto da pedagogia histórico-critica, fundadas, a partir dos delineamentos teóricos trazidos pelo materialismo histórico-dialético, o qual foi evidenciado na obra "A ideologia alemã" (1845-1946), escrita por K. Marx e F. Engels. A obra representou uma nova concepção de história (TONET, 2009), sendo possível perceber quando resgata-se o período histórico vivido por seus autores. Na ocasião da virada do século XVIII para o século XIX, a burguesia estava no ápice do processo de ascensão e assinalava a idiossincrasia da sociedade capitalista. A composição da sociedade em classes sociais distintas, demarcava a exploração da burguesia sobre o proletariado. Porém, essa exploração revelava uma aparência natural, como se fosse determinada por algo que não apresentava relação com os homens. Todavia, para superar essa condição, a classe proletária deveria apreender um outro tipo de saber, que não fosse a-histórico, ou seja, o saber deveria estar conectado com as condições históricas e concretas que se vinculavam à realidade social. Na busca de superar o modelo fundamentado no idealismo e no empirismo, Marx e Engels elaboraram uma concepção materialista de caráter histórico, social e dialético (TONET, 2009).

A partir de então, resplandecia uma nova maneira de compreender a realidade, segundo a qual as condições objetivas de vida estavam atreladas ao desenvolvimento da subjetividade humana. Segundo os autores, "não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência" (MARX; ENGELS, 2009, p. 32). A partir da atividade humana, tendo como referência principal o trabalho, o homem transforma a realidade exterior, ao mesmo tempo que o seu interior. A concepção materialista e dialética da história, ao sopesar como ocorria o processo de desenvolvimento humano, tornou-se aporte basilar da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Ambas as teorias, de cunho psicológico e educacional, respectivamente, fundamentam este estudo sobre a educação na infância.

Nesse sentido, evidencia-se que é por intermédio da natureza social do homem que a cultura pode ser apropriada e, como consequência, possibilitar o seu desenvolvimento psíquico. Nessa direção, analisa que as abordagens que postulam concepções naturalizantes, biologizantes e a-históricas sobre a infância, desconsideram o desenvolvimento vinculado à realidade social. Nas perspectivas naturalizantes, a educação desempenha a função de acompanhar a evolução infantil, sem, contudo, responsabilizar-se pelo ensino e pela transmissão dos conhecimentos.

Ademais, nos estudos realizados acerca da educação infantil, observam-se abordagens teórico-metodológicas que desconsideram essa etapa enquanto componente do período escolar, o que pode acarretar a precarização do ensino, haja vista que, "sustentam as usuais posturas contemplativas ao seu transcurso e à responsabilização do indivíduo, no caso a criança, pelas vicissitudes que apresenta sua formação" (MARTINS, 2012, p. 99).

Entendendo que a educação infantil, tem a função de desempenhar atividades de ensino sobre as objetivações humanas criadas e acumuladas historicamente, reitera-se a relevância do ensino sistemático e intencional na educação infantil intentando superar as práticas espontaneístas e a cultura do senso comum. Para tanto, apresenta-se como princípio norteador das práticas pedagógicas a periodização do desenvolvimento.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO, A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O desenvolvimento humano tem sido escopo de uma variedade de pesquisas, com diferentes enfoques no campo da psicologia. No cerne da psicologia histórico-cultural, encontram-se relacionados os conhecimentos teóricos e práticos da psicologia e da educação, portanto, seus pressupostos têm relevância para as propostas pedagógicas (DUARTE, 2013). Todavia, a psicologia histórico-cultural é passível de fundamentar a educação escolar quando agregada a uma teoria pedagógica. Duarte (2013, p. 20) analisa que "[...] uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista [...]". O autor assevera que a pedagogia histórico-crítica se encontra em conformidade com os fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural.

A psicologia histórico-cultural, idealizada por L. S. Vigotski, Alexis N. Leontiev e Alexander R. Luria, possui como alicerce filosófico e metodológico o materialismo histórico-dialético (MARTINS, 2016). A concepção de origem marxista caracteriza-se pela análise da realidade, com base na materialidade histórica e dialética e, portanto, envolve o estudo das contradições existentes entre o indivíduo e a sociedade, de modo que desnuda suas relações constitutivas.

As relações sociais na contemporaneidade configuram-se pelo modo de produção capitalista e são distintas pela exploração de uma classe social sobre a outra. "Nessa sociedade não é a humanidade que domina as forças sociais, pois essas forças estão a serviço do capital, ou seja, a serviço da classe dominante" (DUARTE, 2013, p. 22). Portanto, é uma sociedade movida pela luta de classes, na qual a classe subalterna busca ter acesso aos bens materiais e imateriais, ao passo que a classe dominante os detém.

> [...] contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedades do capital, e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

É possível verificar a existência de abordagens que negam a educação infantil enquanto componente do ciclo escolar e conectam-se a perspectivas biologizantes sobre o desenvolvimento, o que pode indicar a precarização do ensino. Todavia, este estudo advoga pelo reconhecimento da educação infantil enquanto etapa do ciclo escolar, portanto apta a desempenhar atividades de ensino, ou seja, transmitir os conhecimentos elaborados sobre as objetivações humanas, de forma intencional e sistemática, o que permite a aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo Duarte (2013, p. 26),

> [...] a psicologia histórico-cultural, é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.

A cultura, compreendida como herança das gerações anteriores, deve ser transmitida, desde a infância, o que possibilita a apropriação e transformação da realidade objetiva, como também da subjetividade humana. Esse

pensamento, encontra-se conectado ao materialismo histórico-dialético, pois Tonet (2009) pondera que as relações sociais materiais concretas compõem as ideias e conceitos que a humanidade cria. Duarte (2000) explana as razões pelas quais a pesquisa de Vigotski se identifica com o materialismo histórico-dialético,

> Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Vigotski fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades [...] (DUARTE, 2000, p. 80).

No descritivo, o autor endossa a ideia de que o desenvolvimento humano se encontra vinculado ao desenvolvimento da sociedade em sua materialidade histórica. Assim, "[...] a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil, mas o historicamente infantil [...]" (VIGOTSKI, 2000, p. 96). Essa perspectiva considera a criança enquanto um ser histórico, logo, seu desenvolvimento depende do lugar que ocupa nas relações sociais e é condicionado pelo entrelace mútuo e constante de dois fatores interdependentes: condições biológicas e sociais. Sobre esse aspecto, Vigotski pondera que há:

> duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VIGOTSKI, 1991, p. 34).

Posto isso, a psicologia histórico-cultural revela que a atividade social, ao permitir o acesso e mediar as objetivações da cultura humana, é determinante para o desenvolvimento do psiquismo[1], uma vez que modifica os processos psíquicos superiores. Ao analisar a obra de Vigotski, Pasqualini (2009, p. 33) explica que:

> o autor diferencia as funções psicológicas elementares, comuns a homens e animais (tais como atenção e memória involuntárias) das funções exclusivamente humanas, que denominou funções psicológicas superiores (tais como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato). As funções superiores têm gênese fundamentalmente cultural – e não biológica. O autor não estabelece, contudo, uma dicotomia entre as funções elementares e superiores; afirma que as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores.

Assim, as funções psicológicas elementares relacionam-se com os fatores biológicos e aos comportamentos reflexos, enquanto as funções psicológicas superiores vinculam-se à apropriação da cultura, portanto, permitem condutas voluntárias. Entretanto, as funções superiores não são passíveis de apresentarem igual desenvolvimento entre os seres humanos, pois são dependentes do contexto e das relações sociais, nas quais os indivíduos estão inseridos. Facci (2004, p. 65-66) argumenta que as funções psicológicas

[1] "[...] o psiquismo é a unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se formam a imagem subjetiva da realidade objetiva [...]". (MARTINS, 2016, p. 47).

superiores, "(...) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo, da interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos."

Com base nos apontamentos da pesquisadora, constata-se que as funções psicológicas superiores (percepção, memória voluntária, atenção dirigida, capacidade de abstração) desenvolvem-se, a partir da relação entre os indivíduos e a cultura (FACCI, 2004), ou seja, pela mediação e apropriação dos instrumentos físicos (materiais) e simbólicos (não materiais). Dessa forma, os embasamentos teóricos da psicologia histórico-cultural trazem a reflexão de que as capacidades humanas são provenientes das atividades sociais, tendo como condição relevante a educação escolar.

Por conseguinte, as contribuições da psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento humano encontram-se em consonância com os aportes da pedagogia histórico-crítica idealizada por Dermeval Saviani. Conforme expõe Saviani (2008, p. 13),

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nessa perspectiva, a educação é pensada, a partir da materialidade histórica e dialética da sociedade. "A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias [...]" (FRIGOTTO, 2010, p. 82). É no âmbito da sociedade capitalista, em meio às relações contraditórias existentes entre as diferentes classes que a compõem, que a escola tem a função de prover a cultura elaborada historicamente e contribuir com a humanização. Sobre esse aspecto, Saviani (2008, p. 141) afirma que

> [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Portanto, identifica-se que o modo como a educação escolar é compreendida e organizada afeta o desenvolvimento humano. Defende-se o ponto de vista de que é dever da escola, desde a educação infantil, sistematizar o conhecimento elaborado e socializá-lo, comprometendo-se com a formação humana.

> Numa sociedade de classes, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência desse fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente, aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos (MARTINS, 2016, p. 45).

Por isso, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica desconsideram as abordagens naturalistas, que negam a materialidade histórica e dialética, fator que é determinante na/para a formação do ser humano. Pasqualini (2009) assevera que a naturalização deprecia o desenvolvimento psíquico, pois compreende-o tão somente como um processo de adaptação às condições de vida. Em consonância, Martins (2016, p. 44) explicita que os proponentes da psicologia histórico-cultural "assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques

organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação".

A educação escolar, pautada nas proposições apresentadas, deve intencionar e sistematizar a prática educativa, desde a educação infantil, oportunizando o acesso ao repertório cultural elaborado, por meio de atividades de ensino que permitam que a criança encontre motivo, ou seja, esteja envolvida cognitivamente e afetivamente com os conteúdos escolares. Sobre esse aspecto, Pasqualini (2015, p. 205-206) ressalta que "(...) cultivando o encantamento pela natureza, pela cultura e pela extraordinária capacidade criativa do ser humano, a escola amplia os horizontes do mundo conhecido pela criança e contribui para a formação de motivos para a atividade infantil (...)".

Sobre o conceito de atividade, Leontiev (2010) expõe que se designa pelo envolvimento dos processos psíquicos dirigidos ao objeto do conhecimento coincidindo com o interesse que mobiliza a criança a executar tal atividade, isto é, o motivo. O pesquisador afirma que, em cada período do desenvolvimento humano, existe uma atividade que é principal e a define enquanto "atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento" (LEONTIEV, 2010, p. 65).

Partindo das preposições, considera-se que as atividades principais, em cada período do desenvolvimento, permitem à criança apropriar-se da realidade de forma específica, o que possibilita o desenvolvimento do psiquismo e da consciência. Segundo Martins (2016), a formação da consciência é a constituição da imagem subjetiva, por intermédio dos processos psicofísicos (referentes à mente e à matéria) como a "sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos [...]" (MARTINS, 2016, p. 49). O desenvolvimento da consciência caracteriza-se pela mudança na atividade principal, ou seja, a criança encontra outras motivações e uma nova atividade passa a existir, conduzindo a criança ao estágio posterior do desenvolvimento, mas sempre conectado a sua atividade anterior.

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR

Leontiev (2010) enfatizou que o estudo do desenvolvimento do psiquismo deveria estar atrelado à análise da atividade da criança. Segundo o autor,

> Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2010, p. 63).

O autor indica que, em cada período, existem atividades que possuem maior predominância sobre as outras, são as denominadas atividades principais, guias ou dominantes. Sobre esse aspecto, Leontiev destaca que

> [...] o conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo (LEONTIEV, 2010, p. 73).

A atividade principal é capaz de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, intervir na organização dos processos psíquicos, gerando motivos para novas atividades, o que resulta em um novo período de desenvolvimento.

É a alteração na atividade principal que baliza a transição para o próximo período. Leontiev (2010, p. 66) reflete:

> [...] como são ligadas as mudanças neste lugar e na atividade principal da criança? A resposta a estas questões, de uma forma geral, é que a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo.

Leontiev (2010) esclarece que as potencialidades e conquistas das crianças se ampliam e superam seu modo de vida, o que ocasiona novas possibilidades e a reorganização das suas atividades, para um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica. Nota-se que um período se concebe no anterior e culmina em mudanças qualitativas na interlocução entre a criança e o meio e, em algumas situações, pode acarretar alterações bruscas no comportamento infantil, as nominadas crises, características nas idades aproximadas de um ano, três anos e seis anos.

Segundo Elkonin (1987, p. 122), os principais períodos do desenvolvimento da primeira infância são:

> si distribuímos los tipos de actividad infantil tienen que hemos divididos en grupos según la secuencia, en la que se convierten en atividades rectoras, obtenemos la siguiente serie: comunicación emocional directa (...), actividad objetal manipulatoria (...), juego de roles (...), actividad de estudio (...).

Conforme propõe Elkonin (1987), os períodos que perpassam a educação infantil são denominados: comunicação emocional direta, atividade objetal manipulatória e jogo de papéis. Ressalta-se que eles não se apresentam de forma estanque, pois o desenvolvimento psíquico é atrelado ao processo sócio histórico. Dessa forma, a teoria não estabelece que todas as crianças passem por esses períodos, bem como, não fixa as idades em cada etapa.

> [...] mas isso significa que não é possível delimitar fases ou estágios do desenvolvimento? Deve a psicologia abandonar o problema da periodização? De forma alguma! Trata-se de assumir o desafio de pensar as fases do desenvolvimento em uma perspectiva histórica e dialética (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 101).

Nota-se que os períodos do desenvolvimento infantil decorrem das condições e relações sociais que as crianças participam. A conjuntura social incide no aparato biológico, agindo no sistema nervoso central e no desenvolvimento das funções psicológicas. Portanto, conforme assevera Leontiev (2010, p. 65) “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”. O desenvolvimento do psiquismo não ocorre naturalmente, mas condicionado pelos processos históricos e sociais.

A educação escolar, enquanto processo de ensino, deve atentar-se para a qualidade das objetivações a serem transmitidas, para que, por meio da aprendizagem, as objetivações possam permitir o desenvolvimento. Segundo Vigotskii (2010, p. 115),

> A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas

> características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

De acordo com esse ponto de vista, quanto mais elaborados os conteúdos escolares e as metodologias de ensino, maiores as possibilidades de o desenvolvimento humano estar comprometido com a formação para a emancipação social, o que contraria a ideia de submissão e acomodação. Marx (1998, p. 34) salienta que "a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais".

Em concomitância com as ideias apresentadas, Saviani (2008, p. 18) esclarece que é necessário viabilizar a transmissão e assimilação do saber sistematizado e isso "implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio". Assim, tendo a periodização como referência para a sistematização e transmissão dos conteúdos e das práticas pedagógicas, busca-se contribuir para o desenvolvimento do psiquismo ao compreender as especificidades da infância.

Com base em sua leitura de Vigotskii (2010), Martins pondera que o autor destaca que os processos psíquicos podem ser compreendidos pelo conceito de interiorização, ou seja, nas palavras da autora, por meio do "[...] processo que transmuta formações externas em internas" (MARTINS, 2016, p. 52). Vigotskii (2010) indica que o psiquismo humano provém de dois planos, o primeiro é o externo, ou seja, o das relações sociais; o segundo é o plano interno, isto é, o responsável pelas transformações das estruturas externas em psíquicas. De acordo com Martins (2016, p. 53),

> Em suma, Vigotski apreendeu uma diferença qualitativa fulcral no psiquismo humano que lhe permitiu afirmar que as funções elementares se transformam por exigência da vida social, conquistando outros e novos patamares - patamares superiores. Não obstante, restava-lhe, ainda, identificar o mecanismo de promoção desse salto qualitativo, dado que encontrou na mediação de signos.

Para Vigotskii (2010), os signos atuam como instrumentos de trabalho, ou seja, como mediadores entre o homem e seus semelhantes, bem como, entre o homem e os objetos. Todavia, os signos são elementos intermediários que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas e influenciam o comportamento humano. Podemos observar essa circunstância, a partir da seguinte situação: enquanto o(a) professor(a) conta uma história para crianças de 3 anos, João, um dos alunos, se distrai perdendo a atenção. Ao perceber a distração, o(a) professor(a), diz: "João, vamos descobrir o que acontece no final da história?". Imediatamente, João atenta-se para a história novamente. Dessa forma, percebe-se que a linguagem, enquanto signo, atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no caso, a atenção dirigida, bem como no domínio da conduta.

> Para a pedagogia histórico-crítica, em anuência com a psicologia histórico cultural, a captação da realidade concreta e sua conversão em imagem subjetiva capaz de orientar o sujeito nela se identificam com a aprendizagem do universo de significações construído histórico-socialmente acerca da referida realidade, isto é, com a internalização de signos. Portanto, os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam 'ferramentas' ou 'instrumentos' pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera. Na qualidade de objetivação teórica, abstrata, os signos se impõem como dados para a apropriação por parte de outros indivíduos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, isto é, como um processo mediado pelo ensino (MARTINS, 2016, p. 57).

Na educação infantil, as relações sociais intermediadas por signos, constituem o âmago para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que possibilitam à criança representar de forma subjetiva a realidade objetiva. Conforme afirma Vigotski (2000, p. 161), "todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos".

Martins (2016) analisa que a sensação e a percepção originam as elaborações psíquicas sobre o conhecimento, porém, a linguagem e o pensamento agem além da acuidade sensível, de maneira que suscitam as demais funções psicológicas superiores. A palavra, enquanto signo, é capaz de representar a imagem perceptual dos objetos e "converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação" (MARTINS, 2016, p. 59).

Compreende-se que os conteúdos transmitidos na educação infantil conduzem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando que a criança progrida para formação de conceitos. Sobre esse aspecto, Martins (2012) analisa que existem os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica. Os primeiros não serão transmitidos de maneira conceitual, uma vez que, segundo a autora,

> Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras (MARTINS, 2012, p. 96).

Os conteúdos de formação teórica agregam as áreas do saber científico e devem ser adaptados para que sejam transmitidos enquanto saberes escolares. Portanto, precisam ser organizados sistematicamente e deter uma intencionalidade pedagógica.

> Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os ***processos psicológicos elementares***, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de ***processos psicológicos superiores***. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e os fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem ***influência indireta na construção de conceitos*** (MARTINS, 2012, p. 96).

A educação infantil deve abranger os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica em sintonia com a periodização do desenvolvimento. As práticas pedagógicas, organizadas a partir dos períodos que compõem a infância, e correlacionadas com as atividades principais, podem permitir a aprendizagem e o desenvolvimento.

COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica revelam que o desenvolvimento humano não decorre de um processo natural, mas de um processo sócio histórico, tendo em vista que os indivíduos nascem seres e se humanizam, a partir da apropriação cultural.

Após o nascimento, desde os primeiros momentos de existência, o bebê encontra-se inserido na atividade social. A comunicação emocional direta é a atividade guia do primeiro ano de vida e acontece mediante a presença do adulto, em constante interação com a criança, atendendo às suas necessidades afetivas e biológicas. Nesse momento, não é possível que o bebê estabeleça uma relação comunicativa

intencional com o adulto, por isso, ele manifesta-se por atos reflexos, como o choro. Contudo, a partir das manifestações involuntárias, o adulto procura provê-lo. Portanto, a relação entre adulto e bebê é intensamente social.

Paqualini e Eidt (2016) explicam que até os 45 dias de vida do bebê, há o período de passividade que "é marcado pela pouca diferenciação entre os estados de sono e vigília; nesse período, a criança não é capaz de separar sua existência (subjetiva) do mundo externo e não há para ele diferenciação entre pessoas e coisas" (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 110). Posteriormente, alterações fisiológicas promoverão maior estabilidade nos períodos de sucessão entre o sono e a vigília, o que permitirá que o bebê tenha maior disponibilidade aos estímulos sensoriais, além da alimentação, da higienização e do sono.

Assim, a partir da relação com o meio e o outro, o bebê começa a se interessar pelo ambiente no qual está inserido. Essa etapa é propícia para a apresentação do contexto externo, portanto, é importante que o adulto insira a criança em situações comunicativas ao conversar, cantar e afagar. Além disso, é comum a apresentação de brinquedos sonoros, como os chocalhos, e objetos coloridos com diferentes texturas, como os móbiles. Os estímulos visuais, sonoros e táteis desenvolvem a atenção da criança e permitem que ela descubra o mundo pelas sensações. Sobre esse aspecto, Pasqualini e Eidt (2016, p. 110-111) salientam que

> A passividade do recém-nascido transforma-se gradativamente em interesse: inaugura-se um período de interesse receptivo (VYGOTSKI, 1996), em que a criança manifesta atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos e ao próprio corpo, aos sons em geral (incluindo os que ela mesma produz) e à presença de outras pessoas. Podemos dizer que, nesse momento, o mundo exterior surge para a criança. Trata-se de um período de intenso desenvolvimento das sensações, que merece grande atenção por sua importância na constituição das bases do psiquismo propriamente humano.

A posteriori, há o início das atividades comunicativas em que o choro, o riso, os murmúrios, os balbucios e os movimentos corporais começam a ser utilizados enquanto manifestações emocionais de agrados ou desagrados, afetos ou desafetos. Surge o período de interesse ativo pelo ambiente e pelas pessoas. Martins (2012, p. 102) afirma que é um "momento de grande viragem qualitativa; é representado, essencialmente, pela manipulação de objetos em relação a sua significação social, (por exemplo, levar um pente à cabeça); pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas sociais de comunicação". Tais reações correspondem ao complexo de animação, ou seja, a criança reage às situações sociais, manifestando-se por meio de expressões sonoras, faciais e corporais.

> Assim, pouco a pouco vai se construindo uma nova forma de relação entre o bebê e o adulto, na qual, ambos participam como sujeitos ativos. Se essas condições forem garantidas, se formará no bebê a atividade de comunicação emocional direta com o adulto (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 112).

Assim, é possível afirmar que a organização de ações que estimulem o bebê é fator preponderante para o seu desenvolvimento. Cabe à escola de educação infantil propiciar o ensino e as práticas pedagógicas, de maneira que favoreça as atividades comunicativas, sensitivas e perceptivas. Para tanto, nesse primeiro ano de vida, a relação entre o professor e a criança deve ser de proximidade e afeto, pois o alicerce da sua consciência é tanto perceptivo quanto emocional.

Ao relacionar-se com o bebê, o professor necessita estar atento as suas manifestações expressivas, além de estabelecer o contato emocional e interagir, de forma que corresponda às suas expressões, de maneira que o inclua na relação comunicativa e estimule essa necessidade. Nas situações de higiene, é necessário que o professor se conecte com a criança afetivamente e, de maneira respeitosa,

realize as ações de troca, banho e limpeza. Nesse momento, narrar as condutas e estabelecer contato visual são ações que geram motivos para que o bebê se perceba na relação e, posteriormente, inicie as atividades comunicativas intencionais.

A partir da relação social, o bebê começa a produzir as pseudopalavras, ou seja, a articulação e a emissão de sons que se assemelham com a estrutura das palavras, mas ainda não se apresentam na forma vocabular convencional. Sobre esse momento, Martins (2012, p. 106) esclarece:

> [...] a criança inicia a emissão de sons, compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de acentuação, entonação e articulação única. Neles ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução das palavras do idioma. As pseudopalavras não são palavras produzidas erroneamente, mas emissão de sons de maior complexidade.

Nessa etapa, o(a) professor(a) deve priorizar momentos de estimulação e de ensino, oportunizando a aquisição da linguagem oral, ao propiciar espaços e tempos ricos em leitura e contação de histórias; atividades de exploração, nomeação de objetos e suas propriedades; brincadeiras com cantigas populares que aliam sons, palavras e gestos (serra, serra, serrador; caranguejo não é peixe; a janelinha), músicas de ninar, cantigas de roda e ciranda.

Além dessas propostas, o(a) professor(a) deve conversar com a criança, durante as atividades, bem como estar atento aos sons e às pseudopalavras emitidas oralmente por ela, para que mantenha o vínculo comunicativo. De acordo com a autora,

> [...] portanto, durante todo o primeiro ano, o bebê deve ser ensinado a falar, dado, porém, que não se reduz à mera repetição e a emissão de palavras, mas que demanda a exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações (MARTINS, 2012, p. 106).

Essas oportunidades comunicativas refinam as principais funções psicológicas desse período: sensação e percepção. Saviani (2012, p. 11) afirma que há "a necessidade de uma preparação cuidadosa e minuciosa do ambiente do berçário, isto é, do lugar em que vai ocorrer o processo de ensino-aprendizagem dos bebês. Destaca-se, aí, o planejamento das atividades de estimulação sensorial[...]".

A estimulação sensório-motora pode ser trabalhada com instrumentos como: o tapete das sensações (tapete em que a criança engatinha ou caminha sobre materiais com diferentes texturas); o varal das sensações (varal em que a criança tateia e experimenta, pelo olfato e paladar, elementos contendo variedade de cheiros, sabores e texturas); saquinhos de aroma (saquinhos de tecido para serem manuseados e cheirados, contendo café, perfume, canela, camomila etc.). Martins (2012, p. 104) explica que:

> [...] a existência de uma estreita unidade sensorial e motora confere ao bebê uma característica bem precisa, qual seja, um nexo ininterrupto entre percepção e comportamento.

O comportamento motor pode ser estimulado por meio de atividades que propiciem movimentos como caminhar, rolar, rastejar, engatinhar, andar, correr e pular. As formas de deslocamento podem ser exercitadas com a utilização de pequenas rampas para subir e descer, bordas dos canteiros para andar, cama-elástica para estimular o movimento de pular, colchonetes para engatinhar e rolar, degraus para descer e subir, túneis feitos de tecidos e caixas de papelão para passar engatinhando ou rastejando. Além disso, pode-se propor estourar bolinhas de sabão no ar, pegar materiais soltos no ar (penas, pedacinhos de papel, folhas de árvore etc.), brincar de esconde-esconde (envolver o bebê no

tecido e após, puxá-lo; envolver-se também para que o bebê o descubra).

Martins (2012, p. 104) expõe que:

> (...) o desenvolvimento motor é altamente representativo dos saltos qualitativos que se processam no entrelaçamento dos fatores biológicos (maturacionais orgânicos) e da estimulação social.

Atividades que incitem o comportamento motor, desde o nascimento, podem representar o domínio das posturas e movimentos que são característicos no primeiro ano de idade, como rolar o corpo, a partir do segundo mês, engatinhar entre o sexto e o sétimo mês etc.

Assim ocorre com a estimulação viso-motora, uma vez que o bebê,

> (...) ao começar a acompanhar, visualmente, os movimentos de suas mãos (em torno de quatro meses) e, a seguir, apalpar, descobre os objetos em suas possibilidades de apreensão, o que instiga a conquista de novos domínios motores. (MARTINS, 2012, p. 104-105).

Atividades que permitam ao bebê puxar, segurar, apertar, jogar, rolar, empurrar são essenciais e podem ser realizadas com materiais como: bambolês, bolas e bolinhas, cilindros, esponjas e aros. Além disso, é importante incentivar a criança a empilhar, encaixar e enfileirar materiais diversos como, caixas, cones, potes de plástico.

Quanto à estimulação auditiva, propõem-se atividades que explorem sons e músicas. Os sons podem ser trabalhados, a partir da manipulação de molhos de chaves, luvas sonoras (luvas de pano com guizos presos nas pontas dos dedos), instrumentos musicais (pandeiro, tambor, prato etc.), instrumentos confeccionados com sucata (chocalhos da natureza feitos com pedrinhas, sementes, pedaços de galho), objetos que produzam sons ao serem amassados (papéis, sacos plásticos etc.), imitação dos sons dos animais e de outros elementos.

Salienta-se a necessidade de o(a) professor(a), em todas as atividades de ensino, apresentar materiais com qualidade sonora, visual e tátil, além de atentar-se para que tais materiais sejam, de tempos em tempos, diversificados e gradualmente complexos. Os materiais e atividades não devem apresentar riscos às crianças, portanto, recomenda-se a presença do(da) professor(a) na organização e condução das atividades. Em vista disso, é importante destacar que:

> [...] quando apontamos que o ensino, pode sim, ser eixo do trabalho no berçário, nosso intuito foi o de desnudar a importância que o adulto possui para o desenvolvimento do bebê. Muitas vezes, este adulto que está com a criança não possui clara essa percepção, não consegue vislumbrar o quanto aquela conversa durante o banho, o toque, os cheiros e as cores apresentadas ao bebê são imprescindíveis para o seu desenvolvimento (SAVIANI, 2012, p. 13).

A condição de descobrir as pessoas e os elementos da cultura, por meio da comunicação e do estímulo sensorial (visão, audição, olfato, tato e paladar), promove a motivação para atividades de manipulação e exploração do entorno. Dessa maneira, surge um novo período de desenvolvimento psíquico, o qual se denomina atividade objetal manipulatória.

ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA

A atividade objetal manipulatória desponta entre aproximadamente dois e três anos de idade e representa uma transformação no comportamento e nos processos psíquicos da criança. Esse período do desenvolvimento, que ocorre após o primeiro ano de vida, refere-se à manipulação e à exploração dos objetos, com vistas à compreensão das suas funções sociais. Nesse momento, a atividade social do adulto é fundamental ao apresentar a riqueza de elementos do entorno, suas características e propriedades. Sobre essa atividade, Bissoli (2014, p. 592) destaca que:

> A criança manipula-os, apropriando-se de suas características físicas e, simultaneamente, percebendo as suas próprias possibilidades como sujeito que realiza ações com esses objetos. Por isso, é tão comum ela repetir inúmeras vezes as mesmas ações: abrir e fechar a porta; jogar e recuperar um objeto do chão; empurrar e puxar [...]. Ela está envolvida em um complexo processo de percepção das coisas e de autopercepção, mediado pela presença do adulto – primeiro como colaborador, depois, como modelo de ações. É importante considerar que nesse momento a criança imita as ações do adulto em si mesmas.

A criança compreende as funções convencionais dos objetos, por intermédio do adulto, valendo-se da mediação da linguagem, e a partir da observação das ações do adulto sobre o meio. Observando e conhecendo a funcionalidade dos objetos pela intervenção do adulto, a criança reproduz e aprende as relações com esses elementos. Nesse processo, os objetos deixam de ser unicamente elementos de exploração sensorial e se transformam em instrumentos capazes de satisfazer as necessidades. Paqualini e Eidt (2016, p. 121) consideram que:

> Fazem-se importantes dois destaques em relação a esse processo. O primeiro refere-se ao papel do professor. O adulto nomeia e transmite para a criança o significado e os modos socialmente elaborados de ação com o objeto, permitindo sua conversão em instrumento da cultura.

O segundo destaque revela que é no interior da atividade objetal manipulatória que se formam as bases para a próxima atividade, que é o jogo de papéis (PASQUALINI; EIDT, 2016). Para tanto, a escola, mediante a sistematização do ensino, deve promover a aprendizagem sobre as objetivações humanas e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não basta oportunizar o contato da criança com os objetos, ou seja, é necessário também transmitir as condutas que se configuram culturalmente na utilização deles. Para exemplificar a apropriação da criança, em relação ao uso dos objetos manipulados, propõe-se a seguinte situação: inicialmente, há a manipulação e exploração sensorial da escova de dentes e, por conseguinte, ao apropriar-se da sua função social, por meio da transmissão da cultura, a criança passa a realizar a ação de escovar os dentes. Posteriormente, a partir da automatização do comportamento, ela é capaz de utilizar o objeto para escovar os dentes da boneca, durante uma brincadeira de faz de conta. O faz de conta será o alicerce, no qual se constituirá a próxima atividade principal, o jogo de papéis.

A organização do espaço e a seleção dos objetos de forma qualitativa apuram a percepção da criança, função psicológica central desse período. Corroboram essas ideias os apontamentos de Martins (2012, p. 114), segundo a qual:

> [...] a qualidade do conteúdo da percepção infantil resulta das experiências educativas às quais ela é exposta. Nesse período, tais experiências devem contemplar a percepção de espaço, de forma, de tamanho, de propriedade (cor, textura, volume etc.) e, em especial, o treino da observação. Para tanto, é muito importante que as ações constitutivas dessas experiências estejam inseridas em atividades práticas com finalidades claramente definidas para a criança.

Ainda de acordo com Martins (2012), a atenção e a memória incluem-se no cerne do processo que envolve a percepção. A ampliação progressiva do tempo de atenção, a partir do estímulo do adulto, e as oportunidades de recordação, por meio de símbolos mnemônicos, são possibilitados pela aquisição da linguagem. Um exemplo disso é o fato de que, quando conta

histórias, o(a) professor(a) estimula a ampliação progressiva do tempo de atenção dirigida da criança. O mesmo ocorre com a memória, visto que, é a partir da intencionalidade do(da) professor(a) que os símbolos mnemônicos do cartaz da rotina se tornam referência para a criança, quanto às atividades que serão realizadas naquele dia e as que foram feitas no dia anterior. Gradualmente, por intermédio da mediação dos instrumentos simbólicos, a atenção se torna dirigida e a memória voluntária.

Observa-se que, nesse período, a linguagem é um instrumento simbólico preponderante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Diante dessa constatação, Martins (2012, p. 111-112) assevera que é:

> [...] fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, acima de tudo, que o adulto dirija-se à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma dicção correta.

A autora reitera que, a partir do segundo ano, as práticas pedagógicas devem incentivar a verbalização própria da criança (MARTINS, 2012). Durante esse período, atividades que ampliem a compreensão e a apropriação da linguagem são fundamentais, pois:

> [...] o salto qualitativo mais importante, e que se inicia nessa etapa, reside na apresentação da imagem sensorial do mundo construída pela criança, sob a forma de palavras. Elas passam a ter, além da função comunicativa, o status de signos, que são os recursos essenciais do pensamento (MARTINS, 2012, p. 117).

Todavia, o trabalho a partir dos estímulos sensoriais e motores deve permanecer, a fim de ampliar o desenvolvimento infantil.

Para contribuir para as práticas pedagógicas, sugerem-se as seguintes atividades: desenhar com diferentes riscadores, realizando as primeiras representações por garatujas; brincar imitando personagens de histórias; realizar movimentos, a partir da relação com objetos/animais: andar como robô, pular como um sapo, rolar como a bola, rastejar como a cobra etc.; brincar de realizar pequenas tarefas, como: ninar a boneca, abraçar o colega, sentar-se na cadeira, fechar a porta, pentear o cabelo etc.; observar figuras de objetos e nomeá-los (as figuras podem estar em caixas específicas, como caixa da cozinha com figuras de panela, talher, geladeira, fogão etc. A cada imagem, o professor explica a função do objeto); brincar de mímica dos animais, fazendo seus sons característicos; localizar as partes do corpo, a partir de músicas e brincadeiras; manusear livros de histórias e revistas, observando as imagens; fantasiar-se com roupas de adultos, sapatos e adereços, imitando-os em pequenas encenações; montar objetos com blocos e cubos; brincar com carrinhos, bonecos, animais de plástico e sucatas, com vistas a oportunizar o faz de conta; brincar com fantoches; reconhecer o nome em brincadeiras e atividades musicais como: “A canoa virou”.

A análise das propostas permite considerar que a comunicação, intermediada pela linguagem e pelas práticas sociais, permeia a atividade objetal manipulatória e promove o conhecimento sobre os objetos/elementos e suas funções e, desse modo, ocasiona o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa condição permite a formação de novas possibilidades psíquicas atreladas à próxima atividade que é o jogo de papéis.

JOGO DE PAPÉIS

O jogo de papéis é gerado, a partir das capacidades psíquicas e motoras em formação, durante os três primeiros anos de vida. A manipulação e exploração dos objetos é condição para a brincadeira de papéis, a qual se manifesta durante a idade pré-escolar e possibilita novas formações psíquicas. Paqualini e Eidt (2016, p. 130) afirmam que, na atividade objetal-manipulatória,

> [...] a criança interessava-se, sobretudo, pelos modos socialmente elaborados de ação com os objetos. Na transição ao novo período do desenvolvimento, ela vai ganhando consciência de que esses objetos estão inseridos em um sistema

> de relações sociais e é justamente o sentido social das ações humanas que vai passando a um primeiro plano para o psiquismo infantil.

Inicialmente, a criança opera considerando a função dos objetos, como por exemplo, alimentar a boneca utilizando uma colher; após, a colher pode ser usada para outras ações, como uma escova de cabelo, na falta de tal objeto. Entretanto, a atuação da criança ainda está relacionada com os objetos e suas funções, ao passo que, quando ela se denomina como mãe da boneca, na atividade, por exemplo, ela passa a executar as ações de um adulto, o que indica a presença da brincadeira de papéis.

Dessa forma, a partir do conhecimento sobre as propriedades dos objetos e suas funções, a criança impossibilitada de realizar atividades pertinentes aos adultos, já que ainda não possui condições psíquicas e motoras para tal, passa a operar de forma lúdica, por meio do faz de conta. Dito de outro modo, no jogo de papéis, a criança, incapaz de operar sobre o mundo real, pode dirigir o carro, cozinhar, alimentar o bebê. Leontiev (2010, p. 133) constata que:

> [...] quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora da escola maternal, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social; ela organiza o comportamento das crianças à mesa, manda-as fazer suas sestas, e assim por diante.

O comportamento da criança é guiado pela observação das relações sociais, nas quais os adultos estão inseridos. Dessa forma, a criança reconstrói padrões de comportamento apropriados socialmente. Portanto, ao alimentar o bebê, é necessário ter atenção e cuidado, pois as condutas dos adultos, normalmente, estão vinculadas a essas características. Essa possibilidade de compreensão das relações humanas é determinante para o autodomínio da conduta. Sobre esse aspecto, Leontiev (2010, p. 136) salienta que:

> [...] a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. 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, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo.

Nesse sentido, no jogo de papéis, a criança adequa-se a regras que regulam as relações sociais, ao conter os seus impulsos, ao mesmo tempo que se apropria da capacidade de generalização, quando reproduz o comportamento de um determinado grupo de pessoas: motoristas, professores, pais ou mães etc.

As conquistas psíquicas não são adquiridas de forma espontânea, portanto, devem ser organizadas pelas instituições escolares de educação infantil. A intencionalidade do professor é fator preponderante, de forma que é necessária a sua participação e o seu envolvimento, durante os jogos, com o intuito de fornecer repertório para o faz de conta, ao mesmo tempo que cria possibilidades de compreensão para as crianças, no que diz respeito à dinâmica social representada pela brincadeira.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação dos conceitos científicos dependem da intervenção do professor. Como exemplo da importância do professor, pode-se descrever o momento em que, ao organizar uma brincadeira, em que o jogo de papéis se realiza em um supermercado, a representação pode ser variada: açougueiros, panificadores, caixas, empacotadores, dentre outras funções. Portanto, observa-se que ao exercerem as funções, as crianças guiam seu comportamento, a partir do papel que cada profissional desempenha, porém, o professor deve atuar enriquecendo o repertório de ação das crianças. Aos empacotadores, pode-se solicitar que os itens da compra sejam organizados, conforme categorias: gêneros alimentícios, gêneros de higiene ou de limpeza. Aos açougueiros, pode-se ampliar o

conhecimento matemático e trabalhar medidas de peso e quantidade, ao utilizar a balança. Aos organizadores das prateleiras, solicita-se que os produtos sejam colocados por ordem de tamanho etc.

Lazaretti (2016, p. 140) analisa a relação entre a apropriação da linguagem e a formação de conceitos e afirma que

> [...] o significado da palavra não exibe somente a unidade entre pensamento e linguagem, mas representa a unidade de generalização e comunicação, da comunicação e do pensamento. É por isso que cada palavra é uma generalização do tipo mais elementar que culmina, no processo de desenvolvimento, na formação dos conceitos.

Propiciar o desenvolvimento da linguagem oral é organizar momentos em que as crianças possam participar de uma variedade de situações comunicativas, por exemplo, a brincadeira de faz de conta no supermercado, as rodas de conversa e os recontos de histórias. O (a) professor(a), ao sistematizar o planejamento, considerando a periodização do desenvolvimento, necessita vislumbrar que as atividades principais não são singulares no desenvolvimento humano, portanto, há que se possibilitar o ensino e a aprendizagem sobre uma diversidade de conteúdos e encaminhamentos necessários para a ampliação da apropriação cultural da criança. A adequação comportamental e o aumento da propriedade de abstração, peculiares ao jogo de papéis, são premissas para a próxima atividade guia ou dominante (atividade de ensino) característica no Ensino Fundamental.

CONCLUSÕES

Este estudo buscou esclarecer, à luz dos pressupostos do materialismo histórico dialético, a coesão existente entre os aportes da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre o desenvolvimento humano. Nesse intento, revelou-se que o desenvolvimento é dependente do contexto social, portanto, as condições objetivas de vida e educação são fatores determinantes para a formação do psiquismo. Conforme observado no decorrer das análises, a consciência humana pode ser compreendida como um produto da história social.

Cabe à educação escolar, desde a educação infantil, sistematizar as práticas pedagógicas, e possibilitar a formação da consciência. Para tanto, com o intuito de superar as abordagens naturalizantes, a psicologia histórico-cultural propôs a periodização, a qual, a partir da integração do aspecto biológico com o aspecto cultural, fornece subsídios para a principais atividades que guiam o desenvolvimento infantil em cada período.

A periodização, enquanto referência para a organização do ensino, oportuniza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência. Para tanto, o professor(a) deve atuar, considerando os conteúdos de formação operacional e os de formação teórica. A atividade de ensino mediada por elementos materiais e não materiais promove a aprendizagem sobre a cultura historicamente elaborada.

A partir do exposto, o estudo propõe um conjunto de práticas pedagógicas, enquanto subsídios teórico-metodológicos, buscando contribuir, de acordo com a periodização, para o planejamento dos(das) professores(as). Salienta-se que uma concepção materialista e histórica não se limita à apreensão de categorias, mas efetiva-se na concretização de uma práxis transformadora. Advoga-se que é, por meio da ação escolar, que é possível transformar os processos psíquicos superiores, comprometendo-se com a formação do ser humano culturalmente desenvolvido.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, M. F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 587-597, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2871/287135323003.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020. DOI: 10.1590/1413-73722163602.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf Acesso em: 12 abr. 2020. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200004.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150. Acesso em: 12 abr. 2020. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150.

ELKONIN, D. 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: Progresso, 1987. p. 104-124.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2020. DOI: 10.1590/S0101-32622004000100005

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAZARETTI, M. L. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 126-148.

LEONTIEV. A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In:* VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV. A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In:* VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In:* ARCE. A.; MARTINS. L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 93-121.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In:* MESQUITA, A. M. de; FANTIN F. C. B.; ASBHAR, F. F. da S. (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal.** Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/ Acesso em: 12 abr. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 12 abr. 2020. DOI: 10.1590/S1413-73722009000100005

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/12776/9515. Acesso em: 12 abr. 2020. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12776.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO. Y. N. (org.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, p. 101-148, 2016. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/. Acesso em: 12 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SAVIANI, D. Prefácio. *In:* ARCE. A.; MARTINS. L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 7-13.

TONET, I. Introdução. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 09-15.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4.ed**.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/. Acesso em: 12 abr. 2020.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.