



## O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Educational work in preschool: contributions in the light of Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy

Labor educativa en preescolar: aportes a la luz de la Teoría Histórica-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica

Vanessa de Souza Monteiro 1<sup>1</sup>, Cassiana Magalhães 2<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina- PR, Brasil

### RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho educativo na pré-escola. Fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, o objetivo foi realizar um estudo teórico-conceitual acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil, a fim de fornecer aportes teórico-práticos que sustentem o trabalho educativo na pré-escola, considerando a atuação pedagógica com crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos. A pesquisa destacou a importância de aprofundar o conhecimento por parte dos professores sobre as regularidades do desenvolvimento psicológico, bem como enfatizar a relevância das brincadeiras de papéis sociais como uma atividade-guia no período pré-escolar, constituindo-se uma valiosa atividade para o desenvolvimento da imaginação e do autodomínio da conduta. A imaginação criadora, na sua forma mais desenvolvida, está diretamente ligada ao repertório de experiências vivenciadas pela criança. Nesse sentido, as brincadeiras desempenham um papel crucial, pois quanto mais ricas e diversificadas forem, mais oportunidades a criança terá de aprimorar sua imaginação. Além de favorecerem a expansão do repertório imaginativo, as brincadeiras de papéis sociais contribuem para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, ou seja, a capacidade da criança de regular seus comportamentos, emoções e impulsos. Ao desempenhar papéis, a criança aprende a controlar impulsos imediatos, tornando suas ações conscientes e buscando, ativamente, controlá-las. Sendo assim, a pesquisa evidenciou a importância de um planejamento pedagógico sistematizado e intencional, que promova uma educação humanizadora para as crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Trabalho Educativo; Teoria Histórico-Cultural; Pré-Escola.

### ABSTRACT

The present research focuses on educational work in preschool. Based on the principles of the Historical-Cultural Theory and Critical Pedagogy, the objective was to conduct a theoretical-conceptual study on the relationship between teaching, learning, and child development, in order to provide theoretical-practical contributions that support educational work in preschool, considering pedagogical practices with children aged 4 to 5 years. The research emphasized the importance of deepening teachers' knowledge of the regularities of psychological development, as well as highlighting the relevance of social role-playing activities as a guiding activity during the preschool period, constituting a valuable tool for the development of imagination and self-regulation of behavior. Creative imagination, in its most developed form, is directly linked to the repertoire of experiences lived by the child. In this sense, games play a crucial role, because the richer and more diverse they are, the more opportunities the child will have to enhance their

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina, mestra em Educação, Grupo de Pesquisas Travessias Luso-brasileiras na educação da infância. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0009-2355-4683>. E-mail: [vanessa.monteiro2023@uel.br](mailto:vanessa.monteiro2023@uel.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina, Pós-doutora em Educação, Grupo de Pesquisas Travessias Luso-brasileiras na educação da infância ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6609-691X>. E-mail: [cassiana@uel.br](mailto:cassiana@uel.br)

imagination. In addition to fostering the expansion of the imaginative repertoire, social role-playing games contribute to the development of self-regulation of behavior, i.e., the child's ability to regulate their behaviors, emotions, and impulses. By playing roles, the child learns to control immediate impulses, making their actions conscious and actively seeking to control them. Thus, the research highlighted the importance of a systematized and intentional pedagogical planning that promotes a humanizing education for young children.

**Keywords:** Educational Work; Historical-Cultural Theory; Preschool.

## RESUMEN

La presente investigación se centra en el trabajo educativo en la educación infantil. Basada en los principios de la Teoría Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica, el objetivo fue realizar un estudio teórico-conceptual sobre la relación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo infantil, con el fin de proporcionar aportes teóricos-prácticos que respalden el trabajo educativo en la educación infantil, considerando la actuación pedagógica con niños de 4 a 5 años. La investigación destacó la importancia de profundizar en el conocimiento de los maestros sobre las regularidades del desarrollo psicológico, así como enfatizar la relevancia de los juegos de roles sociales como una actividad-guía en el periodo preescolar, constituyendo una valiosa herramienta para el desarrollo de la imaginación y la autorregulación de la conducta. La imaginación creativa, en su forma más desarrollada, está directamente vinculada al repertorio de experiencias vividas por el niño. En este sentido, los juegos juegan un papel crucial, pues cuanto más ricos y diversos sean, más oportunidades tendrá el niño de mejorar su imaginación. Además de favorecer la expansión del repertorio imaginativo, los juegos de roles sociales contribuyen al desarrollo de la autorregulación de la conducta, es decir, la capacidad del niño para regular sus comportamientos, emociones e impulsos. Al desempeñar roles, el niño aprende a controlar los impulsos inmediatos, haciendo que sus acciones sean conscientes y buscando activamente controlarlas. Así, la investigación evidenció la importancia de una planificación pedagógica sistemática e intencional que promueva una educación humanizadora para los niños pequeños.

**Palabras clave:** Trabajo Educativo; Teoría Histórico-Cultural; Preescolar.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo o trabalho educativo na pré-escola, o qual enfatiza as práticas educativas destinadas às crianças de 4 e 5 anos. Fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa objetivou realizar um estudo teórico-conceitual sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil, com o intuito de proporcionar subsídios teórico-práticos que respaldem a prática educativa na pré-escola. Este estudo visou, assim, oferecer uma base sólida para a atuação pedagógica, considerando as especificidades do processo educativo nesse período.

Ao explorar esses aspectos, pretendeu-se proporcionar uma reflexão acerca da importância do conhecimento das regularidades do desenvolvimento psíquico infantil por parte dos professores, uma vez que esse entendimento é essencial para a construção de um planejamento pedagógico intencional e sistemático. Tal planejamento deve ser capaz de promover a humanização das crianças pequenas, entendida como o desenvolvimento das capacidades de pensar, agir e sentir, características essenciais dos seres humanos, que se constroem por meio da apropriação da cultura e das interações com o meio social.

Nesse processo de humanização, a educação escolar desempenha um papel central, sendo o professor o responsável por organizar e planejar atividades que promovam novos processos psíquicos no desenvolvimento infantil.

No âmbito da educação pré-escolar, as brincadeiras de papéis sociais assumem a função de propulsoras do desenvolvimento, atuando como atividades-guia. Essas brincadeiras permitem que as crianças assumam diferentes papéis e vivenciem situações sociais, o que favorece a internalização de normas e comportamentos, além de promover o desenvolvimento da imaginação, do autodomínio da conduta e, por conseguinte, o desenvolvimento integral.

Partindo dessas premissas, para iniciarmos nossas discussões faz-se necessário, primeiramente, abordarmos o conceito de trabalho educativo, seguido da análise da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, para, finalmente, explorarmos a atividade-guia e suas implicações pedagógicas para a educação pré-escolar.

### **CONCEITO DE TRABALHO EDUCATIVO**

A educação, enquanto fenômeno exclusivamente humano, excede meros processos adaptativos presentes em outras espécies animais ao incorporar a atividade consciente humana por meio do trabalho, visando modificar a natureza para assegurar sua própria subsistência (Saviani, 2021).

Marx (2013) utiliza a analogia entre o trabalho de um arquiteto e o comportamento instintivo de abelhas e aranhas para elucidar essa distinção. Embora a aranha, ao tecer suas teias, e a abelha, ao construir favos, demonstrem habilidades notáveis, a distinção fundamental reside no processo cognitivo que antecede a execução do trabalho. Enquanto o arquiteto, antes de iniciar sua construção, concebe mentalmente a estrutura desejada, a abelha e a aranha realizam tal proeza de modo natural, sem um plano prévio. Essa proposição de Marx (2013) destaca a capacidade teleológica do ser humano, que diz respeito à habilidade de planejar e executar ações com o propósito de alcançar metas específicas. Essa capacidade envolve a definição de objetivos, a antecipação dos meios necessários para atingi-los e a avaliação dos resultados com base nesses objetivos. Assim, o ser humano se distingue como o único ser capaz de realizar trabalho, impulsionado por sua capacidade teleológica.

No que se refere ao âmbito educacional, essa atividade se traduz no conceito de *trabalho educativo*, definido por Saviani (2021, p. 13) como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal concepção enfatiza que o trabalho educativo é uma ação consciente realizada pelo professor com fins claramente definidos, envolvendo métodos, técnicas e condições preestabelecidas para fomentar o desenvolvimento de ideias, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos nas crianças.

Compreende-se, portanto, que afirmar que a educação é um fenômeno exclusivo dos seres humanos implica reconhecer “[...] que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2021, p. 11). Ao conceber a educação como um processo de trabalho, é relevante destacar duas categorias que o compõe: o trabalho material e o trabalho não material.

O trabalho material está inerentemente relacionado à ação do ser humano na natureza, apropriando-se dela e transformando-a em objeto material. Envolve tudo que o homem produz externamente, havendo uma separação entre produção e consumo. Conforme afirma Saviani (2021), a partir da complexidade do trabalho surge a necessidade de explorar a natureza mais profundamente, o que implica a demanda pelo surgimento do trabalho não material. Este, por sua vez, refere-se à produção de conhecimentos e abrange a produção humana de ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, entre outros.

No trabalho não material, há duas modalidades distintas. A primeira delas está relacionada a atividades cujo produto se separa do produtor, ou seja, o produto é elaborado e levará um tempo para ser consumido. Por exemplo, uma videoaula que é gravada, editada e posteriormente consumida. Em contrapartida, a segunda modalidade do trabalho não material, segundo Saviani (2021), refere-se ao produto que é simultaneamente produzido e consumido. Um exemplo claro é a atividade de ensino, que exige a presença do professor como produtor e do aluno como consumidor. Dessa forma, a educação, ao se tratar de um processo de formação e desenvolvimento do ser humano que envolve a apropriação de valores, atitudes, habilidades e conhecimentos, configura-se por meio dessa segunda modalidade do trabalho não material.

A educação é trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa do produtor nem do consumidor. Isso significa que a educação depende do educador (produtor) para alcançar seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do educando (consumidor) (Marsiglia, 2011, p. 6).

Portanto, o que não é assegurado pela natureza precisa ser construído historicamente pelos seres humanos, uma vez que nossa própria humanidade não está dada a priori, não se transmite pelo aparato biológico, mas necessita ser produzida com base na natureza biofísica (Saviani, 2021). Assim, o processo de humanização, que envolve o desenvolvimento das formas complexas de pensar, agir e sentir especificamente humanas, não ocorre sem a apropriação das objetivações humanas produzidas por gerações precedentes. Segundo Leontiev (1978), tal apropriação é possível apenas pelo processo de transmissão às novas gerações das riquezas materiais e não materiais produzidas até então, o que, em última instância, é o processo de educação.

No entanto, ao longo da história da humanidade, é possível observar que em cada época a educação escolar sofreu influências de diversos fatores: políticos, econômicos, sociais, culturais, entre outros. Tais elementos determinaram diretamente a efetivação das práticas educativas no contexto educacional. No caso da educação brasileira, a dinâmica não se mostrou divergente. Particularmente, no âmbito da educação pré-escolar, essa realidade se delineou sob a marcante influência de correntes pedagógicas provenientes do exterior, notadamente da Europa.

[...] Por ideias educacionais entendo as ideias referidas à educação, quer 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. [...] Por ideias pedagógicas entendo 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. [...] De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa (Saviani, 2008, p. 6-7).

Pensando nesses aspectos, não podemos, em hipótese alguma, considerar o trabalho educativo como algo neutro, pois “[...] nenhuma prática é neutra, ao contrário ela sempre está referenciada em alguns princípios [...]” (Kramer, 2007, p. 23).

[...] Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. Todas as nossas atitudes frente às crianças expressam nossas concepções de infância, de criança, nossa concepção de lugar nos processos que levam à aprendizagem (Pederiva; Costa; Mello, 2017, p. 11).

Nesse contexto, ao longo do processo de institucionalização da educação pré-escolar no Brasil, algumas abordagens educativas foram recorrentes em diferentes momentos históricos. Apesar do avanço temporal desde a fundação da primeira instituição pré-escolar no país, certas ideias pedagógicas ainda se fazem presentes na seara da Educação Infantil. Essa constatação, decorrente do estudo teórico-conceitual, levantou uma questão provocativa: se na pedagogia tradicional o professor era o principal agente do processo educativo; e na pedagogia nova houve um deslocamento, atribuindo ao aluno um papel mais ativo em sua própria aprendizagem; enquanto a pedagogia tecnicista enfatizava a organização racional dos meios educativos (Saviani, 2008), então, nesse viés, qual seria o ponto fulcral do trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural?

Esse questionamento nos conduz a uma discussão propositiva acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, que será contemplada a seguir.

## **RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Conforme elucidado por Vigotski (2001), o ensino desempenha um papel essencial e universal no desenvolvimento das características humanas, visto que estas não são inatas, mas sim construídas historicamente ao longo do tempo e determinadas pelas condições concretas de vida de cada indivíduo. Embora a aprendizagem não seja um processo diretamente equiparável ao desenvolvimento, uma organização adequada do ensino é capaz de impulsionar o desenvolvimento psicológico, desencadeando uma série de processos significativos que não se manifestariam sem a mediação da aprendizagem. Portanto, para Vigotski (2001), o ensino deve atuar como um agente propulsor do desenvolvimento.

Para que isso ocorra, os autores Martins, Abrantes e Facci (2023) enfatizam a imprescindibilidade de um planejamento intencional de atividades educativas, no qual a educação escolar deve se distinguir de maneira significativa das outras formas de educação informais e não sistemáticas. Dessa forma, o cerne do planejamento em qualquer nível de ensino reside na tríade composta por conteúdo, forma e destinatário, cuja estrutura representa uma unidade dialética, que demanda uma compreensão sobre a articulação entre seus elementos constituintes (Martins, 2013).

No que se refere aos conteúdos, Saviani (2021) aponta dois princípios fundamentais: *o critério dos clássicos e das esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano*. O propósito do trabalho educativo está diretamente relacionado à transmissão dos conhecimentos historicamente organizados e legitimados pela prática social da humanidade, abrangendo os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como *clássicos*. Esses *conteúdos clássicos* estão associados a todo conhecimento que se mostrou essencial ao longo da história para lidar com os desafios e dilemas humanos, sendo considerados relevantes para o desenvolvimento das gerações atuais e futuras, representando um legado cultural e intelectual que transcende o tempo.

Em consonância com isso, os *conteúdos das esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano* são conhecimentos que não fazem parte da vivência diária do indivíduo e que não são habitualmente percebidos no cotidiano, mas que são importantes para o processo de humanização. Dessa maneira, uma educação de qualidade voltada ao pleno desenvolvimento não pode se restringir apenas à satisfação das necessidades imediatas do dia a dia, mas deve estimular nas crianças novas necessidades e capacidades humanas, permitindo que a apropriação dessas objetivações genéricas requalifique sua relação com o cotidiano (Saviani, 2021).

Além da seleção de conteúdos, é necessário identificar as formas adequadas para o trabalho educativo, o que implica a estruturação do espaço, do tempo e dos procedimentos, de modo que cada indivíduo singular possa gradualmente se apropriar, como parte integrante de sua experiência, da herança cultural construída ao longo da história. Portanto, os professores devem, por um lado, selecionar os conteúdos apropriados que fomentem o processo de humanização, ou seja, os conteúdos *clássicos e não cotidianos*, e, por outro lado, identificar as formas mais adequadas para a transmissão de tais conhecimentos.

Diante disso, as decisões pedagógicas relativas à seleção de conteúdos e às formas de ensino devem levar em consideração o destinatário do ato educativo, isto é, “[...] a criança a quem se ensina” (Pasqualini, 2016, p. 62). Tendo em vista que este estudo aborda o trabalho educativo na pré-escola, nossos destinatários são crianças pequenas, com idades entre 4 e 5 anos. Nesse contexto, torna-se essencial compreender como se dá o desenvolvimento psicológico dessas crianças, a fim de que essas premissas possam orientar as práticas educativas com crianças pequenas.

Sob a perspectiva histórico-cultural, as crianças são concebidas como seres sociais que se desenvolvem por meio de um processo dialético complexo, caracterizado por transformações qualitativas, irregularidades, avanços e retrocessos. Esse desenvolvimento não ocorre de maneira linear e contínua, mas é influenciado pelas experiências vivenciadas, pelas condições objetivas de vida e pelas aprendizagens apropriadas (Teixeira; Barca, 2017).

Por isso, de acordo com Vigotski (2001), o ensino desempenha um papel essencial e universal no desenvolvimento das características humanas, visto que estas não são inatas. Embora a aprendizagem não seja um processo diretamente equiparável ao desenvolvimento, uma organização adequada da

aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento psicológico, desencadeando uma série de processos significativos que não se manifestariam sem a mediação da aprendizagem. Portanto, nas palavras de Vigotski (2001, p. 333), “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”.

Contudo, “[...] nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Para que assim seja ela precisa incidir sobre estruturas psíquicas transformando-as” (Martins; Abrantes; Facci, 2023, p. 9). No contexto educacional, as atividades pedagógicas propostas pelos professores devem contemplar desafios que levem as crianças para além do que elas já conhecem e dominam. Isso requer o entendimento abrangente não apenas das necessidades individuais das crianças, mas das habilidades, capacidades e competências que elas adquiriram ao longo de seu desenvolvimento (Vygotski, 1995). Para isso, Vygotski (1995) afirma que existem dois níveis de desenvolvimento psíquico. O primeiro é conhecido como *nível de desenvolvimento real ou efetivo* (NDR), abarcando as funções psicológicas já consolidadas. O segundo, chamado de zona de *desenvolvimento proximal ou iminente* (ZDP), refere-se às funções que estão em processo de desenvolvimento, que podem ser identificadas quando a criança resolve tarefas com a orientação dos adultos e pela imitação. Enquanto o primeiro nível caracteriza o desenvolvimento psicológico já alcançado, o segundo fornece uma concepção prospectiva desse desenvolvimento.

Esses conceitos implicam uma certa compreensão da relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que o ensino não deve se reduzir a reforçar o que já foi conquistado em termos de desenvolvimento mental pela criança (NDR), mas deve estimular o surgimento de novos processos internos. As capacidades psíquicas que atualmente residem na ZDP, e que só podem ser empregadas com ajuda, eventualmente se tornarão parte do desenvolvimento real da criança. Logo, o ensino deve se concentrar nessa zona de desenvolvimento, com atividades pedagógicas estruturadas para orientar a criança na apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade (Pasqualini, 2016).

Por conseguinte, cabe salientar que o papel do professor, sob a ótica histórico-cultural, não deve ser reduzido a mero facilitador ou observador passivo do desenvolvimento infantil. O professor é concebido como aquele que transmite à criança a experiência social acumulada, elucidando os aspectos da atividade humana objetivada e materializada nos artefatos culturais, além de organizar a atividade da criança, o que favorece o desenvolvimento psicológico. O trabalho educativo deve ser entendido como a intervenção intencional e consciente do professor, visando assegurar que a criança se aproprie do patrimônio cultural humano, fomentando, assim, seu desenvolvimento psicológico (Pasqualini, 2008).

Para tanto, o entendimento acerca da periodização do desenvolvimento psíquico é relevante para a estruturação de um sistema educacional e práticas pedagógicas que possam intervir nos diferentes períodos de desenvolvimento, a fim de propiciar a humanização de nossas crianças pequenas.

Desse modo, conforme destacado por Tolstij (1989), a periodização implica o estudo da evolução histórica das idades, seu desenvolvimento intrínseco e a exposição dos mecanismos históricos e socioculturais que as constituíram. Isso pressupõe o reconhecimento de que as fases da vida humana não são imutáveis ao longo da história, mas sim modificadas em decorrência das exigências históricas e

culturais da sociedade. Embora a sucessão de etapas do desenvolvimento ao longo do tempo represente uma constância no desenvolvimento ontológico, as fronteiras de idade e o conteúdo específico de cada período são influenciados pelas condições históricas objetivas nas quais ocorre o desenvolvimento.

[...] Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites da idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (Leontiev, 1978, p. 66, grifos do autor).

Nesse sentido, a periodização histórico-cultural incorpora princípios gerais ou universais essenciais para compreender o desenvolvimento humano ao longo da vida, do nascimento à velhice. Em contraste com abordagens que adotam uma visão *etapista*, limitando-se a identificar fases ou estágios do desenvolvimento, essa teoria transcende tais limitações. Destaca que a função do professor não é acompanhar passivamente o desenvolvimento natural da criança, mas sim atuar de forma consciente e intencional, entendendo as leis que regem o desenvolvimento psicológico em cada período da vida e orientando o processo de *vir a ser* desse desenvolvimento. Esse entendimento configura-se a principal premissa para o planejamento e a execução do processo pedagógico que visa à plena formação (Pasqualini, 2023).

Por essa razão, a periodização histórico-cultural, conforme elucidada por Anjos (2023, p. 234), constitui-se como “um plano de desenvolvimento psicológico” cuja categoria central é o trabalho, ou seja, a atividade consciente humana. No âmbito educacional, isso se refere ao trabalho educativo, que deve produzir necessidades de atividades específicas capazes de promover o desenvolvimento psíquico. Esse desenvolvimento não ocorre de forma espontânea ou natural, mas é resultado de um processo histórico determinado pelas condições objetivas de vida, atividade e educação.

Entretanto, se o objetivo central do trabalho educativo é produzir necessidades para determinadas atividades, quais seriam essas atividades que impulsionam o desenvolvimento psíquico?

De acordo com Leontiev (1978), o ser humano, ao longo de cada período de sua vida, relaciona-se com a realidade de maneira específica, o que resulta em uma modificação interna de seu funcionamento psicológico e em sua relação com o contexto social. Em cada período, certas atividades assumem um papel central no desenvolvimento psicológico, enquanto outras se tornam secundárias. Isso ocorre em função do surgimento de novos interesses e necessidades que motivam o indivíduo a se engajar em determinadas atividades.

Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as atividades existentes anteriormente, elas apenas mudam de lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, tornando mais ricas essas relações (Elkonin, 1987, p. 122).

Contudo, nem todas as ações humanas podem ser consideradas como impulsionadoras do desenvolvimento psíquico. Apenas aquelas caracterizadas como atividade-guia, atividade principal ou atividade dominante possuem esse potencial. Tais atividades são aquelas cujo desenvolvimento provoca as mudanças mais significativas no psiquismo e nas características da personalidade. Elas apresentam três

atributos principais: desencadeiam as principais mudanças psíquicas; reorganizam os processos psicológicos, definindo sua forma; e promovem o desenvolvimento de outras atividades (Leontiev, 1978). Por isso, Tuleski e Eidt (2023, p. 44) enfatizam que “é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve”.

Nesse sentido, Pasqualini (2016) afirma que cada nova atividade tem origem na atividade-guia do período anterior, desenvolvendo-se de maneira gradual, diferenciando-se progressivamente e emancipando-se. À medida que a atividade-guia se esgota como catalisadora do desenvolvimento das novas capacidades psíquicas, uma nova atividade emerge, impulsionando o desenvolvimento e marcando o início de um novo período. Assim, esse novo período começa a se formar ainda dentro do período anterior.

[...] cada nova atividade que se constitui e se consolida a cada novo período do desenvolvimento deixa um legado para o psiquismo, fruto de apropriações cada vez mais ricas e complexas da cultura humana, expressas no desenvolvimento de capacidades que ampliam as possibilidades do indivíduo de estabelecer uma relação consciente com o mundo e com a sua própria existência/inserção nele (Pasqualini, 2023, p. 11).

Ademais, é fundamental destacar que a periodização do desenvolvimento é concebida como uma espiral dialética, caracterizada pela alternância entre períodos estáveis e críticos. Durante os períodos estáveis, o desenvolvimento ocorre por meio de mudanças graduais na personalidade, que se acumulam até atingir um ponto crítico, manifestando-se posteriormente em uma nova formação qualitativa de maneira abrupta. Por outro lado, nos períodos críticos ocorrem mudanças e rupturas súbitas, que são essenciais para a formação da personalidade em um curto espaço de tempo. Isso evidencia que o desenvolvimento infantil ocorre em um processo dialético, no qual a transição de um período para outro não segue uma trajetória evolutiva, mas sim revolucionária (Pasqualini, 2016).

Partindo dessas premissas, os principais conceitos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento são: época, período, atividade-guia e esfera. Existem três épocas: *primeira infância*, *infância* e *adolescência*. Cada época é composta por dois períodos. A época *primeira infância* inclui os períodos: primeiro ano de vida e primeira infância. A época *infância* é organizada pelos períodos: idade pré-escolar e idade escolar. Por fim, a época *adolescência* é formada pelos períodos adolescência inicial e adolescência.

A subdivisão das épocas em dois períodos não foi realizada de forma aleatória, visto que faz referência a duas esferas do desenvolvimento psíquico, quais sejam: a *esfera emocional-afetiva* e a *esfera intelectual-cognitiva*. Na *esfera emocional-afetiva* predomina-se o sistema de relação entre criança e adultos. Segundo Elkonin (1987), qualquer período do desenvolvimento cuja ênfase recai sobre a esfera emocional-afetiva prepara para a transição ao período subsequente. Consequentemente, o próximo período concentra-se na esfera de possibilidades operacionais e técnicas ou intelectuais, denominada *esfera intelectual-cognitiva*, em que se destaca a relação entre criança e objeto social.

Além disso, em cada período há uma atividade-guia predominante. No primeiro ano de vida, a atividade-guia é a *comunicação emocional direta*. Na primeira infância, destaca-se a *atividade objetiva manipulatória*. Na idade pré-escolar, a atividade de *brincadeiras de papéis sociais* é proeminente. Na idade

escolar, a *atividade de estudo* orienta o desenvolvimento. Finalmente, durante a adolescência, a *comunicação íntima pessoal* e a *atividade profissional/estudo* emergem como as atividades que desencadeiam as mudanças mais significativas para o desenvolvimento psíquico.

Como esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho educativo na pré-escola, direcionaremos nossas discussões com ênfase nas brincadeiras de papéis sociais, que constitui a atividade-guia nesse período.

## **AS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS COMO PROPULSORAS DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO**

Na primeira infância, a brincadeira de papéis sociais emerge por meio da ação e manipulação de objetos. Os adultos desempenham um papel fundamental nesse processo, ao ensinar e orientar as crianças sobre o uso social de instrumentos e ferramentas desenvolvidos ao longo da história. Elkonin (1998, p. 216) destaca que:

[...] Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos.

Inicialmente, as crianças envolvem-se em atividades simples com os objetos; gradualmente, com a intervenção dos adultos, essas atividades adquirem um caráter mais construtivo, permitindo que as crianças explorem mais profundamente as possibilidades de manipulação dos objetos, a apropriação de seus nomes, bem como o uso social deles. No entanto, a transição da atividade objetual manipulatória para as brincadeiras de papéis sociais ocorre a partir de alguns princípios fundamentais: a substituição de objetos reais por símbolos, a realização de ações mais complexas que refletem uma lógica de conexões vitais, a síntese de ações separadas dos objetos, a comparação das próprias ações com as dos adultos e a busca por independência em relação a eles, inspiradas no modelo adulto (Elkonin, 1998).

É nesse contexto que identificamos os traços de transição da atividade objetual manipulatória para a atividade de brincadeiras de papéis sociais: conhecer, manipular e apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não são suficientes; a criança deseja apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que faz parte desse mundo e busca integrar-se cada vez mais profundamente nele (Lazaretti, 2023, p. 131).

Conseqüentemente, no início da idade pré-escolar ocorre um novo fenômeno: a reestruturação do sistema existente, com a memória assumindo uma função dominante. A princípio, a memória opera de forma involuntária, restringindo-se à reprodução, raramente a criança demonstra uma intenção ativa de se recordar de algo. Contudo, ao longo desse período, observa-se um desenvolvimento substancial na capacidade de memorização voluntária e reprodução, sendo que a participação da criança em brincadeiras de papéis sociais assume uma relevância significativa para tal desenvolvimento (Mukhina, 1996).

Dessa maneira, durante esse período as crianças ampliam seus interesses, expandem suas relações sociais, interações e exploração do entorno. O comportamento infantil passa por mudanças à medida que surgem necessidades e desejos socialmente produzidos, que não podem ser prontamente atendidos. Para lidar com esses conflitos, a criança envolve-se em um mundo imaginário e ilusório, no qual desejos impossíveis de serem realizados podem ser satisfeitos por meio da brincadeira (Vigotski, 2021).

Nesse sentido, a brincadeira de papéis sociais emerge como uma resposta à contradição enfrentada pela criança, que deseja realizar as mesmas ações dos adultos, porém encontra limitações técnicas e operacionais que a impedem de fazê-lo. A brincadeira configura-se como uma forma de resolver esse conflito, no entanto, não se pode afirmar que a brincadeira é resultado de todo desejo não satisfeito pela criança. Isso se deve ao fato de que, na idade pré-escolar, a criança generaliza sua relação afetiva com os fenômenos, independentemente das circunstâncias concretas, pois essa relação está diretamente vinculada ao significado do fenômeno. Por isso, Vigotski (2021, p. 26) destaca que “[...] a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados”.

Quanto aos afetos generalizados, entende-se que são emoções complexas e abrangentes, construídas ao longo da vivência e experiência da criança. Esses afetos surgem quando a criança começa a reconhecer suas necessidades e os motivos para realizar determinadas atividades, não se limitando a situações específicas, aplicando-as em contextos similares, o que se revela como uma compreensão mais ampla e profunda de suas próprias emoções e experiências (Vigotski, 2021).

Desse modo, ao desempenhar papéis nas brincadeiras, a criança apropria-se do significado social das atividades produtivas humanas, internalizando certos padrões sociais que servirão de base para sua própria conduta. Essa atividade engendra uma complexidade de funções psíquicas no desenvolvimento infantil, destacando-se a *imaginação* como uma função psicológica superior. Além dessa função, é relevante notar que as brincadeiras de papéis sociais também favorecem o desenvolvimento de um traço primordial: *o autodomínio da conduta*, que se refere à capacidade da criança em controlar e regular seus comportamentos e emoções de maneira consciente e intencional.

Portanto, o objetivo deste artigo é fornecer aportes teórico-práticos que subsidiam o trabalho educativo na pré-escola, concebendo a importância de ampliar o conhecimento por parte dos professores acerca das regularidades do desenvolvimento psicológico, bem como para compreensão da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a fim de propiciar um planejamento intencional e sistematizado que promova uma educação humanizadora para nossas crianças pequenas.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa está alicerçada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e caracteriza-se como uma análise teórico-conceitual.

A análise teórico-conceitual, de acordo com Severino (2007), será estruturada da seguinte forma: a) Revisão bibliográfica: na qual é delineado o problema de pesquisa, permitindo que os pesquisadores se apropriem dos conhecimentos necessários à compreensão aprofundada do tema; b) Coleta de dados: na qual é realizada uma leitura analítica das obras elencadas para a coleta de dados; c) Análise e interpretação dos dados: em que se realiza uma discussão dos dados obtidos na coleta de dados e; d) Redação final: caracterizada pela elaboração do texto da pesquisa. O caráter teórico-conceitual é dedicado “[...] a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (Demo, 2000, p. 20).

Sendo assim, a pesquisa teórica não implica, imediatamente, a intervenção na prática social, mas nem por isso ela se distancia da prática social, uma vez que seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção (Saviani, 2008).

### **AS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA**

De acordo com Elkonin (1998), as brincadeiras de papéis sociais tiveram suas raízes históricas a partir do distanciamento da criança com o ambiente de trabalho, o que provocou uma redefinição da concepção de infância e do papel da criança na sociedade, influenciando no surgimento desse tipo de brincadeira. As temáticas e os conteúdos frequentemente abordados nessas brincadeiras estão intrinsecamente relacionados à vida cotidiana, aos objetos, ao trabalho e a outras atividades desempenhadas pelos adultos. Por isso, Duarte (2006, p. 90) salienta que os papéis sociais podem ser compreendidos como “[...] uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento”, os quais abrangem uma variedade de situações, incluindo representações de atividades profissionais, familiares, de classe social, gênero, entre outros.

Dessa maneira, Elkonin (1998) argumenta que as brincadeiras de papéis sociais não são atividades inerentes à natureza infantil, tampouco um comportamento instintivo, mas são resultados da evolução histórica das condições sociais específicas que afetaram a relação entre adultos e crianças. Assim, as brincadeiras de papéis sociais constituem-se atividades aprendidas socialmente.

O jogo de papéis é talvez a maior vítima de interpretações naturalizantes. O brincar de faz de conta é com frequência pensado como algo natural da criança, como uma expressão de sua suposta natureza imaginativa. Costuma-se pensar que a criança “tem muita imaginação”, e por essa razão gosta tanto de brincar (Pasqualini, 2013, p. 88).

Contudo, Elkonin (1998) enfatiza que a capacidade da criança para se engajar em brincadeiras de papéis sociais não surge espontaneamente, visto que deve ser ensinada. Essa aprendizagem começa com a introdução da criança à manipulação de objetos, que gradualmente evolui para a representação de papéis sociais nas brincadeiras. Nesse processo, é essencial a atuação do adulto, que guia a criança na compreensão dos significados culturais e sociais associados aos objetos e papéis representados,

promovendo a internalização desses elementos e propiciando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especialmente a imaginação.

Durante o período da idade pré-escolar, a imaginação começa a surgir em consonância com o aprimoramento da função semiótica. Esse desenvolvimento percorre uma trajetória que inclui a substituição de objetos por outros ou suas representações, culminando no uso de signos matemáticos e linguísticos, bem como na aquisição das formas lógicas de pensamento (Lazaretti, 2023). Inicialmente, a imaginação da criança é predominantemente involuntária, manifestando-se em resposta a estímulos que exercem um impacto significativo sobre ela.

O desenvolvimento da imaginação é intensamente estimulado pelas brincadeiras, que proporcionam à criança a oportunidade de manipular, adaptar e reinterpretar a realidade de acordo com suas necessidades e interesses. A atividade lúdica não apenas expande o conhecimento da criança, mas também desenvolve sua capacidade de transcender as experiências individuais, permitindo-lhe explorar possibilidades que vão além de sua vivência imediata (Mukhina, 1996).

Entretanto, conforme discutido por Mukhina (1996), o senso comum frequentemente propaga a ideia de que as crianças possuem uma imaginação mais desenvolvida do que os adultos, baseada na observação de que as crianças exploram suas fantasias de forma intensa e visível, porém, as experiências vividas pelas crianças são consideravelmente mais limitadas em comparação com os adultos, o que resulta em uma capacidade de imaginação proporcionalmente menor.

Desse modo, para o desenvolvimento da forma mais aperfeiçoada de imaginação, a saber, a imaginação criadora, é necessário que o indivíduo tenha um repertório de experiências que o habilite a criar a partir da realidade vivenciada. Embora a brincadeira de papéis sociais não contribua diretamente para a criação de algo original para a humanidade, ela desempenha um papel crucial ao permitir que a criança reproduza de forma imaginativa situações reais, possibilitando a vivência de experiências que de outra forma não seria acessível (Batista; Silva; Pasqualini, 2021).

Logo, quanto mais ampla for a experiência infantil, mais essa riqueza se refletirá em suas brincadeiras. O enriquecimento das representações das crianças com diferentes aspectos da realidade desempenha um papel fundamental na ampliação dessas representações, exercendo uma influência tanto quantitativa quanto qualitativa no conteúdo e no número de *imagens imaginativas*. Assim, a imaginação começa a se desenvolver na idade pré-escolar como um requisito para a brincadeira de papéis sociais. A expansão do repertório infantil em relação à realidade é condição para o desenvolvimento dessa função psíquica, que, por sua vez, permite a criação de situações imaginárias cada vez mais complexas e próximas à realidade (Batista; Silva; Pasqualini, 2021).

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança, se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação (Vigotski, 2009, p. 18).

Sendo assim, Vigotski (2009) enfatiza a importância de proporcionar às crianças uma ampla variedade de experiências para enriquecer sua imaginação e capacidade criativa, uma vez que o desenvolvimento da imaginação não ocorre de forma isolada, mas é profundamente influenciado pela quantidade e qualidade das experiências que a criança vivencia. A imaginação capacita a criança a agir para além das situações imediatas, permitindo-lhe transcender o que é visível e representar mentalmente uma variedade de papéis e cenários durante as brincadeiras de papéis sociais.

Outro aspecto a ser mencionado sobre as brincadeiras de papéis sociais é sua importante contribuição para o desenvolvimento do *autodomínio da conduta*, que se refere à capacidade da criança de regular e controlar conscientemente seus comportamentos, emoções e impulsos, sendo um conceito central para o desenvolvimento infantil. Isso porque envolve a habilidade da criança em agir de maneira intencional, refletir sobre suas ações e tomar decisões que vão além das respostas imediatas e instintivas. Dessa forma, Pasqualini (2013) argumenta que, ao desempenhar papéis nas brincadeiras, a criança internaliza significados e estabelece padrões de conduta. Tal atividade aciona uma complexidade de funções psíquicas, sendo o *autodomínio da conduta* o traço primordial.

Durante as brincadeiras de papéis sociais, a criança precisa seguir certos padrões de comportamento que são esperados. Por exemplo, ao fingir ser um professor, precisa esperar sua vez para falar, ensinar algo a um aluno fictício, ou resolver um conflito de maneira apropriada. Por isso, ao representar papéis de forma adequada, a criança aprende a controlar impulsos imediatos, tornando suas ações objeto de consciência pela primeira vez e buscando controlá-las ativamente (Pasqualini, 2013).

Tendo em vista que o conteúdo dos papéis desempenhados nas brincadeiras concentra-se, primordialmente, nas normas que regem as relações interpessoais, pode-se afirmar que, por meio da brincadeira, a criança é introduzida a um mundo de formas superiores de atividade humana, caracterizado por um conjunto estruturado de regras que orientam essas relações. As normas que sustentam tais relações transformam-se, mediante a brincadeira, em uma fonte de desenvolvimento moral para a própria criança. Assim, a brincadeira de papéis sociais torna-se uma escola de moralidade, não de moralidade abstrata ou teórica, mas de moralidade em ação concreta, na prática. Em consonância com essas premissas, Elkonin (1998, p. 420) elucida que:

A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. [...] A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes no jogo. [...] 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.

Assim, é inconcebível pensar o trabalho educativo na pré-escola sem reconhecer a brincadeira de papéis sociais como uma atividade fundamental tanto para o desenvolvimento do *autodomínio da conduta* quanto para a evolução da *imaginação*. Essa atividade proporciona oportunidades valiosas para o desenvolvimento pleno da criança.

Nesse contexto, Elkonin (1998) argumenta que o professor deve inicialmente ensinar a criança a brincar e, subsequentemente, ampliar, enriquecer e diversificar o conteúdo dos enredos e as narrativas das brincadeiras. O conteúdo dos enredos refere-se aos temas que as crianças representam em suas atividades lúdicas, por exemplo os papéis de mãe e filho, médico e paciente, professor e aluno, entre outros. Esses temas emergem do cotidiano e servem como modelos de ação para as brincadeiras infantis. Durante a execução desses enredos, a criança recorre a uma variedade de meios representativos, incluindo linguagem oral, gestos e mímicas. Além de selecionar o tema, a criança também desenvolve a narrativa, esforçando-se para reproduzir com fidelidade as atitudes e os comportamentos correspondentes ao papel desempenhado.

O papel do educador nos momentos de brincadeiras vai além da mera observação passiva das brincadeiras, visto que essas atividades devem ser entendidas como um meio de apropriação cultural e desenvolvimento psicológico, atribuindo ao professor a responsabilidade de não apenas expandir o repertório da criança para nutrir sua imaginação, mas também de enriquecer e promover a complexificação das atividades lúdicas (Pasqualini, 2013).

Nesse viés, é de extrema importância que o professor ofereça um vasto repertório de temas e estimule o desenvolvimento de habilidades argumentativas durante as atividades lúdicas. Quanto mais diversificado e enriquecido for o ambiente em que a criança está inserida, maior será a diversidade e a profundidade dos temas e das narrativas abordadas nessas brincadeiras (Mukhina, 1996). Sendo assim, as brincadeiras de papéis sociais constituem-se uma atividade essencial para o desenvolvimento da *imaginação* e do *autodomínio da conduta*.

## CONCLUSÕES

Ao analisar a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, torna-se evidente que o ensino deve ser concebido como um agente propulsor de desenvolvimento, oferecendo estímulos apropriados que desencadeiem processos significativos no psiquismo infantil.

O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural é entendido como um processo que ocorre por meio das relações sociais e da apropriação de conhecimentos culturalmente elaborados. Nesse sentido, o objetivo da educação escolar não é apenas acompanhar o desenvolvimento infantil, mas é antecipá-lo e guiá-lo, criando zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), em que as crianças, com a orientação de um adulto, serão capazes de realizar tarefas e compreender conceitos que ainda não conseguiriam de forma autônoma. Assim, o ensino torna-se um catalisador para o desenvolvimento, possibilitando atingir os níveis mais elevados de compreensão, bem como avançar em direção ao desenvolvimento pleno.

Dentro desse contexto, o aspecto central do trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar reside na elaboração de um planejamento intencional de atividades educativas que considerem as regularidades do desenvolvimento psicológico, ao mesmo tempo que produza necessidades de

determinadas atividades, especialmente o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento das brincadeiras de papéis sociais, as quais desempenham um papel crucial no processo de humanização das crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e sua contribuição à educação escolar de adolescentes. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranavaí, PR: EduFatecie, 2023. p. 234-253. DOI: <https://doi.org/10.33872/implicacoespsicologiahc.cap11>.

BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Mariana Cristina da; PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. **O desenvolvimento das funções psicológicas**. Uberlândia, MG: Navegando, 2021. p. 75-80. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-97-0-f.75-88>.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, Newton. Vamos brincar de alienação? *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2007.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. p. 129-147.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **O trabalho alienado**. São Paulo: Centauro, 2013.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In: REUNIÃO DA ANPED, GT-20: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 31.*, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.  
PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas, SP: Autores Associados, 2023. p. 63-90.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Apresentação: uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. *In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.* Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In: COSTA, Sinara Almeida da.; MELLO, Suely Amaral (org.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.* Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

TOLSTIJ, Alexandre. **O homem e a idade.** Moscú: Progreso, 1989.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Campinas: Autores Associados, 2023. p. 35-62.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 1995. Tomo III.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A imaginação e a arte na infância.** Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2021.

**Submetido:** 20/12/2024

**Correções:** 08/02/2025

**Aceite Final:** 07/03/2025