

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

ESTELA MARIS GUIMARÃES

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2018

ESTELA MARIS GUIMARÃES

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia na
disciplina Trabalho de Conclusão de Curso
como requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas.

Orientação: Prof^a. Dra. Marta Chaves

MARINGÁ
2018

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Pedagogia. Sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dra. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Ma. Patrícia Laís de Souza
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Me. Vinícius Stein
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Dedico minha vida a lutar pelos meus sonhos, aos meus pais **José e Divanir**, as minhas irmãs **Natália e Vitória** que com todo amor existente me ensinam a não desistir daquilo que acredito. Ao meu namorado, **Mitsuya**, que com todo seu amor me acompanha nessa jornada. A vocês, o meu verdadeiro e eterno agradecimento!

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que fizeram parte de minha história, pessoal e acadêmica, principalmente:

Agradeço a **Deus**, por todas as bênçãos e forças a mim concedidas, que com seu amor incondicional e misericordioso, me protegeu e amparou em todos os momentos, guiou os meus caminhos ao lado de pessoas especiais que me apoiaram e incentivaram, para que fosse possível a realização dos meus sonhos.

Aos meus pais, **José Roberto Guimarães** e **Divanir de Paula Matos**, pelo sacrifício de abdicaram de estarem juntos fisicamente, para dedicar suas vidas a realização de nossos sonhos. Sou grata pelo amor, apoio e rigor. A realização desse sonho é nosso, sem vocês todo o esforço não valeria a pena. Agradeço por concederem a mim e minhas irmãs, uma vida digna com valores internos que nos sustentam para sempre.

Agradeço às minhas irmãs **Natália de Paula Guimarães** e **Vitória Augusta Guimarães**, por acreditarem que os sonhos são possíveis de realizar. Agradeço pelos belos momentos de alegria, companheirismo e felicidade. Vocês são a razão de minha existência. A vocês minhas irmãs, meu amor incondicional e luta diária.

Ao meu namorado, **Mitsuya Iwasse**, presente de Deus em minha vida. Homem com quem sonho compartilhar todas as alegrias e dificuldades futuras. Agradeço a ti, por me apresentar o verdadeiro significado de respeito, companheirismo e lealdade. Obrigada por ser minha paz, meu porto seguro e por toda a paciência e amor. A você minha gratidão e meu amor.

Aos meus familiares, particularmente aos meus padrinhos, **Sebastião Pereira Rocha** e **Delurdes Guimarães**, as minhas avós, **Evani de Paula** e **Maria Aparecida Guimarães**, por rezarem e torcerem sempre pela realização dos meus sonhos.

A minha melhor amiga **Gabriela de Bastos** por ser um presente de Deus em minha vida, verdadeiro significado de lealdade e amizade. Agradeço por poder compartilhar

com você todas as alegrias e conquistas. Obrigada por todo amor e companheirismo.

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**, por oportunizar vivências repletas de sentido e significado, que contribuíram de forma significativa para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Sou grata a cada integrante do GEEI, por todas as vivências e diálogos de estudos, reflexões, alegrias e felicidade. Principalmente aos colegas **Eduarda Pereira de Souza** e **Marco Antônio**, que me incentivaram e motivaram a seguir firme em busca da realização dos meus sonhos. A **Heloísa Marques Cardoso Nunes** e **Dalva Linda Vicentini** por todos os diálogos, olhares cuidadosos e palavras amigas de incentivo, carinho e cuidado durante os momentos difíceis e felizes que tivemos nesta caminhada. A vocês meus agradecimentos, minha amizade e meu reconhecimento.

As minhas amigas: **Heloíse Cristina Ferreira Gâmbaro** e **Natália Gimenes Monteiro**, por terem sido minhas companheiras fiéis durante todo o curso de Graduação. Ao lado de vocês, pude viver momentos felizes e de dificuldades, que ficarão para sempre em minha memória. Agradeço a amizade e lealdade de vocês hoje e sempre.

A minha querida orientadora, **Prof^a. Dra. Marta Chaves**, por todos os ensinamentos durante minha caminhada acadêmica. Obrigada por ser referência de profissionalismo e competência. Sou grata por todo rigor, afetividade e amor. Com a Senhora, foi possível compreender a essencialidade de lutarmos por uma Educação humanizadora para todas as crianças.

Agradeço a todos os professores da Graduação, os quais me proporcionaram momentos ricos de aprendizado e estudos, contribuindo de maneira significativa para minha formação profissional e acadêmica.

Agradeço aos meus colegas de classe, por fazerem parte de minha história, e de minha trajetória acadêmica, em especial, ao meu colega **Raul**, por compartilhar comigo todos os momentos de angústias e alegrias.

“Que os meus ideais sejam tanto mais fortes quanto maiores forem os desafios, mesmo que precise transpor obstáculos aparentemente intransponíveis. Porque **metade de mim é feita de sonhos e a outra metade é de lutas**”.

(Vladimir Maiakovski/ 1893-1930)

GUIMARÃES, Estela Maris Guimarães. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, tem por objetivo sistematizar estudos iniciais afetos ao desenvolvimento do psiquismo na Educação Infantil. Pautados na Ciência da História e na Teoria Histórico-Cultural, com delineamento bibliográfico, consideramos a obra: “O Desenvolvimento do Psiquismo” (2004), escrita por Leontiev, em especial os capítulos: “O Homem e a Cultura”, “O Biológico e o Social no Psiquismo do Homem”, “O Desenvolvimento do Psiquismo na Criança”, como também as contribuições dos estudos do intelectual russo Vigotski particularmente na obra intitulada: “Imaginação e Criação na Infância” (2009), especificamente os dois primeiros capítulos: “Imaginação e Criação” e “Imaginação e Realidade”, por acreditarmos que as pesquisas apresentadas pelos referidos autores, nos apresentam subsídios teóricos-metodológicos para compreendermos como ocorre o desenvolvimento do psiquismo na Educação Infantil da temática em questão. Essas reflexões são essenciais para a formação inicial ou continuada, dos professores, em favor de uma Educação humanizadora e emancipadora para todas as crianças.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural. Formação de professores. Educação infantil. Desenvolvimento do Psiquismo.

GUIMARÃES, Estela Maris Guimarães. **Contributions of the Historical-Cultural Theory for the psychic development in Early Childhood Education.** Course Completion Work (Graduation in Pedagogy) - State University of Maringá. Research Advisor: Dr. Marta Chaves. Maringá, 2018.

ABSTRACT

This scientific initiation project aims to systematize initial studies on affect of the development of psychism in Early Childhood Education. Based on the Science of History and the Historical-Cultural Theory, with a bibliographic outline, we consider the work: "The Development of the Psyche" (2004) written by Leontiev, in particular the chapters: "The Man and the Culture", "The Biological and Social in the Man's Psychism", "The Development of Psyche in Children", as well as the contributions of Russian intellectual studies. Vygotsky Specially in the work: "Imagination and Creation in Childhood" (2009), in particular the first and the second chapters: "Imagination and Creation" and "Imagination and Reality", because we believe that the researches presented by these authors, show us theoretical-methodological subsidies to understand how the development of psychism in Child Education occurs in the subject in question. These reflections are essential for initial or continuing teacher training in order to have a humanizing and emancipatory education for all children.

Key-Words: Historical-Cultural Theory. Teacher training. Child Education. Psychism Development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Síntese das características da atividade dominante - Dos primeiros meses aos cinco anos.....	49
QUADRO 2: Atividades Dominantes - Primeiro ano de vida	49
QUADRO 3: Características da Atividade Dominante na Primeira Infância	50

LISTA DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS

- Figura 1:** Registros fotográficos da vivência de contação de história no CMEI Curumim. **60**
- Figura 2:** Registro Fotográfico afeto à composição do Espaço da Leitura do expoente: Tatiana Belinky, do CMEI CURUMIM no Município de Indianópolis, a partir dos estudos e reflexões afetos à Literatura Infantil **62**
- Figura 3:** Registro fotográfico da composição da Biblioteca do CMEI Curumim no Município de Indianópolis. **63**
- Figura 4:** Registro Fotográfico durante o Curso para composição do Recurso Didático: “Caixas que Contam Histórias”, turma de professores da APAE no Município de Indianópolis..... **64**
- Figura 5:** Registro Fotográfico do Espaço dos Numerais, localizado na sala do CMEI Curumim, em uma Turma de Infantil 4. **66**
- Figura 6:** Registro Fotográfico do Jardim Externo do CMEI Curumim no Município de Indianópolis.....**67**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONTEXTO HISTÓRICO NA URSS: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA.....	16
2.1 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA	26
3 CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
3.1 FATORES BIOLÓGICOS E SOCIAIS QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA	34
3.2 ATIVIDADE DOMINANTE COMO DETERMINANTE PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	40
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ESTUDOS INICIAIS	52
4.1.1 <i>VIVÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE INDIANÓPOLIS – PARANÁ: POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA</i>	<i>58</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo desenvolveu-se ao longo do curso de graduação em Pedagogia, realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), como também as vivências de Estágio Supervisionado e os momentos de reflexão e estudos feitos no decorrer das disciplinas cursadas. Estas vivências nos permitiram observar como o ensino está organizado atualmente nas escolas, as quais, em geral, valorizam minimamente a formação dos professores, priorizando a Educação Infantil e as crianças.

As vivências no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil¹ (GEEI), também contribuíram para as reflexões afetas ao desenvolvimento infantil, pois permitiram pensar sobre as ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Durante os encontros no Grupo de Pesquisa, foi possível perceber a necessidade de apresentar às crianças aquilo que há de mais belo e elaborado, como Leontiev (2004) defende.

Mencionamos, também, nossos estudos iniciais realizados durante o Projeto de Iniciação Científica (PIC)² no período de 2017 a 2018, em que desenvolvemos escritos afetos a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil, de modo que os professores necessitam pensar em intervenções pedagógicas humanizadoras que desenvolvam maximamente às crianças. Diante disso, acentuou-se nossa preocupação com a Educação. A partir do marco legal da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passou a receber

¹ O GEEI, liderado pela Prof. Dra. Marta Chaves, é formado por discentes e docentes da UEM, e pesquisadores de IES do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Seus objetivos concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais atuantes com crianças pequenas e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os membros do Grupo realizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e outras unidades da Federação. Além da participação em eventos, estudos e vivências diversas, há a elaboração de recursos pedagógicos que auxiliam na efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras, tais como: Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Caixas que Contam Histórias, Livretos e Dicionários. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as intervenções pedagógicas dos integrantes a fim de instrumentalizar a organização de um ensino de excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011a; CHAVES, 2012a).

² GUIMARÃES, E. M. **Estudos iniciais sobre o desenvolvimento do psiquismo na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2018. Projeto de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Orientadora: Marta Chaves.

atenção do Poder Público e da sociedade civil, firmando o compromisso anunciado pelo Estado em resguardar os direitos da criança e do adolescente (ECA – Lei 8.069/90), juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394, de 1996), a qual considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a fim de atender as crianças de até cinco anos de idade, e assim, contribuir para serem assegurados os direitos de: desenvolvimento, educação, cuidado e saúde (BRASIL, 1996).

O direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil encontra-se presente também no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual anuncia que as primeiras etapas da Educação Básica. De acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil e seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são: desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los; construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural; conviver com outras crianças e adultos; brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços; explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades; conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural (BRASIL, 2017).

Os estudos afetos à Educação Infantil têm-se revelado essenciais para refletir sobre as práticas pedagógicas. Assim, nossa preocupação no tocante a formação de professores, tem nos motivado a buscar a recondução das intervenções didáticas, que oportunizam para as crianças o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas instituições escolares, como: memória, atenção, criação, imaginação, linguagem, concentração, raciocínio lógico, entre outras.

Sendo assim, consideramos necessário o estudo referente ao desenvolvimento psíquico da criança na Educação Infantil, por compreendermos que os primeiros anos de vida são essenciais em sua formação, pois esse é o momento em que inicia-se a construção de sua identidade e grande parte de sua estrutura sócio afetiva, intelectual e física (TULESKI, 2009). A análise do desenvolvimento infantil implica colocar em questão a relação entre psicologia e pedagogia.

De acordo com Marsiglia (2011), a psicologia compreende as leis que regem o

desenvolvimento psíquico da criança o que contribui de maneira significativa para o processo pedagógico, o qual tem como objetivo o estudo das leis da Educação e do ensino. Acreditamos que a psicologia nos oferece ferramentas para planejar e reconduzir os processos pedagógicos, que garantirá a apropriação e aprendizagem das crianças.

Conforme exposto por Chaves (2014), as escolas, por vezes, impossibilitam uma educação emancipadora e enriquecedora. Precisamos de um ensino que apresente possibilidades às crianças e condições para que elas se desenvolvam maximamente, além de que tenham elementos a sua volta que as conduzam a uma Educação plena, tão fundamental para a existência humana.

Consideramos fundamental a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, como referencial teórico-metodológico, que nos apresenta uma perspectiva humanizadora, capaz de oferecer respostas aos desafios e enfrentamentos da atualidade, os quais podemos exemplificar de acordo com o “cenário de miséria³ econômica que se expressa de inúmeras formas: escassez de material didático-pedagógicos, fragilidade dos textos que compõe a literatura infantil, [...] e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação” (CHAVES, 2014, p. 82).

A Teoria Histórico–Cultural compreende a organização do ensino, como elemento essencial para o pleno desenvolvimento humano. Chaves (2014), saliente que a formação de professores (inicial ou continuada), contribui de maneira decisiva ao oportunizar vivências humanizadoras em espaços educativos institucionais. A partir disso, Vigotski cita que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças, que permite gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92). De acordo com o referencial teórico-metodológico, o conceito de mediação é essencial e deve fundamentar as intervenções pedagógicas. Assim, reafirmamos que “a relevância da ação intencional do professor, considerado como adulto mais experiente, é responsável por direcionar o processo de ensino aprendizagem” (CHAVES, 2014, p. 85).

Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo sistematizar estudos iniciais afetos ao desenvolvimento do psiquismo na Educação Infantil. Consideraremos

³ “Esse cenário de miséria já foi explicado por Marx (MARX; ENGELS, 1993) quando tratava da potencialidade do sistema capitalista para a produção e para a miséria. O autor descrevia crianças que iniciavam suas atividades de madrugada e findavam por volta das 23 horas, experienciando privações [...]” (CHAVES, 2015, p. 59).

alguns fatores essenciais exercem determinada influência durante o processo, como por exemplo: fatores sociais e biológicos, a relação do indivíduo com os outros, a organização do espaço em que estão inseridos e as intervenções pedagógicas pensadas de maneira intencional, repletas de sentido e significado para as crianças.

Diante do exposto, consideramos necessário indagar: quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento do psiquismo da criança na Educação Infantil? E como os professores podem contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças por meio da organização do ensino?

Esse estudo inicial ampara-se nos escritos realizados pelos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski (2009) e Leontiev (2004). Os autores nos indicam que a Educação pode ser explicada conforme a organização econômica e política da sociedade. Assim, nenhum fenômeno é compreendido isoladamente, pois os homens e suas ideias são resultado de sua existência material e acúmulo de experiências vivenciadas no decorrer da sua vida (MARX e ENGELS, 2007).

Esses elementos basilares, em nosso entendimento, contribuirão para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo da criança, em especial, nas instituições de Educação Infantil. Com este amparo teórico-metodológico, destacamos algumas obras e capítulos essenciais para esse estudo, sistematizados por autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, sendo eles: “Imaginação e Criação da Infância” (VIGOTSKI, 2009), especificamente os dois primeiros capítulos “Criação e Imaginação” e “Imaginação e Realidade” e a obra “O Desenvolvimento do Psiquismo” (LEONTIEV, 2004), pontualmente os capítulos “O desenvolvimento do psiquismo na Criança”, “O Biológico e o Social no psiquismo do Homem” e “O Homem e a Cultura”.

Teremos como base autores contemporâneos que também versam sobre o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil, como: Chaves (2010; 2014; 2015), Marsiglia (2011; 2013), Martins (2016), Pasqualini (2016) e Tuleski (2009), incluindo teses e dissertações, anais de encontros científicos, congressos, seminários, dentre outros. Para localizar alguns dos materiais de consulta para a pesquisa, contamos com a Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá (UEM), os estudos coletivos que realizamos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil do qual fazemos parte, como também algumas obras e textos que estão socializados em formato eletrônico, via internet. Desse modo, organizamos uma investigação bibliográfica, que de acordo com GIL (2008), é caracterizada por utilizar referências materiais já antes elaborados por outrem, como por exemplo: livros, artigos científicos,

dentre outros.

Com base nisso, nossa pesquisa divide-se em três subseções: A primeira é relacionada ao contexto sócio-histórico da organização da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), datando os principais acontecimentos da época em que os autores Leontiev e Vigotski viveram e elaboraram seus escritos. Sendo assim, se apresentam como referencial principal deste estudo. Na segunda subseção, apresentamos os estudos iniciais afetos especificamente ao tema da pesquisa que são os fatores sociais e biológicos, como contribuição para o desenvolvimento psíquico da criança. Na terceira subseção, explicaremos as possibilidades de intervenções pedagógicas para o máximo desenvolvimento das crianças e, por fim, apresentaremos nossas considerações finais desse breve estudo.

Apresentaremos alguns aspectos gerais do cenário econômico, político, social e cultural, vivido por Vigotski e Leontiev, a fim de compreendermos suas proposições e elaborações desenvolvidas na época da organização da nova sociedade socialista da Rússia. Consideramos essencial entender o contexto histórico vivido pelos intelectuais mencionados, pois foi neste momento que a Teoria Histórico-Cultural se desenvolveu como contribuição para a formação do novo homem comunista; este novo homem deveria atender necessidades da nova sociedade soviética, a qual, priorizava uma Educação de excelência, tendo como princípio a organização de um ensino humanizador e emancipador para todos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO NA URSS: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

Nesta sessão, descreveremos alguns aspectos gerais e essenciais do momento histórico vivido por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Nos atentaremos a organização da sociedade soviética da época, apresentando os aspectos econômicos, políticos, sociais e históricos, pois acreditamos que este estudo ampara a compreensão das novas necessidades da reorganização da sociedade socialista, momento em que Vigotski juntamente com Luria e Leontiev, pensaram em uma nova Psicologia. A Teoria Histórico-Cultural se apresenta em resposta aos acontecimentos do período, como fundamento para a Educação do novo homem comunista.

As proposições e estudos realizados pelos autores clássicos da Teoria Histórico-

Cultural contribuem até os dias atuais na possibilidade de organização do ensino humanizador e emancipador para todas as crianças. Nesse sentido, reafirmamos a essencialidade de um estudo histórico, pois esse conhecimento nos oportuniza refletir acerca da organização do ensino nas instituições educativas, nos oferecendo elementos para aprimorar nosso entendimento sobre as obras: “O Desenvolvimento do Psiquismo” e “Imaginação e Criação na Infância”, as quais fundamentarão os escritos da presente pesquisa.

De acordo com Prestes (2012), intelectuais como Leontiev, Luria e Vigotski, contribuíram de maneira significativa para a Educação do novo homem comunista da sociedade socialistas na União Soviética, pois com a criação da nova psicologia, conhecida hoje como Teoria Histórico-Cultural, foi criado elementos para ampliar a consciência do indivíduo, com base nos fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (1818-1883), os quais embasam a psicologia e a pedagogia soviética.

2.1 A REVOLUÇÃO DE 1917: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

A Rússia, que antecede a revolução (1917), é uma sociedade marcada por condições precárias, no que se refere ao desenvolvimento econômico e cultural, em relação à outros países como: Alemanha e Inglaterra. Clark (2001) afirma que “a economia russa era bastante atrasada, apesar do enorme território do país”. De acordo com Lênin, a Rússia era o país menos indicado para empreender uma revolução proletária, devido a fragilidade em seu desenvolvimento de suas forças produtivas, em comparação aos outros países da Europa, como por exemplo a Inglaterra, que era uma grande potência no século XX com poder hegemônico, seguida pela Alemanha. Ambos os países possuíam uma economia estável e em expansão, principalmente no que se refere à capacidade industrial e poder bélico. Por conseguinte, a França e Itália, que vinham apresentando um desenvolvimento industrial muito significativo. Muito distante destas nações citadas anteriormente estava a Rússia (TULESKI, 2009).

O governo russo era dominado pela aristocracia rural, apresentava uma economia agroexportadora e também era caracterizada por uma economia absolutista. O país entra no séc. XX sem passar por uma revolução burguesa e não tinha condições estruturais de competir com os outros países desenvolvidos na

Europa. A estrutura de organização da Rússia era totalmente diferente das potências europeias, porque no topo da sociedade tínhamos os Boiardos que formavam a nobreza rural, o Clero Católico Ortodoxo que detinha um grande número de terras e também os militares que formavam uma tríade da verdadeira aristocracia rural, apoiando o czarismo. Por fim, na estrutura de organização da Rússia estavam os Mujiques (os camponeses, que eram a maioria da população).

De acordo com Clark (2001), o Império Russo foi formado a partir de um grupo de reinos coligados. Em razão de cada novo czar, o território russo se expandia mais. No entanto, por causa da derrota da Inglaterra, França e Itália, na Guerra da Criméia (1854-1856)⁴, o expansionismo dos czares foi interrompido. Como consequência disso, não houve vitória dos russos nessa guerra, devido à estrutura da sociedade, porque ela vivia um contraste entre a riqueza das classes dominantes e a miséria dos camponeses. Sendo assim, Clark afirma:

A derrota na guerra da Criméia fez que os governantes russos percebessem a necessidade de reformar a sociedade. Afinal, seria difícil organizar um exército forte e moderno sem uma população livre. Assim, a servidão foi abolida na Rússia em 1861. Mas a liberdade dos camponeses continuou limitada. Para comprar seu pedacinho de terra, eles tinham que pagar preços altíssimos aos senhores do Estado. Isso fez com que muita gente vivesse cheia de dívidas. E sem dinheiro para cultivar, os camponeses nunca produziram a comida necessária. O czar também continuava governando como soberano absolutista. As reformas eram insuficientes (CLARK, 2001, p.3).

No fim do Século XIX, o governo iniciou um plano de industrialização, e por esta razão os czares projetaram o progresso econômico da Rússia e, para que isso acontecesse, foi necessário capital para financiar o processo de industrialização. Dessa forma, o aumento de impostos foi uma das possibilidades de desenvolvimento. Assim, com o início do processo de industrialização do país, houve o desenvolvimento da classe dos operários, ou seja, os proletários. Os intelectuais russos acusavam os capitalistas de enriquecerem à custa do trabalho realizado pelos operários (CLARK, 2001). Os grão-duques da corte imperial e a igreja ortodoxa russa, que apoiavam o czarismo, também exerciam um poder significativo sobre o povo soviético.

Nesse contexto estrutural da sociedade soviética, a precariedade das condições

⁴ Conflito ocorrido entre o Império Russo e o Império Otomano (atual Turquia), Grã-Bretanha, França, e o reino da Sardenha, pelas disputas por territórios do Império Turco-Otomano, na qual grande parte das batalhas ocorreram na península da Criméia (CLARK, 2001).

de trabalho do proletariado industrial levou a disseminação de um descontentamento generalizado entre as massas. Isso motivou a formação de movimentos grevistas e uma crescente movimentação de ativistas revolucionários. Dentre eles, os que mais se destacavam foram os que se identificavam com as teorias de Karl Marx e Friedrich Engels⁵ (CLARK, 2001).

Em 1888, cinco anos após a morte de Marx, sua obra “O Capital” chegou às mãos de um jovem russo estudante de direito, Vladimir Ilitch Ulianov, mais conhecido como Lênin (1870-1924). Nesse período, um novo Czar assumia o poder da Rússia, Nicolau II (1894-1917) e “Ele governava com o auxílio de um pequeno grupo de ministros e de um Conselho de Estado composto por representantes da aristocracia” (CLARK, 2001). Em seu governo, houve um relevante aumento de manifestações e greves populares. Desse modo, a Rússia ingressou em uma nova fase do desenvolvimento do capitalismo que foi amplamente analisado por Lênin, pois ele via uma exploração e agravamento das condições de vida dos trabalhadores (CAPRILES, 1989).

Lênin teve um importante papel no partido operário socialdemocratas, partido de oposição ao czar, que tinha ideais socialistas. Seus debates contribuíram para que o partido se dividisse em dois grupos:

[...] De um lado, os mencheviques (minoridade em russo), chefiados por Martov, que defendiam um partido aberto a todos os simpatizantes da revolução. De outro, os bolcheviques (maioria), de Lênin, para quem o partido deveria ser composto por um núcleo – não necessariamente grande – de revolucionários bem preparados e organizados, verdadeiros profissionais da revolta popular (CLARK, 2001, p.07).

Com os revolucionários trabalhando na clandestinidade junto ao povo russo no início de 1905, São Petersburgo⁶ foi paralisada por uma greve geral. Naquele mesmo ano, houve uma manifestação popular pacífica em frente ao Palácio de Inverno, em

⁵ Karl Marx e Friedrich Engels, eram estudiosos alemães, que em 1848 publicaram o Manifesto Comunista. Esta obra defendia que a sociedade europeia estava dividida basicamente em duas classes: A burguesia formada pelos proprietários de terras, banqueiros, e industriais; e o proletariado: formado por trabalhadores, em geral, de indústria. Eles acreditavam que através da revolução o poder político passaria às mãos dos trabalhadores seria a “ditadura do proletariado”, que eliminaria as diferenças entre os ricos e os pobres (CLARK, 2001).

⁶ São Petesburgo é uma cidade federal da Rússia localizada às margens do rio Neva, no Mar Báltico. No período de 1914 a 1924, era chamada de Petrogrado, e de 1924 a 1991 era conhecida como Leningrado. A cidade foi capital do Império Russo por um longo período, compreendido entre os anos de 1713 s 1728 e novamente em 1732 a 1918. Após a Revolução de Outubro de 1917, São Petesburgo deixa de ser a capital do país, sendo substituída por Moscou (VICENTINO, 1995).

que o Padre Gapon decidiu organizar um abaixo assinado, conseguindo, posteriormente, cento e trinta e cinco mil assinaturas, que foram entregues diretamente ao czar. O texto do abaixo assinado relatava os descontentamentos do povo russo, porém revelava também que o povo ainda confiava no czar e na igreja ortodoxa. Os manifestantes foram reprimidos violentamente em um massacre que se denominou “Domingo Sangrento” (CLARK, 2001, p. 8).

De acordo com Clark (2001), após o Domingo Sangrento, a Rússia foi afetada por vários movimentos de greve e paralisações. Os representantes dos comitês de greve formaram o Soviete (Conselho), que coordenava o movimento de todo território russo. Os Sovietes se espalharam pelo país e construíram um governo paralelo. As revoltas populares levaram o czar Nicolau II a tomar medidas para não perder o poder e uma dessas medidas foi o anúncio da criação da primeira Duma⁷. Por meio dela, estava formado o primeiro parlamento eleito da história russa, contudo, apesar disso, o governo não deixou de reprimir as greves e manifestações com violência. Como elas não concordavam com seus planos de governo de limitar os poderes do parlamento, as duas primeiras Dumas duraram pouco tempo, porque o czar as dissolveu. A terceira e a quarta Duma colaboraram mais com o czar (CLARK, 2001).

Em 1906, Nicolau II nomeou o Pyotr Arkadevitch Stolypin como primeiro ministro, que defendia as reformas da agricultura, em que se garantia a propriedade da terra a muitos camponeses. Nesse mesmo ano, os Sindicatos dos trabalhadores tornavam-se legais, ainda que as greves fossem proibidas. No entanto, os protestos populares continuaram crescendo e Nicolau II abandonou as reformas com medo da Revolução e utilizou de repressão e perseguição aos Sovietes e aos partidos de oposição (CLARK, 2001).

De acordo com Vicentino (1995) a Rússia ingressou na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) aliada à Grã-Bretanha e à França, formando a tríplice entente, pois queriam combater o expansionismo da Alemanha, da Áustria e da Hungria, na região balcânica. “Essa questão Balcânica foi elemento deflagrador da Primeira Guerra, tendo como estopim o assassinato do herdeiro Austro-húngaro, Francisco Fernando em Sarajevo em 1914” (VICENTINO, 1995, p. 57). A primeira Guerra Mundial foi o fator principal que contribuiu para o fim do czarismo.

⁷ “A Duma era formada por cerca de quinhentos deputados eleitos representando todas as classes sociais e rurais. E o conselho de estado continha igual proporção de membros eleitos e indicados representando as principais instituições religiosas, educacionais e financeiras” (WOOD, 1991, p.51).

De acordo com Clark (2001), a participação da Rússia na Primeira Guerra custou um alto preço com a perda de mais de um milhão de russos que foram mortos. Esse fato ocasionou um desânimo às tropas russas e fez que parcelas da população pensassem em abandonar a Guerra e essa ideia também foi defendida pelo partido dos Bolcheviques. “As dificuldades econômicas encontradas pela população campestre russa iam ao encontro das insatisfações do operariado durante a Primeira Guerra, acirrando os ânimos contra o regime czarista [...]” (TULESKI, 2009, p. 36).

[...] O governo do czar desmoronou quando houve uma manifestação de operários (no habitual dia da mulher do movimento socialista, 8 de março), que combinou com lock-out industrial na notoriamente militante metalúrgica Putlov e produziu uma greve geral e a invasão do centro da capital basicamente para exigir pão. A fragilidade do regime se revelou quando as tropas do czar excitaram e depois se recusaram a atacar a multidão, e passaram a confraternizar com ela. Quando após quatro dias de caos elas se amotinaram o czar abdicou sendo substituído por um governo liberal provisório. Quatro dias espontâneos e sem liderança na rua puseram fim a um império (HOBBSAWM, 2001, p. 66-67).

Com a abdicação de Nicolau II, seu irmão o Grão Duque Miguel, recusou-se a assumir o trono. Desse modo, o Príncipe George Lvov assumiu o Governo Provisório, desenvolvendo um programa de reformas, dentre elas: a diminuição da jornada de trabalho para os operários e a liberdade de imprensa e de organização política. Porém tais medidas não resolviam os problemas mais urgentes (a Guerra, a fome e a miséria) (CLARK, 2001). O Período de fevereiro a outubro de 1917 foi marcado pela tentativa de organização da sociedade pelo Governo Provisório, representando alguns interesses divergentes da burguesia, do proletariado e do campesinato. “Enquanto o proletariado visava à socialização dos meios de produção e da propriedade privada, o campesinato expropriado visava à propriedade privada ou pequena propriedade” (TULESKI, 2009, p. 36).

Enquanto isso, “Lênin encontrava-se exilado na Suíça. Como o governo alemão esperava que os revolucionários tirassem a Rússia da guerra, permitiu que Lênin e outros líderes comunistas cruzassem o país rumo ao território russo” (CLARK, 2001). Com isso, Lênin deixou a Suíça e regressou a Petrogrado em abril de 1917.

Ainda na estação, Lênin fez um discurso apresentando as propostas dos Bolcheviques. Eram as Teses de Abril, que propunham a retirada imediata da Rússia da guerra, a nacionalização de toda a terra do país

e a formação de um novo governo socialista a partir dos soviets, sem os liberais. Isso significava uma ruptura dos bolcheviques com o Governo Provisório eleito pela Duma (CLARK, 2001, p. 15).

De acordo com Clark (2001), os bolcheviques exigiam: paz, pão e terra para todo o povo. No entanto o Governo Provisório não era capaz de resolver estes problemas da população e a crise aumentava na Rússia. “Entre 16 e 17 de julho de 1917, os bolcheviques organizaram uma revolta armada contra o Governo Provisório, que ficou conhecida como as jornadas de julho” (CLARK, 2001, p. 17). Nesse momento, os Bolcheviques ainda não tinham condições de realizarem a revolução e tomarem o poder. Lênin foi acusado de ser um agente secreto da Alemanha e precisou fugir para a Finlândia, buscando evitar sua prisão.

Diante destes acontecimentos, o Príncipe Lvov renunciou ao cargo e foi substituído por Alexander Kerenski, o qual se tornou o novo primeiro ministro, enquanto Kornilov foi nomeado comandante do exército. Desse modo, a Rússia se manteve na Guerra. Por outro lado, o apoio da população aos líderes Lênin e Trotski aos poucos cresceu, por conta de suas propostas anunciadas nas Teses de Abril: “Terra, Paz e Pão para todos” (VICENTINO, 1995).

Segundo WOOD (1991), Kerenski temia que Kornilov tomasse seu poder político, por isso o afastou do comando do exército. Essa situação fez com que Kerenski pedisse apoio ao partido Bolchevique, no qual os líderes socialistas do partido até então presos, foram soltos, dentre eles Trotski. Com isso, em setembro, a Rússia foi declarada uma república.

No dia 25 de Outubro de 1917, o Palácio de Inverno foi tomado pelas guardas vermelhas, por uma multidão de soldados, operários e camponeses e assim, aconteceu a queda do governo provisório. No dia seguinte, os Bolcheviques assumiram o poder e estabeleceram o Conselho dos Comissários do Povo⁸, tendo Lênin na presidência, Trotski no comando dos negócios externos e Stalin (1878-1953)

⁸ Criado em fins de novembro de 1917, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública, desde seus primeiros dias, teve como meta conseguir a alfabetização geral e a educação política da população. No final de 1918 foi assinado o decreto “Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever”, segundo o qual toda a população culta ficava compromissada com o trabalho da instrução geral. Finalmente, após conhecer os resultados da campanha, no frustrante informe do Conselho de Comissários do Povo, Lênin assinou, no dia 26 de dezembro de 1919, o decreto “Sobre a liquidação do analfabetismo”, que obrigava toda a população com idade compreendida entre 8 e os 50 anos, que não sabia ler nem escrever, a se alfabetizar. O Estado soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse – para todos que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias, sendo conservado o salário (CAPRILES, 1989).

no comando dos negócios internos (CLARK, 1991; WOOD, 1991; VICENTINO, 1995).

Em 26 de Outubro de 1917 foi estruturada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS - formada por 15 repúblicas socialistas: Lituânia, Letônia, Estônia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Azerbaijão, Armênia, Rússia, Cazaquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Quirguistão e Tadjiquistão. Foi instituída, assim, a ditadura do Partido Bolchevique, o qual ficou conhecido como Partido Comunista (STEIN, 2014, p. 36).

De acordo com Vicentino (1995), no que se refere às reformas políticas e econômicas do governo de Lênin, foram estabelecidas as seguintes medidas: reforma agrária, acordo de paz com a Alemanha, saída da Rússia na Guerra, nacionalização de indústrias e bancos e, também, a execução da família real. “As decisões revolucionárias ativaram a oposição, levando mencheviques e czaristas a se aliarem, iniciando a resistência militar ao novo governo, compondo o que chamavam de russos brancos” (VICENTINO, 1995, p. 58).

Segundo Clark (2001), os adversários da revolução organizavam um exército de homens para combater o governo e, com isso, iniciava-se os primeiros indícios de uma Guerra Civil (1917-1921)⁹. Os Bolcheviques ganharam a Guerra, no entanto o país encontrava-se em uma situação de caos e esgotamento político e econômico. Diante das dificuldades do país, Lênin estabeleceu uma Nova Política Econômica (NEP)¹⁰, entre os anos de 1921 a 1928, que tinha como objetivo um planejamento estatal socialista e buscava, por meio dela, estabilizar a situação financeira do país. Lênin morreu em janeiro de 1924. Com sua morte, a disputa pelo poder entre Trotski e Stalin estava lançada, porém, Stalin (1924-1953)¹¹ saiu vitorioso (VICENTINO, 1995).

⁹ Ainda nas condições de guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos da construção do socialismo, são tomadas medidas para garantir a vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa e a ampliação da rede de Educação Infantil e a formação de quadros para atender as crianças. A educação pré-escolar passa a fazer parte do sistema de educação como o primeiro estágio de formação do novo homem (PRESTES, 2012).

¹⁰ “O objetivo imediato da NEP era vencer a crise, tirando o país da fome e do caos econômico em que se encontrava, fruto da Guerra Imperialista, dos três anos da Guerra Civil e da intervenção estrangeira [...] estes objetivos foram plenamente alcançados durante os primeiros anos da NEP. Nesse período houve crescimento sem precedentes da produção agrícola e industrial, chegando a ultrapassar o crescimento dos países europeus” (TULESKI, 2009, p. 51).

¹¹ No governo de Stalin ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional. O ideal da relação estreita entre trabalho e educação foi de certo modo descuidado pela prioridade dada à formação cultural e científica. A escola voltava a ser intelectualista, adequando-se ao modelo tradicional com horários, programas, provas, disciplina, manuais. Desse modo, voltou a prevalecer o dualismo escolar, com a criação de escolas “profissionais” separadas das escolas de formação (ARANHA, 2006).

Nos primeiros anos que sucedem a Revolução de 1917, “se configuraram no cenário, a partir do qual Vigotski elabora com outros pesquisadores, estudos afetos à psicologia e à educação, apresentando contribuições à formação do novo homem comunista” (CHAVES, 2011, p. 19). Depois do poder dos Sovietes, os russos queriam instaurar uma Educação para a formação do novo homem comunista. Para isso, foi necessária a criação de novos fundamentos para a psicologia e para a pedagogia soviética, como por exemplo, tornar a Educação um direito para todos, com o objetivo de haver uma socialização do conhecimento, para que pudessem garantir uma Educação humanizadora e emancipadora para todos (PRESTES, 2012).

Segundo Chaves (2011), como elementos relevantes para a construção da sociedade comunista, tiveram vários debates e organizações afetos à Educação, os quais envolviam diretamente as ações de Anatoli Vasilievitch Lunatcharski (1875-1933)¹², que assumiu a condição de primeiro dirigente do Comissariado Popular para a Educação, sendo um importante defensor da Arte e da Educação, e de Nadezhda Konstantinovna Krupuskaia (1869-1939)¹³, que ocupava o cargo de dirigente do Conselho do Comissariado do Povo.

[...] foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito a personalidade do indivíduo, a ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (PRESTES, 2012, p. 29).

Apresentado brevemente o contexto histórico, discorreremos a seguir sobre o pensamento dos autores revolucionários: Vigotski e Leontiev, “[...] responsáveis pelos

¹² LUNACHARSKI, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski Voinov. (1875-1933): Militante social-democrata russo juntou-se, ainda ao movimento revolucionário. Foi delegado ao congresso do Partido Operário Social Democrático da Rússia em Estocolmo (1906) e em Londres (1907) e membro da delegação russa do Congresso Socialista Internacional de Stuttgart. Depois da Revolução de Outubro, foi feito Comissário do Povo para a Instrução Pública, cargo ocupado até 1929. Foi membro do *Presidium* do TSKI da URSS e presidente de sua comissão científica. Em 1930, foi eleito para a Academia de Ciências. Em 1933, foi nomeado primeiro embaixador soviético junto ao governo da Espanha, morrendo, porém, antes de assumir seu posto (MARXISTS, 2015).

¹³ KRÚPSKAIA, Nadezhda Konstantínovna (1869-1939): Revolucionária, escritora e educadora. Foi secretária do Partido Operário Social-Democrata Russo, chamado Bolchevique, secretária do Conselho Periódico Iskra e destacada personalidade do Partido Comunista e do Estado Soviético. Esposa de Lênin, com quem casou em 1898 (MARXISTS, 2015).

principais estudos que compõe a chamada Teoria Histórico-Cultural, [...] tratavam de combater a ‘Velha Psicologia’, e de outro, seus escritos contribuíam para firmar a nova educação, a educação comunista” (CHAVES, 2011b, p. 20). As elaborações destes autores vieram como resposta aos enfrentamentos das lutas da sociedade soviética¹⁴, de modo especial, a preocupação com a Educação do novo homem comunista e da Psicologia como fundamento teórico para essa Educação.

Tuleski (2009) reafirma o fato de Vigotski ter se dedicado à superação da “velha psicologia”, propondo uma “nova psicologia que apresentou o método do materialismo histórico-dialético proposto por Marx e Engels. Ele procura demonstrar elementos da crítica e da análise das teorias existentes para construir uma nova psicologia” (TULESKI, 2009, p. 40). Ao analisar as teorias existentes, Vigotski (2009) compreende a necessidade de superar a visão de homem existente até o momento e apresentar uma nova possibilidade que precisava ser construída.

A superação destas psicologias só seria possível com a elaboração de uma “nova psicologia” que tratasse a relação homem-natureza numa perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. Caberia a “nova psicologia” a tarefa histórica de superação de seu dualismo, mais condizente com o “novo homem” que se produzia na sociedade comunista [...] (TULESKI, 2009, p. 47).

A Revolução de 1917 impulsionou a criação da nova psicologia, a fim de atender as novas necessidades da sociedade soviética naquele momento e solucionar os problemas postos pela prática social da época. Nesse sentido, a Psicologia Geral tem sua validação nas necessidades práticas do indivíduo durante o período histórico vivido por Vigotski (2009), que considerava que a “Velha Psicologia” tem suas bases fundamentadas em concepções materialistas e a Psicologia em concepções idealistas. Assim, ele propôs a superação dessa Psicologia, a qual denomina de Psicologia Geral ou “Nova Psicologia”.

Essa nova proposta trouxe a necessidade de construir o novo homem

¹⁴ Duarte (1996), ao tratar dessa questão, propõe cinco hipóteses para uma leitura pedagógica dos trabalhos da escola de Vigotski. O autor considera que: “1) para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica; 2) a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural; 3) a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; 4) é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski; 5) uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica” (DUARTE, 1996, p.17).

comunista, que deveria se relacionar com a natureza, em sua perspectiva histórica, ou seja, um método unificador que conduziu a formação do novo homem da sociedade comunista que estava em desenvolvimento na Rússia durante o século XIX. “[...] A construção da sociedade comunista e, conseqüentemente do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem” (TULESKI, 2009, p. 55).

Vigotski e seus colaboradores observaram a necessidade de pensar em um novo método para se estudar o desenvolvimento humano, que abrangesse as questões sociais vividas na época e as diferentes relações estabelecidas entre os homens e a capacidade de transformação destas relações com o meio. “Assim as necessidades da prática social conduziram o desenvolvimento desta nova psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única” (TULESKI, 2009, p. 49).

A construção de uma Psicologia Geral¹⁵, totalizante, tal como a proposta de Vigotski, insere-se, hoje, no âmago da luta de classes, na luta pela superação das condições desumanizadoras da sociedade atual, que passa, necessariamente, pela luta em prol da superação desta própria sociedade. [...] A atualidade da teoria vigotskiana encontra-se, portanto, enfatizada nos desafios acima citados (TULESKI, 2009, p. 62).

As proposições teóricas dos autores clássicos desse período devem ser compreendidas como resultado das lutas da URSS, desde a Revolução Russa de 1917 até 1930. Os estudos de Vigotski e Leontiev se desenvolveram a partir de uma necessidade histórica, para buscar respostas aos desafios daquele período. Seus escritos contribuem de maneira significativa para pensarmos as questões da Educação atual, as quais apresentaremos nas próximas seções do presente relatório, a fim de pensarmos sobre as reflexões da Teoria Histórico-Cultural para os desafios e questões do Desenvolvimento Psíquico na Educação Infantil.

2.1 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA

Conforme demonstramos na seção anterior, a construção de uma nova

¹⁵ Para Vigotski, “a psicologia comunista seria a Psicologia Geral que unificaria todos os ramos particulares (psicologia do desenvolvimento, experimental, vocacional, etc). Por intermédio do método materialista-histórico [...]” (TULESKI, 2009, p. 61).

sociedade comunista necessitava pensar em uma formação para a Educação do novo homem comunista. Na pós revolução de Outubro em 1917, os dirigentes da URSS organizaram ações no âmbito da Educação, a fim de edificar uma sociedade socialista. Nesta seção, trataremos das contribuições das pesquisas de Vigotski (2009) apresentadas na obra “Imaginação e Criação na Infância”, como referência basilar deste estudo, com o intuito de compreender a contribuição da Teoria Histórico-Cultural que, fundamentada nos preceitos da Ciência da História, nos permite pensar no desenvolvimento infantil, a partir de uma perspectiva humanizadora e emancipadora de ensino para todas as crianças.

Desse modo, podemos compreender que os estudos dos pesquisadores Leontiev, Vigotski e Luria, foram organizados e motivados de acordo com as necessidades econômicas, políticas e sociais em que eles viviam. Suas elaborações encontram-se fundamentadas na ciência da história, que contribui para a criação da Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico-metodológico de suas pesquisas e estudos. Este referencial apresenta-se como resposta aos enfrentamentos na nova sociedade soviética, que estava em construção, como também nos dias atuais, opondo-se a lógica do sistema capitalista, em que nossa sociedade encontra-se inserida.

Vigotski (2009) tinha como preocupação em sua época, pensar na organização de um trabalho pedagógico que oportunizasse condições objetivas, para que todas as crianças tivessem acesso à cultura e a arte. Nesse sentido, o intelectual russo contribuiu com estudos sobre as condições e possibilidades da atividade criadora humana e também desenvolveu estudos afetos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais acontecem de acordo com as vivências e experiências sociais, culturais e históricas, que são oportunizadas a humanidade durante sua vida.

Vigotski (2009) escreveu “Imaginação e Criação na Infância”¹⁶ que é composta por oito capítulos, no entanto nos atentaremos especificamente aos estudos dos dois primeiros capítulos, intitulados: “Imaginação e Criação” e “Imaginação e Realidade”,

¹⁶ “No Brasil, foi publicada pela primeira vez em 2009, pela editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título “Imaginação e criatividade na infância” (VYGOTSKI, 2014). Antes dessas edições, além do texto original, em russo, foram publicadas traduções em inglês (VYGOTSKY, 2004), em italiano (VIGOTSKIJ, 1972), em sueco (VYGOTSKIJ, 1995) e em português (VYGOTSKY, 2009; VYGOTSKY, 2012)” (STEIN, 2014, p.65).

em que o autor trata de como é a organização do cérebro humano para o desenvolvimento das capacidades de imaginação infantil e segue em relação as quatro maneiras de relação entre a imaginação e realidade. Com isso, consideramos os estudos do pesquisador e intelectual Vigotski (2009), como essenciais para pensarmos nas intervenções pedagógicas realizadas nas instituições educativas, em especial no segmento da Educação Infantil. Acreditamos que o autor contribui de modo significativo para pensarmos sobre o processo de máximo desenvolvimento das capacidades humanas dos estudantes.

De acordo, com Vigotski (2009), a atividade criadora¹⁷ humana é a capacidade de criar algo novo. O intelectual define que existem dois tipos principais de atividade criadora humana. A primeira se refere à atividade Reconstituidora ou Reprodutiva e ambas estão intimamente ligadas à atividade da memória. Estas capacidades “consistem em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criadas e elaboradas ou ressuscitar marcas de impressões precedentes [...]”. (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Vigotski (2009), afirma que os nervos do nosso cérebro são a base orgânica da atividade reprodutiva (memória), e a plasticidade da substância nervosa¹⁸, é responsável por modificar e conservar os diversos estímulos que recebemos frequentemente. Nesse sentido, dependendo da intensidade e da frequência dos estímulos que recebemos, estes formam marcas em nosso cérebro, o que podemos traduzir como a capacidade de memória. Assim, o cérebro conserva nossas experiências e possibilita sua reprodução em outro momento (VIGOTSKI, 2009). Nas palavras do autor, temos explicado que

Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar,

¹⁷ “O conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos. Vigotski esteve interessado em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético. Distanciando-se de uma visão naturalista ou estritamente cognitivista da natureza humana, ele alça o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem proteger e construir suas próprias condições de existência”. (SMOLKA, 2009, p. 11).

¹⁸ “[...] Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Com isso, compreendemos que o meio em que estamos inseridos e as pessoas que convivem conosco diariamente, influem em nosso desenvolvimento. Esses estímulos externos contribuem para que ocorra uma conservação de nossas experiências e também a adaptação ou transformação de nossas vivências. Vigotski (2009) também traz o conceito de atividade Combinatória ou Criadora. Ambas se referem à capacidade de imaginação do homem, a qual nos permite pensar em uma ideia passada ou futura de algo, mesmo que não tenha tido uma vivência ou experiência anterior. Explica Vigotski (2009, p. 13 -14):

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento [...].

Desse modo, Vigotski (2009) entende que o cérebro humano, não tem apenas a função de reproduzir nossas experiências anteriores. Ele também reelabora essas vivências, a partir da atividade criadora da qual todo ser humano possui. Esse processo é o que permite que não fiquemos sempre no passado, apenas reproduzindo o que já aconteceu, pois podemos criar novos comportamentos presentes para situações futuras.

Seguindo esta perspectiva, “A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Atualmente, em nosso cotidiano, atribuímos o significado de imaginação ou fantasia a algo que não é real. No entanto “a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). O intelectual russo defende que

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grande obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Com isso, compreendemos que mesmo todas as ações da vida cotidiana

humana, até as mais simples, são fruto da atividade criadora da imaginação. O autor defende que tudo aquilo que nos cerca e que é produzido pelas mãos humanas são ações cristalizadas por nossa imaginação. De acordo com Vigotski (2009), o cérebro humano não tem apenas a função de reproduzir nossas experiências anteriores, ele também reelabora essas vivências a partir da atividade criadora, na qual todo ser humano possui. Esse processo é o que permite que não fiquemos sempre no passado, apenas reproduzindo o que já aconteceu, mas que possamos criar novos comportamentos presentes, para situações futuras.

No que se refere à atividade criativa na primeira infância, Vigotski afirma:

[...] Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, no desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Nesse sentido, Vigotski (2009) expõe que “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Com isso, podemos compreender que no momento que as crianças brincam, elas reelaboram situações já antes vivenciadas em suas relações com os adultos que convivem. Portanto é nas brincadeiras que as crianças representam ou imitam aquilo que viram, ouvem e vivenciam no mundo adulto. No entanto essa reprodução não acontece de maneira fiel, já que a imaginação impulsiona a ação da atividade criadora, e as crianças podem então criar e reelaborar suas ações. Desse modo, elas adaptam suas impressões para a realidade ou necessidade vivida por elas naquele momento.

Vigotski (2009), para compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da criação, sugere quatro formas principais da relação existente entre a atividade de imaginação e a realidade. “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade, se constrói com elementos de uma experiência vivenciada anteriormente pelo homem” (VIGOTSKI, 2009). Com essa afirmação, o autor defende que quanto maior forem as experiências que a criança tiver, melhor será desenvolvida suas funções psicológicas superiores¹⁹, pois a atividade criadora da imaginação depende das inúmeras vivências

¹⁹ “Preocupado com a gênese das funções mentais superiores, com a formação histórica dos processos caracteristicamente humanos, Vigotski busca leis gerais que regem o desenvolvimento, isto é, os

que as enriquecem de elementos para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. A respeito desta primeira relação entre imaginação e realidade, Vigotski (2009, p. 22) afirma que

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

Diante dessa assertiva, podemos compreender que a atividade criadora da imaginação depende essencialmente da riqueza de elementos que foram apropriados pelo homem em uma vivência anterior, ou seja, do acúmulo de experiência²⁰ que o indivíduo tenha. Assim, origina-se a atividade de imaginação do indivíduo. Com isso, ressaltamos a essencialidade do papel do professor e do educador na Educação Infantil, o qual deve ter como objetivo principal oferecer diversos elementos repletos de sentido e significado para as crianças. Referimo-nos àquilo que há de mais belo e elaborado, que a humanidade já produziu em seu processo de desenvolvimento sócio histórico, falamos da arte, da ciência, da música e da Literatura.

De acordo com Vigotski (2009), a segunda forma de relação entre imaginação e realidade encontra-se no fato de que, para criar a atividade de imaginação, podemos tomar por base elementos de uma experiência alheia, as quais nos fornecem uma ideia da realidade que ainda não pode ser vivenciada. É essa ideia que irá permitir que sejam criados e construídos novos elementos para a imaginação. São as representações históricas que nos dão elementos para modificar e reelaborar a realidade. Nas palavras do autor:

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

princípios que se apresentam como plausíveis para explicá-lo" (VIGOTSKI, 2009).

²⁰ "Podemos aqui pensar na própria atividade pedagógica como atividade criadora. Esse modo de conceber traz significativas implicações sociais e políticas, e tem repercussões importantes, em particular no âmbito da educação pública e nas situações de maior precariedade nas condições de vida" (VIGOTSKI 2009, p. 23).

Segundo Vigotski (2009), a terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e realidade é a de caráter emocional e esta se manifesta de dois modos. No primeiro, o autor afirma, que conforme o estado que nos encontramos emocionalmente, podemos selecionar imagens e ideias que expressem aquilo que estamos sentindo no momento, se estamos felizes ou tristes, por exemplo. De acordo com essa assertiva, Vigotski (2009, p. 28) defende,

[...] no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento. Esse fenômeno poderia ser chamado de lei da realidade emocional da imaginação. [...] Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa.

Dessa forma, podemos compreender que, selecionamos os elementos de nossa realidade e, a partir de como nos encontramos internamente com nossos sentimentos e emoções, nossa emoção influi na atividade de imaginação, como também nossa imaginação influi em nossos sentimentos. Podemos compreender melhor essa relação com o seguinte exemplo: Minha imaginação e pensamentos, quando eu estou sentindo medo, criam situações mentais que fortalecem esse meu estado de ânimo interno, que no caso é o medo. Ou então, se estou imaginando e pensando em algo ruim que pode vir a acontecer em minha vida, meus sentimentos mudam internamente e eu posso sentir angústia, raiva, ansiedade, mesmo sem ter, de fato, acontecido algo, mas sim, somente por imaginar uma situação ruim.

Por fim, Vigotski (2009) nos traz a quarta e última relação entre imaginação e realidade, a qual, o autor defende que imaginação pode ser construída como algo novo, ou seja, algo ainda não vivenciado em uma experiência anterior por alguém. Essa atividade de imaginação seria o homem reelaborar elementos de sua realidade e, dessa forma, a nova imaginação irá tornar-se realidade. Nas palavras do autor

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Com base nessas afirmações, podemos compreender que as quatro formas de relação entre imaginação e realidade são complexas e que tudo aquilo que a criança vê, ouve ou sente contribui para seu processo de desenvolvimento psíquico, como também para o aprimoramento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Vigotski (2009) salienta que dois fatores são essenciais para as atividades de imaginação e criação, sendo eles: fatores intelectuais e emocionais. Estes permitem que “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Podemos compreender que em sua obra, Vigotski (2009) preocupa-se com o desenvolvimento psíquico do homem, em como está organizado o processo de apropriação do conhecimento e com o processo de aprendizagem das crianças. Para isso, houve a necessidade de pensar em uma organização do trabalho pedagógico de sua época. Nesse sentido, atualmente, podemos contar com as contribuições dos estudos desse intelectual, para pensarmos em intervenções pedagógicas para a Educação Infantil, que de fato, humanizem e garantem a emancipação do ensino para as crianças.

3 CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, nosso propósito é apresentar algumas considerações do Intelectual russo Leontiev (2004), pesquisador da Teoria Histórico-Cultural, que desenvolveu estudos afetos ao desenvolvimento psíquico humano. Nos baseamos em sua obra intitulada: “Desenvolvimento do Psiquismo”, em especial nos capítulos: “O biológico e o social no psiquismo do homem”, “O homem e a cultura” e “O desenvolvimento do psiquismo na Criança”. O estudo dessa obra, em nosso entendimento, nos permite compreender os conceitos do desenvolvimento infantil, oportunizando conhecimentos que possam subsidiar o trabalho do professor, para que possamos aprimorar as intervenções pedagógicas realizadas nos centros de Educação Infantil, tendo como princípio a organização do ensino e o planejamento de atividades com intencionalidade, sentido e significado para os escolares.

3.1 FATORES BIOLÓGICOS E SOCIAIS QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA

Nesta seção, apresentaremos os estudos realizados por Leontiev (1903-1979) e as contribuições das pesquisas desse autor clássico da Teoria Histórico-Cultural, no que se refere aos fatores sociais e biológicos no desenvolvimento psíquico da criança. Nossas argumentações estão pautadas em especial nos capítulos: “O biológico e o social no psiquismo do homem” e “O homem e a cultura”, nos quais o autor aborda a influência sócio-histórica como contribuição para o desenvolvimento das faculdades especificamente humanas.

Para falarmos sobre o desenvolvimento do psiquismo na criança, partimos do período que se encerra a evolução biológica humana do homem primitivo, pois este é o momento em que se tem o início do desenvolvimento histórico, social e cultural do homem atual. Essa assertiva se justifica, pois durante o processo de capacidades especificamente humanas, as mudanças biológicas não foram maiores ou mais relevantes que o processo de transformação social (TULESKI; EIDT, 2016).

Leontiev (2004) apresenta três estágios do processo de hominização. O primeiro deles se refere à preparação biológica humana, que tinha como representantes os chamados *Australopitecos*, estes eram animais que “serviam-se de utensílios

rudimentares, não trabalhados [...] meios extremamente primitivos para comunicar entre si [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 262).

O segundo estágio refere-se ao “[...] aparecimento do *Pitecantropo* à época do homem de *Neandertal* [...] este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas de trabalho e sociedade [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 262). A partir desta época, teve início a fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho da sociedade. Neste momento, começou a se desenvolver a linguagem e, com isso, “o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção [...] a produção é desde o início, um processo social que se desenvolve segundo as leis [...] sócio-históricas” (LEONTIEV, 2004, p. 262).

A formação humana passa ainda pelo terceiro estágio, que se refere atualmente ao *Homo Sapiens*, “[...] o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 263).

[...] assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis; em primeiro lugar, as leis biológicas [...] quais os seus órgãos se adaptam às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, as leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 2004, p. 263).

O ser humano modifica a natureza em função das suas necessidades. Cria e transforma objetos, fazendo instrumentos que vão dos mais simples aos mais complexos, de modo a garantir sua sobrevivência. As aptidões e conhecimentos humanos cristalizam-se em seus produtos materiais e intelectuais, marcando, assim, um novo grau de desenvolvimento histórico da humanidade (LEONTIEV, 2004).

Pela sua atividade, os homens [...] criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens [...] (LEONTIEV, 2004, p. 265).

O conceito de trabalho, em seu sentido ontológico, permite compreender que a atividade²¹ do indivíduo é a forma materializada e cristalizada dos conhecimentos que

²¹ O conceito de atividade tem origens no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade essencialmente humana,

foram criados historicamente pela humanidade, pois o ser humano transforma a natureza a partir das suas necessidades, a fim de garantir sua sobrevivência. Esta atividade Leontiev (2004) é intitulada como “trabalho” (PASQUALINI, 2016).

Consideramos importante compreender que o processo de evolução humana, acontece a partir da apropriação do conhecimento sócio-histórico da humanidade. Desta maneira, conforme o desenvolvimento e aperfeiçoamento das relações sociais, as quais são transmitidas de geração em geração, de acordo com determinada época, o melhoramento e aperfeiçoamento da humanidade e das faculdades psíquicas acontecem. Nesse sentido Leontiev (2004) afirma que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem das suas disposições naturais, mas no mundo que a rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 282-283).

De acordo com Leontiev (2004), as evoluções biológicas do indivíduo tiveram uma contribuição mínima no que se refere ao desenvolvimento psíquico humano. Nesse sentido, “[...] as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação de suas funções e faculdades psíquicas [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 275).

As capacidades especificamente humanas não são herdadas biologicamente, pois se apresentam apenas como condição para que as funções e aptidões se desenvolvam. Leontiev (2004) assegura que o sistema biológico não é unicamente responsável pelo processo do desenvolvimento psíquico e que existem outros fatores externos que também contribuem para a formação das faculdades humanas. Assim, pode-se afirmar que “[...] o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 261).

Segundo Leontiev (2004), os avanços históricos da sociedade contribuem para a formação humana. Estes avanços dependem inteiramente das condições objetivas

conscientemente orientada, que apenas se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu da história dessas relações; as quais são mediadas por instrumentos e signos. Vigotski se interessou em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético. Distanciando-se da concepção naturalista ou cognitivista da natureza humana, o autor ressalta o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência (VIGOTSKI, 2009).

e reais de vida humana. Assim, os progressos das funções psíquicas acumularam-se pouco a pouco e foram transmitidos de geração em geração. Isso garante aos indivíduos condições necessárias para a continuidade do processo histórico de apropriação do conhecimento.

[...] no decurso da história da sociedade humana, os homens percorreram um caminho considerável no desenvolvimento das suas faculdades psíquicas. Alguns milênios de história social fez mais neste domínio do que as centenas de milhões de anos de evolução biológica dos animais (LEONTIEV, 2004, p. 252).

Podemos compreender que o desenvolvimento das funções e faculdades psíquicas humanas acontece, enquanto ser social, de modo particular e específico por meio de um processo de apropriação e aquisição do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (LEONTIEV, 2004). A interação e a socialização do indivíduo com o ambiente em que está inserido e com as pessoas que o circundam, contribui para o processo de apropriação da conduta social humana. As relações sociais permitem também, estabelecer conexões psíquicas essenciais para o desenvolvimento humano (LEONTIEV, 2004).

O ambiente social em que o ser humano vive está repleto de objetos e conceitos criados por gerações humanas precedentes, os quais oferecem condições materiais para que o indivíduo se aproprie das capacidades humanas. Nesse sentido, firmamos o entendimento de que temos como elementos determinantes para o processo de desenvolvimento das faculdades psíquicas os fatores biológicos e sociais sob condições objetivas de vida do indivíduo (LEONTIEV, 2004).

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 2004, p. 275).

A principal característica que nos diferencia dos animais é a capacidade humana de criar novas aptidões e desenvolver novas funções psíquicas. O ser humano se apropria do conhecimento a partir daquilo que já foi produzido historicamente pela humanidade. Portanto, podemos considerar que o homem constrói e desenvolve sua personalidade durante sua vida (LEONTIEV, 2004).

O processo de aquisição e apropriação das capacidades especificamente humanas é um processo educativo, pois ocorre de maneira sócio histórica, a partir da mediação dos outros, que nos servem como base fundamental para ativação de nossas atividades. A este conceito, Martins (2016) salienta que

[...] os processos de internalização, por sua vez, interpõe entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

Nesse sentido, compreendemos que a mediação e a comunicação humana com seus semelhantes e próximos, um exemplo disso, é a relação da criança com o professor, como condição necessária para o desenvolvimento humano em sociedade. Essa relação é um processo educativo (LEONTIEV, 2004). No entanto “[...] a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe, antes de tudo, o problema de uma organização equitativa e sensata da vida em sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 275-276). A sociedade está em constantes mudanças e, junto com esse processo, é função da Educação acompanhar esse desenvolvimento, fornecendo possibilidades e condições para que as crianças se desenvolvam maximamente.

Conforme os estudos da Ciência da História, compreender o psiquismo humano, implica em observar e analisar em como a sociedade está organizada atualmente. Podemos usar como exemplo a sociedade capitalista em que vivemos hoje, a qual não oferece condições para que os indivíduos possam se apropriar dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade e que, em geral, o acesso à cultura, ao conhecimento e a arte é da minoria da população. Desse modo, destacamos a essencialidade dos centros de Educação Infantil, que tem como responsabilidade oportunizar, na primeira etapa da Educação Básica, condições para o desenvolvimento integral do homem, visando construir uma Educação emancipadora e humanizadora para todos.

As desigualdades entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um

processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 274).

Atualmente temos como enfrentamento para a Educação, os desafios postos pela sociedade capitalista e a alienação social do trabalho, interferindo de maneira significativa no processo de apropriação do conhecimento cultural e intelectual humano. O fato da concentração das riquezas culturais estarem nas mãos da minoria da classe dominante, inviabiliza o acesso de todos aos bens culturais e intelectuais elaborados historicamente pela humanidade (LEONTIEV, 2004).

Esta minoria da classe dominante que detêm os meios de produção capitalista e de transmissão de cultura, de maneira articulada, coloca estes serviços a favor de seus interesses, criando concepções morais, intelectuais, sociais e culturais na população, a fim de manter as pessoas cada vez mais alienadas, com o objetivo de “desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade [...] provocando aquilo que se chama de luta ideológica” (LEONTIEV, 2004, p. 276).

Desse modo, os indivíduos que constituem a massa da maioria da classe trabalhadora, têm de se contentar com o mínimo de bens culturais que lhe serão ofertados, o que implica de maneira significativa em seu desenvolvimento. As duas tendências resultam no processo de estratificação da cultura ou da luta ideológica (LEONTIEV, 2004).

O processo de alienação econômica, produto do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, não tem [...] por única consequência afastar as massas da cultura intelectual, mas também dividir está em elementos de duas categorias, umas progressistas, democráticas, servindo o desenvolvimento da humanidade, e as outras que levantam obstáculos a este progresso, se penetram nas massas, e que formam o conteúdo da cultura declinante das classes reacionárias da sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 276).

Posto isso, temos como consequência do processo de alienação econômica da massa, o resultado da aceitação que temos da sociedade capitalista da qual vivemos. A estratificação da cultura provocada pela classe dominante, a qual se opõe e inviabiliza o desenvolvimento de uma sociedade democrática e humanizada, realizam isso por meio de justificativas e discursos ideológicos, como se tivessem o direito de submeter à população ao não acesso à cultura historicamente produzida pela humanidade, “[...] para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 283).

[...] o trabalho em seu sentido ontológico guarda possibilidades de pleno desenvolvimento humano, no contexto do modo capitalista de reprodução da vida ele se expressa e se concretiza fundamentalmente como trabalho alienado, dada a sua subordinação ao imperativo de reprodução ampliada do capital (garantida pela expropriação dos meios de produção da classe trabalhadora) (PASQUALINI, 2016, p. 87).

Atualmente, nem todas as crianças recebem uma educação que promova o desenvolvimento pleno do indivíduo. Em nosso entendimento, a fragilidade na educação pode ser justificada desde a formação de professores, até as intervenções pedagógicas, ao uso dos recursos didáticos e a organização do ensino e do espaço físico das instituições educativas. Estes elementos que compõem a educação devem estar nas nossas reflexões e nas nossas lutas, para um ensino de emancipação humana. Somente assim, será possível desenvolver nos indivíduos as funções psicológicas superiores e as capacidades especificamente humanas.

Com isso, compreendemos que a Educação escolar é responsável por oferecer o ensino de maneira sistematizada e organizada, para que o pleno desenvolvimento humano aconteça verdadeiramente. Assim, são necessários critérios ao selecionar o conteúdo que será transmitido, o qual deve ser o mais belo e mais elaborado que a humanidade já produziu no decorrer da história, como quer Leontiev (2004). Dessa maneira, tendo como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, o conceito de atividade dominante orienta a periodização do desenvolvimento do psiquismo humano (MARTINS, 2016).

3.2 ATIVIDADE DOMINANTE COMO DETERMINANTE PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Na seção anterior discorremos que o desenvolvimento psíquico não é determinado apenas por questões biológicas e do ser humano, compreendemos que as funções psíquicas especificamente humanas, como a memória, a atenção e a linguagem, são resultado da apropriação da cultura historicamente produzidas pela humanidade, sendo produto das condições²² objetivas de vida de cada indivíduo, ou

²² “[...] A questão da história humana, do processo de humanização, ganha destaque. Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõe-se ao

seja, as condições sócio históricas. Desse modo, nesta seção, apresentaremos os estudos iniciais afetos ao conceito de atividade como fator determinante para o desenvolvimento psíquico da criança.

Para compreendermos o desenvolvimento infantil é necessário fazer uma relação entre Psicologia e Pedagogia, pois “[...] a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico [...]” (MARSIGLIA, 2013, p.72). Desse modo, pensaremos a Psicologia e a Pedagogia em unidade para refletir sobre o desenvolvimento psíquico infantil como condição para a organização do ensino e para o planejamento pedagógico.

A psicologia oferece a educação uma contribuição fundamental ao proporcionar a compreensão científica do sujeito da educação: quem é a criança? Como ela se relaciona com o mundo em cada momento do seu desenvolvimento? Como se estrutura o psiquismo infantil e quais as possibilidades de desenvolvimento em cada novo período? [...] (MARSIGLIA, 2013, p. 73).

O processo pedagógico se refere especificamente às leis da educação e do ensino. O desenvolvimento psíquico depende da organização do ensino, pois as instituições educativas necessitam estar, também, esteticamente e fisicamente organizadas para que o objetivo do desenvolvimento integral do indivíduo seja possível (MARSIGLIA, SACCOMANI, 2016).

Estudar o desenvolvimento psíquico da criança implica em compreender o que acontecem nas ações de sua atividade psíquica. O motivo desta atividade é determinado pelas condições reais de vida. O convívio que a criança tem com as pessoas que as rodeia, sejam elas familiares ou em âmbito escolar, estabelece uma relação significativa no desenvolvimento da criança. Por vezes, impomos regras e objetivos que elas precisam realizar e isso é o que permite que a criança desenvolva o autocontrole de sua conduta, ou seja, é por meio de estímulos externos que em geral controlamos os impulsos internos delas. Esse ato do processo determina, pouco a pouco, o desenvolvimento psicológico da criança, constituindo, assim, sua personalidade (LEONTIEV, 2004).

homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo” (VIGOTSKI, 2009, p.39).

[...] O mundo dos homens que rodeiam a criança divide-se, [...] os dois círculos [...] íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto à criança; a sua relação com eles determinam as suas relações com o resto do mundo. O segundo círculo [...] é constituído por todas as outras pessoas; as relações das crianças são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo [...] o seu modo de vida de modifica [...] mas psicologicamente, a atividade da criança permanece, nos seus traços principais a mesma que antes (LEONTIEV, 2004, p. 306).

Se quisermos compreender como ocorre o desenvolvimento da psique infantil, necessitamos observar o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais do ambiente em que vive. O desenvolvimento do psiquismo depende das condições reais da vida do indivíduo. A entrada da criança na escola, por exemplo, muda sua conduta devido à inserção na vida social e a relação estabelecida entre a criança e as pessoas com quem convive. A relação da criança com outras pessoas que não seja de sua família, faz com que seja estabelecida uma série de novas regras a ser seguidas e respeitadas. Diante disso, muda o lugar que a criança ocupa frente a essas novas comunicações desenvolvidas com os adultos que a rodeiam (LEONTIEV, 2004).

[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer de seu desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde as suas potencialidades e se esforça para modifica-lo (LEONTIEV, 1988, p. 66).

Nesse sentido, podemos compreender como elemento fundamental para o desenvolvimento do psiquismo da criança, o momento em que ocorre uma mudança do lugar em que a criança ocupa no ambiente em que ela está inserida, lugar este que é estabelecido pelas novas relações sociais. Desta forma, a criança se desenvolverá a partir das vivências e experiências durante toda a sua vida (LEONTIEV, 2004). Compreender o conteúdo da atividade que se desenvolve em determinados períodos²³ do desenvolvimento psíquico, “permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Toda atividade precisa de um motivo, o qual fará o indivíduo agir diante sua necessidade. Sendo assim, todo motivo é movido por uma necessidade. As atividades

²³ “[...] o termo período é mais adequado que a ideia de etapa: uma etapa se inicia quando a anterior se encerra, ao passo que, no contexto da Teoria Histórico-Cultural da periodização, um período começa a ser gestado ainda no período anterior do período antecedente [...]” (PASQUALINI, 2016, p. 78).

são desempenhadas por diversas ações que permitem que a necessidade do homem seja realizada (TULESKI; EIDT, 2016). Por exemplo: a criança que está com vontade de ir ao banheiro (necessidade fisiológica), nesse caso o banheiro é o seu objeto e motivo da ação de sua atividade, que o impulsionará para agir e satisfazer sua necessidade. Nesse sentido, o que move e impulsiona a atividade humana é uma necessidade interna e individual, que, para que seja realizada, faz-se necessário encontrar um objeto que medeie essa ação.

Leontiev (2004) apresenta a importância que o conteúdo da atividade exerce para as condições do desenvolvimento psíquico da criança, “[...] não é a idade da criança que determina [...] o conteúdo do estágio de seu desenvolvimento, mas [...] a passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo, que muda com as condições sócio históricas” (LEONTIEV, 2004, p. 312-313). Nesse sentido, a atividade dominante se reorganiza de acordo com o espaço que a criança ocupa em determinado período de seu desenvolvimento, ou seja, são as relações que a criança estabelece entre ela, o ambiente e os adultos que a rodeia que definem a atividade que guiará seu desenvolvimento, de acordo com suas necessidades (LEONTIEV, 2004).

[...] no decurso do seu desenvolvimento, o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades e daí que se esforça por modifica-lo. [...] Surge uma contradição [...] entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida, e por isso que a sua atividade se reorganiza [...] (LEONTIEV, 2004, p. 313).

Conforme a criança se desenvolve, seus conhecimentos se ampliam e ela passa pelo momento de afirmação de si mesma, os conhecimentos do jardim de infância, por exemplo, vão se tornando mais fáceis e, assim, vão sendo resignificados ou vivenciadas de uma outra maneira, pois já os realiza com facilidade, não sendo mais necessária para a criança. Portanto, a partir do momento que ela consegue desenvolver uma aptidão nova em si, essa atividade deixa de ser necessária para ela e, perdendo assim a motivação para a realização de determinada atividade. Este é o momento de crise do desenvolvimento infantil (LEONTIEV, 2004). Estas crises “[...] estão sempre ligadas a uma mudança de estágio [...] a evidência da necessidade interna destas mudanças, destas passagens de um estágio a outro” (LOENTIEV,

2004, p. 314).

Por vezes, exigimos das crianças a realização de algumas atividades que não competem a sua idade ou que, ainda, parecem não estar aptas a realizar. Esta pode ser uma oportunidade para as crianças mobilizarem as capacidades especificamente humanas a fim de atender as novas atividades que forem pedidas. Esse processo de mudança da atividade dominante da criança é marcado por crises, devido às dificuldades iniciais que enfrentará. Desse modo, cabem aos adultos, indivíduos mais experientes que convivem com as crianças, saberem conduzi-las de maneira que possam fortalecer e enriquecer suas atividades psíquicas, a fim de atender a as suas novas exigências e fases de seu desenvolvimento (TULESKI; EIDT, 2016).

[...] a crise retrata a necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento. Superá-la significa empreender movimento na situação social de desenvolvimento da criança. [...] a situação social de desenvolvimento deve modificar-se, incorporando novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produziram outra neoformação, a reorganização do comportamento e nova crise (TULESKI, EIDT, 2016, p. 55).

O desenvolvimento passa por diversas “crises existenciais”, que é a superação, um salto qualitativo e uma ruptura nos estágios de desenvolvimento da criança. Isto acontece no momento de amadurecimento interno e, com isso, surgem alguns momentos de contradição na criança com o meio e com os adultos que a rodeiam. A mudança da atividade dominante aparece a partir de uma necessidade interior, que foi posta pelas novas tarefas que a criança precisa executar (LEONTIEV, 2004).

[...] as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, [...] é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo (LEONTIEV, 2004, p. 67).

Leontiev (2004), ao buscar compreender como acontece a passagem de uma atividade para outra atividade, se ateve a definição de dois conceitos: o de atividade e o de ação. Desse modo, “designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem [...] coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2004, p. 315). A atividade humana é propulsora do

desenvolvimento psíquico e é a atividade dominante que guiará o desenvolvimento da criança durante determinado período de desenvolvimento. Ela é sempre superada por outra, no entanto sempre existirá, de modo a ir se alterando, conforme as condições reais da vida de cada criança. Por outro lado, o processo de ação “é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 316).

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade [...] é este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro (LEONTIEV, 2004, p. 317).

A passagem para uma nova atividade dominante acontece no momento em que as ações da criança se tornam motivos compreendidos. Toda passagem de estágio exige uma preparação para que desenvolva a consciência do novo lugar que a criança ocupará. Desse modo, a atividade dominante parte de uma motivação advinda de uma necessidade e das possibilidades que o indivíduo já realiza. A mudança de atividade é de extrema importância, pois influi de maneira significativa no processo de desenvolvimento psíquico. Quando a criança realiza as ações de modo consciente, é sinal de uma mudança psicológica em relação ao motivo de sua atividade (LEONTIEV, 2004).

O período de conflito e contradição em que a criança passa, também é fundamental para três fatores: para seu desenvolvimento, para a superação da atividade que ela consegue realizar sem dificuldades e para a passagem de uma nova atividade psíquica, em que a criança precisa se apropriar, que guiará, a partir de então, o seu desenvolvimento, ou seja, é a partir do velho que o novo irá se desenvolver (PASQUALINI, 2016).

Leontiev (2004) afirma que conforme a criança se apropria dos conceitos e conhecimentos da sociedade da qual está inserida, a mesma vai se desenvolvendo e, com isso, muda o lugar em que ocupava anteriormente na sociedade, e também vai tomando consciência de si e de seu papel na sociedade. Assim, a forma e o desenvolvimento dos processos psíquicos da criança acontecem a partir do motivo da atividade dominante que a guiará em determinado período da vida em que ela se encontra.

[...] as novas exigências vão mobilizando na criança novas

capacidades e funções psíquicas, criando condições para a formação de novas ações, operações e motivos [...] o acúmulo de conquistas psíquicas vai produzindo internamente a necessidade de ruptura e mudança, o que tenciona o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais [...] (PASQUALINI, 2016, p. 77).

Dessa maneira, alguns tipos de atividade, em determinado período do desenvolvimento da criança, exercem um papel dominante, porque elas serão responsáveis por guiar seu desenvolvimento psíquico neste período. A atividade dominante é aquela “[...] cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312). Segundo o autor, “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (LEONTIEV, 2004, p.64).

Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo, de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança enquanto tal que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento, os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram [...] com as mudanças das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2004, p. 65-66).

O psiquismo humano passa por diferentes mudanças ao longo da vida e para cada período de desenvolvimento há características próprias e específicas, características essas que não são dadas por nosso organismo biológico, mas sim, adquiridas a partir das relações sociais e históricas que estabelecemos com o ambiente no qual estamos inseridos e as pessoas com as quais nos relacionamos. Para identificarmos os problemas dos períodos do desenvolvimento, precisamos analisar o contexto da atual sociedade e também a atividade que guia seu desenvolvimento, em um período estabelecido. Cada atividade é determinada de acordo com as condições sócio históricas do desenvolvimento. Nesse sentido, podemos compreender que toda e qualquer mudança que ocorra no processo sócio histórico, afetará a atividade do indivíduo e, conseqüentemente, o desenvolvimento do seu psiquismo (PASQUALINI, 2016).

A mudança no conteúdo da atividade humana que se produz ao longo do processo histórico engendra, portanto, mudanças no psiquismo dos indivíduos e no próprio curso do seu desenvolvimento, afetando diretamente a periodização [...] (PASQUALINI, 2016, p. 68).

A partir do momento que se exigem novas capacidades psíquicas, a atividade dominante se encerra, dando lugar a uma nova. Nesse sentido, podemos compreender que uma nova atividade dominante é sempre gestada dentro de outra atividade dominante, que ocorre em um dado período do desenvolvimento da criança. Desse modo, quando se encerra uma atividade, devido às novas exigências sociais e culturais, nasce uma nova atividade que já era gestada. Dessa maneira, ela possibilitará um novo período de desenvolvimento (PASQUALINI, 2016).

A época da primeira-infância, a qual nós estamos nos detendo neste trabalho, é marcada por três períodos. O primeiro é o primeiro ano de vida, caracterizado pela comunicação emocional direta com o adulto. O bebê, nesta fase, encontra-se totalmente dependente do adulto para satisfazer suas necessidades. Nesse sentido, a autora Marsiglia (2013) aponta que

Nesse período do desenvolvimento, a base da consciência do bebê é centralmente perceptiva e emocional [...] seu funcionamento psíquico caracteriza-se pela unidade entre percepção-emoção-ação, ou seja, trata-se de um psiquismo ainda fundamentalmente assentado em funções psíquicas naturais elementares, e portanto, involuntário e espontâneo, que responde de modo imediato a estimulação do meio. O que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é justamente a atividade de comunicação com o adulto [...] (MARSIGLIA, 2013, p. 83).

Nos primeiros de vida do ser humano, a atividade dominante que guia o desenvolvimento psíquico do bebê é a atividade de comunicação emocional direta com o adulto. Será o adulto quem organizará o contato da criança com a realidade, apresentando objetos, incentivando a oralidade e o uso da fala, sempre estimulando os movimentos e a imitação (MARSIGLIA, 2013).

Em contrapartida, na primeira infância (dois a três anos de idade), o que caracteriza a atividade dominante da criança nessa segunda fase é a atividade objetual manipulatória “[...] a criança passa a perceber os objetos [...] além das suas propriedades físicas, um determinado sentido social [...]” (MARSIGLIA, 2013, p. 84-85). Nesse momento os objetos passam a ter um sentido social para seu uso, uma

função, e só é possível estabelecer essa relação por causa das experiências sociais e mediação do adulto que apresenta a função a estes instrumentos ao indivíduo (MARSIGLIA, 2013).

[...] por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado. Num primeiro momento, ou numa primeira fase dessa apropriação, a criança faz um uso indiscriminado do objeto, realizando com ele ações quaisquer que ela já domina (chacoalhada, bate, etc.); num segundo momento, a criança busca apropriar-se da função específica do objeto, reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e do ensino (MARSIGLIA, 2013, p. 85).

No período dos quatro aos cinco anos de idade, a atividade da fase anterior vai se esgotando. Com isso, a criança vai se interessando pelas relações sociais do mundo adulto. A partir desse momento, ela entra na atividade dominante da brincadeira de papéis sociais e este marca o início na atividade lúdica (MARSIGLIA, 2013).

A brincadeira de papéis sociais é uma atividade que emerge como resultado de uma contradição que se apresenta à criança na transição a idade pré-escolar. Por um lado, a criança experimenta a necessidade de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essa contradição só pode ser solucionada pela brincadeira (MARSIGLIA, 2013, p.88).

Em síntese, apresentaremos a seguir um quadro sistematizado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI, afeto aos estudos realizados sobre cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança, como também a atividade que caracteriza determinado período.

GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL (GEEI)

Primeira Infância
Atividades dominantes / Características
2018

**Quadro 1: Síntese das características da atividade dominante –
 Dos primeiros meses aos cinco anos**

Período	Atividade Dominante	Contribuições para o desenvolvimento
Pós-natal (primeiros meses)	Atividade de comunicação emocional direta com o adulto	“A vivência da referida atividade está diretamente vinculada à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e promotoras do desenvolvimento global do bebê” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 99)
1 – 3 anos	Atividade objetual manipulatória	“Nesse período da infância, a criança tem um ativo domínio das atividades objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática. Essa conquista se faz com a participação do adulto, que apresenta à criança o funcionamento dos objetos e seus modos de uso [...]”. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 112)
4 – 5 anos	Atividade brincadeira de papéis sociais	“O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, como uma atividade lúdica, é marcado pela ação isolada com determinado objeto para, em seguida, a criança utilizar de maneira diversa, em ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas [...]”. (LAZARETTI, 2016, p. 131)

Fonte 1: Acervo do Grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI/2018.

Quadro 2: Atividades Dominantes - Primeiro ano de vida

Período	Características
Recém-nascido	<ul style="list-style-type: none"> • Há reflexos não-condicionados que se manifestam nos dias imediatamente posteriores ao nascimento, e algumas mesmo antes do nascimento; • Apresenta reflexos protetores, cuja missão é eliminar ou reduzir os efeitos de um estímulo; • Apresenta reflexos de orientação, revela reações para entrar em contato com o estímulo; • Manifesta os reflexos de orientação para a alimentação; • Apresenta o reflexo de sucção: ela começa imediatamente a chupar o objeto introduzido em sua boca; • Apresenta o reflexo de preensão: ao ser tocada, a palma da mão tenta agarrar;

	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta o reflexo de impulso: ao tocar a sola do pé; • Apresenta capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir formas de comportamento que caracterizam o homem; • Desenvolve o complexo de animação (reação emocional motora dirigida para o adulto), a primeira necessidade social da criança.
Primeiro ano	<ul style="list-style-type: none"> • No quarto ou quinto mês as relações com o adulto tornam-se seletivas; • A criança começa a distinguir o familiar do estranho; • A relação direta com o adulto é substituída por uma relação que envolve os objetos e brinquedos e se transforma em <i>atividade conjunta</i> do adulto e da criança; • A imitação do adulto proporciona crescentes possibilidades para o ensino; • A criança de 7 a 9 meses acompanha com atenção os movimentos e a conversa do adulto; • As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico; • Apresenta premissas para assimilar a linguagem; • Apresenta o desenvolvimento sensório-motor e manipula objetos simples; • A visão e a audição se aperfeiçoam; • O aparelho audiovisual se torna mais preciso devido ao treino (concentração audiovisual); • As conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetiva e o domínio da linguagem.

Fonte 2: Acervo do Grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI/2018.

Quadro 3: Características da Atividade Dominante na Primeira Infância

Período	Atividade	Contribuições para o desenvolvimento
Primeira infância	Atividade objetiva: 1ª fase: uso indiscriminado do objeto; 2ª fase: uso do objeto apenas para sua função direta; 3ª fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica.	“Ao término da primeira infância (no terceiro ano de vida) surgem as novas formas de atividade, que alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico. São o jogo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção).” (MUKHINA, 1996, p. 113)

Fonte 3: Acervo do Grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI/2018.

Diante das informações sintetizadas nos quadros acima, reafirmamos a importância do trabalho das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento psíquico da criança. O professor como agente mediador desse processo, deve oferecer às crianças condições para que se desenvolvam maximamente, “pois a criança não pode descobrir e compreender o mundo sozinha. É o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo, e sua intervenção se faz fundamental também no contexto da brincadeira de papéis” (MARSIGLIA, 2013, p. 90-91). Com isso, faz-se necessário pensar em ações de ensino que mobilizem e provoquem ações mentais significativas para que as crianças se desenvolvam maximamente e se apropriem verdadeiramente das funções psicológicas superiores.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ESTUDOS INICIAIS

Nesta seção nosso propósito é reafirmar a defesa de que uma das possibilidades para o Desenvolvimento do Psiquismo e das Capacidades Especificamente humanas na Educação Infantil encontra-se na Formação Continuada dos Professores, que atuam com as crianças nestas Instituições educativas. O que possibilita repensar e reconduzir as intervenções pedagógicas com base em uma perspectiva de humanização e de emancipação humana.

Nossas argumentações encontram-se pautadas na Teoria Histórico-Cultural, no que se refere à organização do ensino, especialmente sobre a formação continuada dos professores, que possibilitem a reorganização no planejamento e elaboração das atividades pedagógicas, em favor do desenvolvimento infantil. Com base em vivências do GEEI, apresentaremos uma atividade desenvolvida durante o programa de formação continuada, realizado no município Indianópolis, do Estado do Paraná e coordenador pela Prof^a. Dra. Marta Chaves.

Desse modo, seguiremos com as reflexões afetas a formação continuada dos professores e as possibilidades para a organização do ensino. Assim, destacaremos o curso ministrado no referido município paranaense, durante um dos encontros de formação com os professores, em que apresentamos o Recurso Didático intitulado: “Caixas que Contam Histórias”. Compreendemos que este Recurso pode contribuir para que as intervenções pedagógicas sejam aprimoradas e que desenvolvam maximamente os estudantes. Também apresentamos nesta sessão reflexões sobre as proposições de autores contemporâneos como: CHAVES (2012b; 2015; 2014b; 2010; 2016); MARSIGLIA (2013); MELLO (2012b); FRANCO (2016). Acreditamos que os estudos e pesquisas desenvolvidas pelos referidos autores, nos apresentam possibilidades para pensarmos em uma Educação humanizadora e emancipadora para todas as crianças.

4.1 REFLEXÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Chaves (2014a), salienta que, há a necessidade de discutir e refletir sobre como se efetiva o processo de formação continuada dos professores, pois a exigência legal

relacionada a esta questão é pouco responsável e criteriosa. Podemos dizer que a organização de nosso sistema educacional, reafirma essa lógica da atual sociedade capitalista. Chaves (2014a), refere-se as frágeis propostas de estudo, um aligeiramento no processo de formação inicial e também um estudo fragmentado, em que não se tem de maneira clara e explícita um referencial teórico que responda e ampare o professor em suas intervenções pedagógicas.

Tratar da formação, capacitação ou qualificação contínua impõe uma constatação: é um procedimento que se realiza de fato – cursos, capacitações, encontros, seminários, eventos – tanto nos estados quanto nos municípios, havendo, inclusive, dotação orçamentária para tal finalidade. Entendemos que, no atual momento histórico, os estudos, discussões, eventos e publicações não podem se limitar à discussão sobre a não existência dos processos de formação, mas devem fazer uma reflexão sobre como se efetivam estes processos de formação e estudos (CHAVES, 2014a, p. 119).

A autora defende que a sociedade capitalista não oferece possibilidades para que os professores realizem uma continuidade em seus estudos. A desigualdade econômica da sociedade capitalista encontra-se nas instituições educativas de várias formas, sendo elas: “escassez de materiais didáticos-pedagógicos, de livros de literatura infantil, jogos e brinquedos e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação” (CHAVES, 2014a, p. 122). Podemos salientar também no tocante as organizações de estruturas físicas das escolas, que por vezes não se apresentam como espaços acolhedores, afetivos e convidativos para a aprendizagem e desenvolvimento dos escolares.

De acordo com Chaves (2014a), há a necessidade urgente de aprofundar os estudos, pois essa dinâmica de estudo e trabalho permite que haja uma recondução e reavaliação de seu cotidiano e do planejamento realizado durante as práticas educativas. Desse modo, podemos compreender que o aprimoramento do estudo durante a formação continuada dos professores, pode favorecer uma educação humanizadora e emancipadora para todas as crianças. Ao discutir a formação de professores, devemos considerar o cenário econômico, político e social da sociedade atual. Nesse sentido, Chaves e Franco (2016), afirmam

[...] testemunhamos os modos mais expressivos de miséria em todos os continentes. Em oposição a esse cenário, cumpre indicar o que queremos e o que podemos efetivar: a lógica da criação de necessidades; a indispensabilidade de vislumbrar uma educação que,

por meio de intervenções pedagógicas, expresse a valorização, por exemplo, da capacidade de desenvolvimento da memória, atenção e linguagem das crianças (CHAVES e FRANCO, 2016, p. 123-124).

Posto isso, necessitamos de uma Educação que oportunize e possibilite ampliar as potencialidades das crianças, a partir de suas necessidades, por meio de ações educativas e intervenções pedagógicas pautadas em uma perspectiva de humanização e emancipação, ideias opostas as da sociedade capitalista, que tem em geral como princípio, uma educação para a subserviência (CHAVES, 2014b).

De acordo com essas assertivas, não podemos desvincular os processos educativos da lógica interna estudada pela Psicologia. Segundo Marsiglia (2013), cabe ao processo pedagógico e ao campo da Pedagogia, oferecer condições para o desenvolvimento psíquico. Dessa forma, compreendemos ser essencial entender o funcionamento psíquico infantil como uma condição para a organização do ensino nas instituições educativas e para a condução de um processo pedagógico repleto de sentido e significado.

O que somos é resultado das experiências de vida e de educação que tivemos desde que nascemos e que, entre o nascimento e os seis anos de idade, a criança forma as bases de sua inteligência e de sua personalidade: com as experiências que vive com as situações de que participa, com aquilo que faz, com tudo o que aprende fazendo, vendo, ouvindo, e percebendo da vida que acontece à sua volta (MELLO; CHAVES, 2012b, p. 20).

Desse modo, podemos perceber a importância de oportunizar condições objetivas pra que as crianças se desenvolvam e se apropriem daquilo que há de mais belo que a humanidade já produziu. Ao contrário da ideia frequente de que as crianças não tem uma imaginação mais “desenvolvida” do que os adultos. Devido ao pouco tempo de vida, elas possuem poucas experiências e vivências que ampliem seu conhecimento, isso permite uma maior atividade de imaginação e criação.

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso, consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação [...] (VIGOTSKI, 2009 p. 23).

Os momentos lúdicos de brincadeiras na Educação Infantil, por exemplo, são momentos em que a criança busca reelaborar, criar e imaginar as situações já antes vivenciadas por elas, ou pelos adultos que ela convive. Em geral, é no momento de brincadeira que a criança representa aquilo que viu, ouviu e vivenciou no mundo adulto. “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Vigotski (2009) ressalta a importância da Educação e do professor propiciar às crianças o acesso à riqueza cultural existente, de modo a produzir nelas a necessidade de ampliar suas experiências e vivências coletivas e não individuais produzidas apenas das condições oferecidas pela sociedade capitalista da qual vivemos (CHAVES, 2015). Posto isso, compreendemos a essencialidade de pensarmos na organização do ensino e na recondução das práticas educativas atuais. De acordo com Chaves (2015, p.57)

[...] a essa perspectiva torna possível criar a necessidade da criança de perceber a arte elaborada como a sua arte, a música elaborada como a sua música, e não aquela que a limitadamente a sociedade capitalista lhe concedeu. Essa é a nossa grande questão, nosso enfrentamento e nosso desafio enquanto pesquisadores e educadores que saem em defesa da educação escolar.

Se tivermos como objetivo o desenvolvimento das capacidades humanas na Educação Infantil, ampliar as experiências das crianças e pensar em uma Educação humanizadora é possibilitar vivências que garantam o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como: memória, atenção, concentração, imaginação, criação, e linguagem. É fundamental permitir e oportunizar o acesso das crianças ao que há de mais elaborado, a cultura historicamente produzida pelo homem, pois somente assim, criaremos bases sólidas para o desenvolvimento das atividades especificamente humanas (LEONTIEV, 2004).

Portanto, consideramos essencial o papel do professor como mediador no processo de desenvolvimento psíquico da criança. É o professor quem deve conhecer o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico e que deve pensar em um trabalho educativo que promova possibilidades enriquecedoras para a aprendizagem das crianças. Esse é o verdadeiro sentido da organização do ensino, que deve ter sempre

um planejamento com intencionalidade e objetivos, para que haja a apropriação do conhecimento pelas crianças.

Descobrimos que o trabalho do adulto que convive com a criança não se reduz a cuidar, proteger e esperar. Cuidar sim, pois as crianças pequeninhas precisam de cuidados (alimentação, higiene, conforto). Mas além de cuidado, precisam explorar, experimentar objetos, precisam de companhia nas brincadeiras em atividades livremente escolhidas por elas em um espaço rico de objetos e situações para explorar e descobrir [...] as crianças precisam de situações, objetos e pessoas que provoquem sua atividade. Por isso, deixamos de ser pajens, babás e monitoras para ser educadoras ou professoras [...] (MELLO e CHAVES, 2012b, p. 20).

De acordo com Mello (2012), necessitamos refletir sobre a Educação que queremos para nossas crianças e o que podemos fazer para formá-las. “O que propomos como vivências e situações para as crianças, como nos relacionamos com elas, como organizamos o espaço em que elas passam o dia [...]” (MELLO, 2012b, p. 21). O papel do adulto é essencial, pois não cabe a ele apenas cuidar e proteger as crianças, mas sim, participar das brincadeiras junto com elas, possibilitar um espaço organizado de maneira acolhedora e afetiva, oferecer situações de aprendizagem que provoquem ações mentais significativas e muitas outras ações que permitam a apropriação da cultura e que provoquem o desenvolvimento de sua atividade.

Nesse sentido, Chaves (2010) defende que toda vivência da criança deve ser educativa, o que implica em um critério e seleção de recursos didáticos, a organização da rotina, até a apresentação dos conteúdos para as crianças, ou seja, tudo dentro do espaço educativo configura-se como elemento essencial para o processo de ensino aprendizagem. O propósito da Educação Infantil deve ser de apresentar às crianças aquilo que há de mais belo e de mais elaborado que a humanidade já produziu historicamente, como propõe Leontiev (2004). Para a autora “firma-se, então a defesa de que as instituições educativas só se justificam caso se constituam um espaço de aprendizagem e promoção intelectual, ocupando-se de traduzir, em conteúdos e procedimentos didáticos, as máximas elaborações humanas” (CHAVES, 2010, p. 79).

Segundo Chaves e Franco (2016), as instituições educativas só se justificam se disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas. Com isso, firma-se o entendimento de que os centros de Educação Infantil devem favorecer intervenções pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento psíquico das mesmas. “As intervenções pedagógicas que contemplam o trabalho com Arte e Literatura Infantil

são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual dos escolares. [...]” (CHAVES, 2014b), p. 88). Desse modo, reafirmamos mais uma vez mais a essencialidade dos estudos pautados no referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural por se apresentar como resposta a estes desafios da atualidade. Esse referencial nos permite refletir a organização do ensino nas instituições de Educação Infantil, as quais necessitam oportunizar o máximo desenvolvimento humano.

Considerar que os professores devem desenvolver as intervenções pedagógicas a partir daquilo que a criança já sabe, das habilidades já desenvolvidas, é que podemos pensar em superá-las, potencializando e desenvolvendo suas as funções psicológicas superiores tais como, a memória, a atenção e a linguagem, sendo estas capacidades especificamente humanas que podem mobilizar o máximo desenvolvimento das crianças. Por este motivo, consideramos importante oportunizar e oferecer diversas possibilidades de ensino e aprendizagem para que as crianças adquiram aquilo que ainda não possuem. De acordo com Chaves e Franco (2016), é fundamental que o professor oportunize às crianças, estímulos para o desenvolvimento da oralidade, da construção de frases, da correta pronúncia das palavras, sempre apresentando possibilidades para os pequenos.

O papel das instituições educativas, em especial da Educação Infantil, tem como tarefa maior primar por uma educação escolar afetiva, pensando sempre nas máximas possibilidades de desenvolvimento do ser humano. Desse modo, refletir sobre as práticas que se efetivam dentro dos centros de Educação Infantil é essencial quando pensamos que toda ação do professor é formativa e educativa, de modo que cabe a ele, organizar ações pedagógicas, desde a rotina diária da criança, até a organização do espaço, como também as atividades curriculares. De acordo com Chaves e Franco (2016, p. 121), os estabelecimentos educacionais devem promover ações de ensino de maneira intencional, “[...] ações de rotina como banho, troca de fralda, alimentação, preparação e condução ao descanso são organizadas pelo professor [...]”. Desse modo as escolas devem apresentar-se como espaço de excelência, capazes de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (CHAVES e FRANCO, 2016).

4.1.1 VIVÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE INDIANÓPOLIS – PARANÁ: POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Nesta subseção, objetivamos exemplificar como a formação continuada dos professores pode contribuir para o Desenvolvimento do Psiquismo da criança. Nossos estudos iniciais têm como base as atividades coletivas desenvolvidas no GEEI, orientadas pela Prof. Dra. Marta Chaves. Abordaremos especialmente as atividades realizadas no município de Indianópolis - PR.

Compreendemos que a formação continuada dos professores pode contribuir de maneira significativa para a reorganização das intervenções pedagógicas. Destacamos os espaços internos e externos das instituições, pensadas com sentido e significado para as crianças; também a elaboração de Recursos Didáticos que possam mobilizar as ações mentais dos escolares da Educação Infantil. Ações estas, que orientadas pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural, contribuem para a organização do ensino em uma perspectiva de humanização e emancipação humana.

A formação continuada no referido município resultou de um processo contínuo de estudos, iniciado em 2017. Essa formação contempla diversos encontros de estudos como cursos, capacitações, seminários e eventos destinados aos profissionais que atuam na instituição educativa com as crianças pequenas. Nossos encontros são realizados sobre temáticas afetas à Literatura Infantil como: arte, desenho, pinturas, ateliês para composição de recursos didáticos, música para bebês, organização do tempo e do espaço, dentre outras questões essenciais para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Com o respaldo dos estudos dos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, as vivências no município de Indianópolis - PR, foram pautadas pelo entendimento de que as práticas educativas humanizadoras devem favorecer o desenvolvimento psíquico das crianças, como também as funções psicológicas superiores defendidas por Vigotski (2009). A respeito disso, Chaves (2015b) reafirma que

Vigotski, no conjunto de sua obra, ressalta a importância da criação de necessidades, o que propicia nosso trabalho com a defesa de disponibilizar às crianças elementos da riqueza cultural existente. Ampliar e enriquecer suas vivências implica, necessariamente em não limitá-las às experiências de sua história individual e local, únicas vivências que a sociedade capitalista lhe reservou (CHAVES, 2015b, p. 57).

Ressaltamos a importância de considerar o cenário econômico, político e social que estamos inseridos, pois esta é uma condição importante para pensarmos na organização do trabalho pedagógico, dentro das instituições de Educação Infantil. Este fato pode impulsionar e mobilizar nossa atuação junto às crianças, apresentando possibilidades para Educação que se contraponha à lógica capitalista e favoreça o desenvolvimento das crianças. A ação dos profissionais precisa ser intencional com o sentido de superar a miséria e empobrecimento postos pela sociedade capitalista (CHAVES, 2015b).

Nos estudos coletivos realizados na formação continuada do município, foram amparados pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que defende a possibilidade de apresentar às crianças aquilo que há de mais belo e elaborado que a humanidade produziu ou possa produzir. Chaves (2010, p. 72) reafirma que “torna-se fundamental que se efetue uma ação educativa intencional, em que a potencialidade de aprendizagem seja condição primeira”.

A esse respeito, salientamos a composição dos Recursos Didáticos afetos à Literatura Infantil como: música, arte, dança, jogos e brinquedos, além da organização da rotina e do espaço, como possibilidades para uma Educação humanizadora e de desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. Uma das intervenções pedagógicas organizadas pelo município de Indianópolis, PR, orientada pela Prof. Dra. Marta Chaves foi a composição do Recurso Didático “Caixas que Contam Histórias”. A composição desse Recurso trata-se de

Um recurso didático idealizado pela Dra. Elieuzza Aparecida de Lima e adaptado e sistematizado pela Dra. Marta Chaves. Esse recurso contém elementos que mantém relação imediata com a Literatura escolhida, possibilitando que os cenários e personagens encantem o olhar das crianças, favorecendo a elaboração, imaginação e compreensão da história ouvida. Mencionamos a elaboração que detalha a composição do referido recurso (PASTRE, 2018, p. 83).

Este Recurso Didático permite que o professor possa reorganizar as intervenções pedagógicas, pensando em objetivos que possam desenvolver maximamente os estudantes. Referimo-nos ao fato de potencializar as funções psicológicas superiores como a memória, atenção, concentração, linguagem, imaginação, criação e raciocínio lógico.

Há um encantamento dos professores ao comporem, visualizarem, manusearem ou vivenciarem experiências com as Caixas. Se isso ocorre com os adultos, que por vezes necessitam de muito para encantar-se com as crianças, a curiosidade e entusiasmo acontece de modo imediato, pelo fato do Recurso Didático apresentar-se com toda sua sensibilidade, beleza, delicadeza, e riqueza de detalhes que muito se assemelham aos cenários reais das literaturas. Se o Recurso Didático pode instigar os adultos, certamente irá mobilizar a curiosidade, o senso estético e as atividades psíquicas das crianças. (Figura 1).

Figura 1: Registros fotográficos da vivência de contação de história no CMEI Curumim.



Fonte 1: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

Na Figura 1, podemos observar que os professores assistem atentamente a uma contação de histórias. Esta vivência encantadora pode mobilizar os professores a reorganizarem intervenções pedagógicas, utilizando o Recurso Didático “Caixas que contam histórias”, o qual valoriza a Literatura Infantil como área do conhecimento essencial para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Além disso,

desempenha outras funções essenciais como: memória, atenção, concentração, imaginação e criação, que podem ser desenvolvidas durante as experiências de contação de história, mesmo que as crianças apenas ouçam ou até mesmo exercitem a leitura de imagem, dialoguem sobre os elementos e personagens principais das narrativas. “Evidentemente, a ação intencional e sistematizada do professor é fundamental para o processo de ensino e assim deve ser considerada” (CHAVES, 2010, p. 75).

De acordo com Chaves (2015b), há a necessidade de haver uma organização estética dos espaços das instituições educativas, de modo que ele se apresente como afetivo, acolhedor, organizado, e com uma beleza estética, para que assim, as crianças recebam estímulos externos que as mobilizem à desenvolver estas habilidades. A respeito disso, a pesquisadora afirma que

As intervenções pedagógicas que contemplem o trabalho com arte e literatura infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças. Isso posto, elaboramos procedimento didáticos objetivando que estes se configurem em demonstrativos de recursos capazes de instrumentalizar o professor e estimular as crianças para o conhecimento que normalmente/comumente/ geralmente não está em seu cotidiano. [...] (CHAVES, 2015b, p. 58).

Nesse sentido, de acordo com CHAVES (2010), os recursos didáticos devem ser elaborados a partir de alguns critérios. Ressaltamos a escolha preferencialmente dos expoentes clássicos da Literatura Infantil, como por exemplo: Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Tatiana Belinky, Cecília Meirelles, dentre outros, pois estes autores nos oferecem possibilidades significativas de apresentar às crianças aquilo que há de mais avançado, de mais belo e encantador que a humanidade desenvolveu em seu processo histórico, como afirma Leontiev em seus escritos. (Figura 2).

Figura 2: Registro Fotográfico afeto à composição do Espaço da Leitura do expoente: Tatiana Belinky, do CMEI CURUMIM no Município de Indianópolis, a partir dos estudos e reflexões afetos à Literatura Infantil.



Fonte 2: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

Na Figura 2, podemos observar a cristalização de uma das possibilidades que mobilizam o desenvolvimento psíquico das crianças. A ação intencional do professor de possibilitar às crianças o acesso aos diferentes livros e expoentes da Literatura Infantil. Desse modo, verifica-se que a formação continuada motiva a recondução de práticas educativas, instrumentalizando também a ação docente para um olhar humanizador de desenvolvimento máximo das habilidades humanas.

Chaves (2010) salienta que todas as vivências das crianças nos espaços e tempos da instituição educativa, se configuram como essenciais para o processo de

ensino aprendizagem. Com isso, “Consideramos que todas as ações realizadas nas unidades educativas são pedagógicas [...]” (CHAVES, 2010b, p. 75). A este respeito apresentamos a Figura 3, que é possível observar a organização da Biblioteca do CMEI Curumim, de Indianópolis, em que os livros encontram-se esteticamente organizados, o espaço apresenta-se como mobilizador da curiosidade e sentimento de pertencimento das crianças, pelo livre acesso às prateleiras e ao manuseio dos livros.

Figura 3: Registro fotográfico da composição da Biblioteca do CMEI Curumim no Município de Indianópolis.



Fonte 3: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

Na figura 3 é possível verificar a cristalização de uma das reflexões realizadas pela Dra. Marta Chaves, que ressalta a importância dos espaços de Leitura estarem organizados de modo afetivo e acolhedor como também, bonitos, didáticos, com tapetes e almofadas. Os livros também devem estar em perfeito estado de uso, sempre tudo muito bem organizado. Por meio dos estudos realizados durante a formação continuada, foi possível observar que, os professores que atuam com as

crianças da instituição, compreenderam a essencialidade de oferecer às crianças condições objetivas para que elas possam se desenvolver maximamente e que a organização dos espaços e a recondução das atividades pedagógicas podem mobilizar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Com a turma da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Indianópolis foi possível orientar a composição do Recurso Didático “Caixas que Contam Histórias”. Durante o Curso, os professores puderam conhecer alguns dos critérios e orientações pontuais, adaptadas pela Dra. Marta Chaves, para que o recurso se apresente como uma possibilidade para o desenvolvimento psíquico e das capacidades humanas das crianças. Chaves (2010b) defende que o trabalho pedagógico se cristaliza mediante as ações intencionais de ensino. (Figura 4).

Figura 4: Registro Fotográfico durante o Curso para composição do Recurso Didático: “Caixas que Contam Histórias”, turma de professores da APAE no Município de Indianópolis.



Fonte 4: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

Durante o Curso para a composição do Recurso Didático: “Caixas que Contam Histórias”, apresentamos os detalhes para sua elaboração, como os materiais necessários, os cuidados que devemos ter nas escolhas dos tecidos, cores e outros elementos, para que fiquem harmônicos com o livro original, e com a defesa de que deve ser delicado, sensível e encantador. Também dialogamos coletivamente sobre a necessidade de refletir sobre as ações didáticas e práticas pedagógicas, que devem ser repletas de sentido e significado, a fim de promover o máximo desenvolvimento das crianças.

De acordo com essas assertivas e com o propósito de uma Educação humanizadora, precisamos oportunizar à nossas crianças vivências que mobilizem as crianças, com elementos essenciais para seu desenvolvimento psíquico, como, por exemplo: intervenções com poesias, músicas, Literatura e a Arte. Lembramos que estamos tratando dos primeiros anos de vida das crianças, da constituição de sua personalidade, da internalização de valores, que passam a servir de referência às condutas futuras, quando tornarem-se adultas (CHAVES, 2010b).

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, o papel do professor é essencial para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, à medida que o adulto é o mais experiente e tem por consequência transmitir para os menos experientes o conhecimento sistematizado, produzido historicamente pela humanidade, como quer Leontiev (2004). Sobre essa questão, Leontiev (2004, p. 284) expõe que

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

O referido autor defende que o processo de humanização do indivíduo refere-se ao acúmulo de experiência, a socialização com o outro e com o meio em que está inserido. Com isso, Chaves (2015) reafirma a defesa de que as instituições educativas devem apresentar-se como espaços de excelência, que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento das crianças. Para isso, faz-se necessário criar situações de aprendizagem que mobilizem, instiguem e impulsionem o desenvolvimento dos pequenos, como a composição dos recursos didáticos, as

práticas educativas, a contação de histórias, as brincadeiras, as rodas de conversas, a apreciação da arte, da música e da poesia, ou seja, ações sempre pensadas de maneira intencional (Figura 5)

Figura 5: Registro Fotográfico do Espaço dos Numerais, localizado na sala do CMEI Curumim, em uma Turma de Infantil 4.



Fonte 5: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

Na Figura 5 podemos observar a composição dos espaços, pois consideramos que estes devem ter alguns elementos a serem aprimorados, no entanto devemos sempre considerar o trabalho que o professor já realizou que deve ter mérito por seu esmero. Observamos os cuidados estéticos do professor ao compor o painel com tecido, fitas, laços e formas geométricas, em que a atividade relacionada aos números, permite que as crianças possam manusear explorar e tatear o painel, ampliando as possibilidades de aprendizagem. De acordo com Chaves (2010), toda ação do professor deve ser formativa, do mesmo modo que toda vivência da criança também será educativa “desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações realizadas na escola compõe a intervenção”.

(CHAVES, 2010, p. 75).

Desse modo, a organização do tempo e do espaço nas instituições educativas, conforme mencionado anteriormente, além de acolhedoras e afetivas, devem estar repletas de cores, desenhos, formas geométricas, números, letras, produções realizadas pelas mãos das crianças, expoentes relacionados à arte, à literatura infantil e sempre de fácil acesso às crianças. (Figura 6).

Figura 6: Registro Fotográfico do Jardim Externo do CMEI Curumim no Município de Indianópolis.



Fonte 6: Acervo fotográfico do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

A Figura 6, ilustra que os espaços externos são excelentes possibilidades para que as crianças possam brincar, conhecer elementos da natureza, cores, sons, texturas, além de realizar atividades em espaços fora da sala de aula e também ouvir histórias, ações estas que desafiam e estimulam as capacidades e habilidades psíquicas. Por isso, se faz necessário que as instituições educativas sejam organizadas a fim de promover o máximo desenvolvimento das crianças. Seguindo com nossa defesa pelos encantadores espaços externos e jardins das instituições de

Educação Infantil. A respeito disso, Chaves (2010, p. 76) salienta que “Sabemos que a sala de aula é o ambiente da escola onde a criança permanece a maior parte de seu tempo; assim, pensemos como, em geral, está organizado este espaço e como se tem firmado a rotina na instituição”.

Os professores do município de Indianópolis reorganizaram as ações didáticas desenvolvidas na instituição, amparados nos estudos e elaborações de pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, referenciam que fundamentam as práticas pedagógicas com o sentido de valorizar o conhecimento científico, com a proposição de uma Educação humanizadora e emancipadora para todos os escolares. Ressaltamos que esta vivência de formação continuada com os professores do município de Indianópolis, contribuiu de maneira significativa para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois foi possível refletir e reafirmar nossas defesas de que a Teoria Histórico-Cultural se faz essencial para responder aos desafios da Educação na atual sociedade em que vivemos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sistematizados, apresentamos reflexões finais afetas a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil. Acreditamos que amparados por este referencial teórico-metodológico, que podemos pensar na organização de um ensino capaz de desenvolver maximamente nossas crianças. Nesse sentido, destacamos a essencialidade da formação de professores, inicial ou contínua, que, pautados em um referencial teórico, podem reconduzir as intervenções pedagógicas para um ensino humanizador e emancipador para todos.

Nossos estudos e escritos só foram possíveis a partir de nossas vivências e experiências no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), coordenado pela Dra. Marta Chaves, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Consideramos que o Grupo contribuiu de maneira significativa para nosso desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, aprimorando nossas capacidades humanas e orientando nossas ações e condutas para que sempre sejam aprimoradas e desenvolvidas. Os estudos desenvolvidos durante a trajetória acadêmica nos permitiram pensar em possibilidades para uma Educação humanizadora, em resposta aos tempos difíceis que vivemos na atual sociedade capitalista.

Para identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil, descrevemos, brevemente, o contexto histórico da época em que os autores Leontiev e Vigotski viveram, ou seja, o período revolucionário da Rússia soviética. Para a instauração da nova sociedade socialista, foi necessário pensar na Educação do Novo Homem. Dentro deste cenário, o novo homem deveria ter acesso à educação de qualidade que o desenvolvesse maximamente, com princípios de coletividade e socialização do conhecimento que receberá. Desse modo, pensava-se em um desenvolvimento integral do indivíduo.

A partir destas reflexões e com os estudos sobre o cenário da URSS foi possível nos aproximar dos estudos de Leontiev, que amparado no referencial da Teoria Histórico-Cultural, defende a teoria da Atividade humana, que guia o desenvolvimento psíquico do homem. O autor afirma que o desenvolvimento psíquico é resultado da apropriação da cultura historicamente produzido pelo homem, sendo produto das condições objetivas de vida de cada indivíduo, ou seja, as condições sócio-históricas.

Em nosso último capítulo, nos dedicamos a refletir sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento psíquico das crianças na Educação Infantil e como as Intervenções Pedagógicas humanizadoras, necessitam inicialmente de amparo teórico-metodológico em uma perspectiva de emancipação humana. Diante disso, será possível que os professores reorganizem suas ações pedagógicas, as quais devem oferecer as crianças condições objetivas para que o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas se realize. Destacamos também a importância da organização do ensino, o qual deve ter sentido e significado tanto na intencionalidade e objetivos propostos pelo professor, quanto nas elaborações dos estudantes.

Com isso, consideramos que o ensino de conceitos científicos, desde a Educação Infantil, é necessário para oportunizar a formação do psiquismo da criança, desenvolvendo nos indivíduos um pensamento crítico, de cidadãos que saibam o real papel que ocupam na sociedade em que vivem e que possam participar dela de maneira ativa e significativa, a fim de que o processo educativo se concretize de modo formativo, edificando o que é essencial do homem. Nesse sentido, a função essencial da Educação Infantil deve ser de transmitir conteúdos e conhecimentos científicos para que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de oferecer um ensino sistematizado e organizado (MARTINS, 2016).

Assim, defendemos uma proposta de Educação humanizadora para todas as crianças, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como: memória, atenção, concentração, linguagem, criação, imaginação e raciocínio. Destacamos que essas ações são possíveis, se pensarmos na organização da rotina, do espaço e se compreendermos, de fato, que toda ação do professor é educativa e formadora. Portanto, é desafiador pensarmos nestas questões essenciais para a educação das crianças, para que haja um ensino humanizador e que promova o desenvolvimento intelectual dos professores e das crianças.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. Lei nº 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções Pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

CHAVES, M. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2011a. Maringá. **Anais eletrônicos**...Maringá: UEM/PPE, 2011a. p.1. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/G004.pdf>. Acesso em: 20 junho 2018.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil**. Araraquara, 2011. 71 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2011b.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11., 2012a. Maringá. **Anais Eletrônicos**...Maringá: UEM/PPE, 2012a. p.1-2. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/gp/04_CHAVES.pdf>. Acesso em: 28 junho 2018.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-139.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: **Estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil**. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá: DTP, v.17, n.3, p. 81-91, jan./abr. 2014b. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210/pdf_71. Acesso em: 15 jun. 2018.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n.1, p. 56-60, jan./abr. 2015b.

CHAVES, M.; FRANCO A. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.109-127.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CLARK, Philip. **A revolução Russa**. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia de Letras, 2011.

LAZARETTI, L. M. "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. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.109-127.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

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

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico – Crítica**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C.; SACCOMANI, M. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 343-365.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-35.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: (-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993).

MARXISTIS. Lunacharsky. 2015. Disponível em: <http://www.marxistis.org/portugues/dicionario/verbetes/l/lunacharsky.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MELLO, S. A. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática pedagógica na educação infantil**. In: Marta Chaves. (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 1 ed. Maringá/PR: Eduem Editor S Universidade Estadual de Maringá, 2012b, v. 1, p. 19-36.

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

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-91.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E LITERATURA PARA CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marta Chaves. Maringá, 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STEIN, V. A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino da Arte na Educação Infantil. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TULESKI, Silvana Calvo. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: FACCI, M. TULESKI, S. BARROCO, S. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia da educação**. Maringá: Eduem, 2009.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-63.

VICENTINO, C. **Rússia: antes e depois da URSS**. São Paulo: Scipione, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Ensaio comentado.

WOOD, A. **As origens da Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 1991.