

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

DANIANE SALUSTIANO DE LUCENA

**DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS ÀS CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PARA SE PENSAR A LUDICIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2017

DANIANE SALUSTIANO DE LUCENA

**DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS ÀS CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PARA SE PENSAR A LUDICIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia na
disciplina 4728 – Trabalho de Conclusão
de Curso como requisito parcial para
cumprimento das atividades exigidas.

Coordenação: Professora Dra. Aline
Frollini Lunardelli Lara e Professora Ma.
Francine Marcondes Castro Oliveira.

Orientação: Professora Dra. Marta Chaves.

MARINGÁ
2017

DANIANE SALUSTIANO DE LUCENA

**DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS ÀS CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PARA SE PENSAR A LUDICIDADE 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.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Ma. Eloiza Elena da Silva
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Me. Vinícius Stein
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, 30 de janeiro de 2017.

DEDICO ESTE TRABALHO
PRIMEIRAMENTE A DEUS E A MINHA FAMÍLIA,
POR ME APOIAREM NESTA CAMINHADA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua presença onisciente, onipotente e onipresente em minha vida, pela saúde, fé e força que me deste para sonhar, acreditar e lutar por meus princípios e objetivos.

Agradeço aos meus pais, Sandra Regina Salustiano e Aparecido Serafim de Lucena, que com todo amor, apoio e rigor me ensinaram que tudo é possível aos olhos de quem crê e se dedica em prol de realizar o bem. Agradeço-lhes por todos os esforços desempenhados e pelo privilégio de me concederem uma vida digna e feliz.

Agradeço meus familiares, em especial à minha querida irmã Daniara Salustiano de Lucena, que tem sido mais que uma irmã, uma grande amiga nesta minha trajetória.

Agradeço à minha amada avó, Gessi Cesar Salustiano, e às minhas tias, Geni Barbosa Barros e Sônia Maria Salustiano, que nos pequenos momentos, mas, mais importantes têm sido prontas em me auxiliarem nesta caminhada. E ao meu amado avô Remigio Aparecido Salustiano, em memória, por suas palavras de “amor, fé, crença e coragem”, as quais jamais esquecerei.

Agradeço à minha querida professora e orientadora, Dra. Marta Chaves, por me proporcionar momentos ricos e enriquecedores de aprendizagens, pelos ensinamentos, carinho e seriedade, exemplo de profissionalismo, competência e amor.

Aos professores Ma. Eloiza Elena da Silva e Me. Vinícius Stein, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora do trabalho.

Agradeço grandiosamente ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI por mostrar-me a riqueza do trabalho coletivo, pelo carinho, respeito e cuidados com o próximo, e por compartilharmos momentos de estudos e solenidades.

Agradeço aos meus amigos do grupo Jóias, por compartilharmos momentos de alegrias e fé, por estarem ao meu lado durante o curso de graduação, por acreditarem em minha capacidade e fazerem parte desta minha conquista.

Agradeço a todos os professores os quais tive a oportunidade de conhecer durante a graduação, e que de maneira específica e significativa me proporcionaram momentos de estudos e reflexões ricos e enriquecedores que contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

Agradeço aos meus colegas de classe por fazerem parte desta jornada de estudos e por sonharmos e compartilharmos deste momento importante em nossas vidas.

Agradeço às minhas colegas de trabalho pela paciência e compreensão, diante das minhas ausências para cumprir a carga horária de estágio obrigatório do Curso. E pelo apoio e profissionalismo na luta por uma educação plena a todas as crianças.

SABER VIVER

NÃO SEI SE A VIDA É CURTA
OU LONGA PARA NÓS,
MAS SEI QUE NADA DO QUE
VIVEMOS TEM SENTIDO,
SE NÃO TOCARMOS O CORAÇÃO
DAS PESSOAS.
MUITAS VEZES BASTA SER:
COLO QUE ACOLHE,
BRAÇO QUE ENVOLVE,
PALAVRA QUE CONFORTA,
SILÊNCIO QUE RESPEITA,
ALEGRIA QUE CONTAGIA,
LÁGRIMA QUE CORRE,
OLHAR QUE ACARICIA,
DESEJO QUE SACIA,
AMOR QUE PROMOVE.
E ISSO NÃO É COISA
DE OUTRO MUNDO,
É O QUE DÁ SENTIDO À VIDA.
É O QUE FAZ COM QUE ELA
NÃO SEJA NEM CURTA,
NEM LONGA DEMAIS,
MAS QUE SEJA INTENSA,
VERDADEIRA,
PURA ENQUANTO DURAR.

CORA CORALINA (1889-1985)

LUCENA, Daniane Salustiano. **Das orientações didáticas pedagógicas às contribuições da teoria histórico-cultural:** para se pensar a ludicidade na Educação Infantil. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2016.

RESUMO

Nesta pesquisa objetivamos estudar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, tendo como referência as contribuições da Teoria Histórico-Cultural presentes nos escritos de Vigotski (2007) afetos ao papel do brincar no desenvolvimento. Esta elaboração é de cunho bibliográfico, com caráter documental, com o propósito de sistematizar estudos que têm sido apresentados nas elaborações educacionais em relação às brincadeiras nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. Assim, consideramos como condição essencial à apropriação das máximas elaborações humanas, o respeito às formas peculiares de atividades da criança pequena, como: o tato, atividades com diversos objetos, a sua comunicação com outras crianças e adultos, bem como as atividades lúdicas e o contato com o que há de mais avançado no desenvolvimento científico, cultural e artístico da humanidade, pois estas são condições essenciais em favor de uma educação humanizadora.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Brincar. Desenvolvimento Infantil. Práticas-Pedagógicas.

LUCENA, Daniane Salustiano. **From pedagogical orientations to the contributions of Cultural-Historic Theory: thinking about the ludic in child education.** 2016. 64p. Undergraduate Thesis - State University of Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This research aims at studying the importance of playing in child development in Children's Education, based on the contributions from Cultural-Historic Theory, mainly in the writing from Vigotski (2007) about the importance of the toy in child's development. This elaboration is of a bibliographic nature with a documental characteristic, aiming at systematizing the studies that have been presented in this matter with respect to playing in children's education and teachers' practice. Thus we consider it essential to the appropriation of human elaborations, the respect to particular forms of children activity, such as tact, activities with different objects, their communication with other children and adults, as well as ludic activities, and the contact with what there is of most developed in science, culture, and art, since these conditions are of paramount importance to a humanizing education.

Key words: Children's Education. Cultural-Historic Theory. Playing. Child development. Pedagogic practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONTEXTO HISTÓRICO REVOLUCIONÁRIO SOVIÉTICO	14
1.1 REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917: A LUTA PARA UMA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA	16
2.2 VIGOTSKI E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA	22
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	29
2.1 PROCESSOS EDUCATIVOS NA INFÂNCIA: O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	29
3 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA	37
3.1 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR.....	39
4 BRINCAR: PROCESSO EDUCATIVO PARA ENCANTAR E DESENVOLVER	45
4.1 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR: OBSERVAÇÕES AFETAS ÀS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61

1. INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este estudo sobre a importância do brincar no trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil desenvolveu-se a partir das vivências no curso de Formação Docente no Instituto de Educação Estadual de Maringá e posteriormente se consolidou com a experiência que tivemos em sala de aula atuando como docente com crianças de 1 a 3 anos de idade, onde observamos a ausência da atividade lúdica nos planejamentos e intervenções dos professores.

Assim, no segundo ano da graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), iniciamos a trajetória no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil¹ (GEEI) coordenado pela professora Dra. Marta Chaves². A atuação no GEEI possibilitou-nos vivências, estudos e reflexões de questões que consideramos essenciais para o desenvolvimento infantil. Nossa vivência com o Grupo favoreceu o interesse pela consolidação de um estudo acerca dessa temática, pois em nossas vivências realizamos pesquisas que permeiam assuntos relacionados ao desenvolvimento infantil, entre elas estão a contribuição do brincar e da Teoria Histórico- Cultural no processo de ensino e aprendizagem da criança de Educação Infantil.

¹O GEEI foi constituído no ano de 2004 como desdobramentos do Projeto de Ensino intitulado “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”. As linhas de pesquisa do grupo são: formação de professores, intervenções pedagógicas e Educação Infantil. Como objetivos, pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses a seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas Instituições de Educação Infantil. O grupo é composto por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisadores da UEM, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro –, Paraná, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, Universidade Federal Fluminense – UFF –, Rio de Janeiro (CHAVES; M.; SILVA, C. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI):** contribuições para a formação do pedagogo. Maringá, 2013).

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp (2011). Atualmente é professora adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, educação, teoria histórico-cultural, literatura infantil, arte e intervenções pedagógicas.

As vivências e os estudos no GEEI³ possibilitaram a participação do Grupo no Projeto Ciranda Infantil – Sementes da Esperança, desenvolvido durante a XIII Jornada de Agroecologia realizada em 2014, com a turma especial de educadores do campo⁴. Esse projeto também se configurou uma vivência significativa para o desenvolvimento deste trabalho. Nossa participação nessa jornada foi essencial para fortalecer e aprimorar nossos estudos, por meio dos quais compreendemos como se dá a organização do tempo e do espaço na educação do campo e das intervenções pedagógicas com as crianças, desde os primeiros meses⁵ até os 13 anos de idade, com os quais foram organizados ateliês afetos à ludicidade, à arte e à literatura infantil.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural⁶ e nas contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. Esses estudos e contribuições relacionam-se à prática pedagógica do professor das Instituições de Educação Infantil, pois consideramos que as instituições escolares devem apresentar-se como espaços de educação por excelência. Nessa medida, o trabalho do professor é essencial no processo de desenvolvimento da criança e nas relações estabelecidas com seus pares. São nesses contextos de interações que o brincar se torna atividade imprescindível para o desenvolvimento psicomotor, intelectual e

³ As atividades do GEEI são referenciadas nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, em seus autores clássicos (L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria), bem como os fundamentos da Ciência da História. Consideramos que este referencial teórico-metodológico possibilita a instrumentalização de professores para a organização de um ensino de excelência e uma educação humanizadora. Neste sentido, os objetivos do Grupo são pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco e seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições escolares e particularmente de Educação Infantil.

⁴ O Curso Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo se iniciou no dia 24 de abril de 2013 junto à Universidade Estadual de Maringá, os Movimentos Sociais Populares do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O curso tem duração de quatro anos e é oferecido em regime de alternância (com períodos de Tempo Escola/Universidade e períodos Tempo Comunidade). Atualmente, tem como coordenadora adjunta a Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP – da UEM.

⁵ Neste texto, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Sobre essa questão, Chaves (2007, p. 178) escreve: “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida. Destacamos que no Brasil, em geral, as crianças são matriculadas em instituições educativas a partir dos quatro meses de vida”.

⁶ A Teoria Histórico- Cultural compreende o desenvolvimento humano na perspectiva da cultura e das atividades mediadas entre indivíduos, ressaltando que é de suma importância a função do professor como mediador [...] no processo de desenvolvimento das crianças e na qualidade das relações estabelecidas com elas, porque a crianças aprende as ações práticas, essenciais para atuar na sociedade. (CHAVES et al, 2012, p. 47-48).

social da criança. Esse referencial teórico-metodológico subsidia os trabalhos ligados à formação em serviço e às práticas educativas nas instituições, em uma perspectiva de educação humanizadora, que oportuniza aos profissionais da Educação e às crianças a apropriação das máximas elaborações humanas em contraposição ao fazer pedagógico fragmentado, empobrecido de conteúdos, pautados na alienação e perpetuação da lógica excludente do capital, (CHAVES, 2010).

Nessa perspectiva histórico-cultural, o trabalho pedagógico também pode potencializar as funções psicológicas superiores, como memória, atenção, imaginação, sensibilidade e criação, as quais podem ser desenvolvidas por meio de “estratégias e recursos de ensino adequado [...] que se apresentam como fundamental em um processo educativo humanizador”. (CHAVES, 2011a, p.99).

Assim, fundamentamo-nos em estudos clássicos da Teoria, como, Leontiev (1978; 1988), Vigotski (2007; 2009), e pesquisadores da atualidade, como Arce (2006), Arce e Martins (2010), Chaves (2010; 2011), Chaves, Lima e Ferrarese (2012), Lima (2005), Kishimoto (2000), Mello (2007), Pasqualini (2009; 2010a; 2010b), com o objetivo de chegar a uma atuação pedagógica na perspectiva de humanização e emancipação.

Ressaltamos que é por meio das brincadeiras que as crianças aprendem e se desenvolvem, pois, conforme estudos realizados por Vigotski (2007), a criança aprende na interação com os outros sujeitos e com o meio no qual está inserido. A brincadeira segundo Leontiev (1988) é a principal atividade geradora do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar:

O papel dominante da brincadeira na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse estágio, quando a brincadeira desempenha o papel dominante não é certamente suficiente apenas reconhecer esse papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras: as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental da criança é conscientemente regulado sobre tudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle da atividade principal. (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Consideramos que os brinquedos e jogos com fins pedagógicos são utilizados para explorar, construir e ampliar os conhecimentos e o desenvolvimento infantil.

Nessa acepção, Capriles (1989) em seus escritos, faz menção ao pedagogo russo Makarenko⁷, o qual, afirma que,

[...] a criança deve brincar, temos muitos brinquedos, mas estamos-sei lá por quê!- convencidos de que para o divertimento deve haver um lugar separado e é isso que se limita toda a participação do jogo na educação. Eu afirmo, no entanto, que a organização infantil deve contar com muitos jogos. Ora, trata-se da idade infantil, que necessita do jogo, e esta necessidade deve ser satisfeita: não porque o trabalho deva ser intercalado pelo divertimento, mas porque o trabalho da criança depende da maneira como ela brinca. E eu fui partidário do princípio de que toda a organização do coletivo deve incluir o jogo, e nós, pedagogos devemos participar dele. (CAPRILES, 1989 p. 157).

Diante disso, no presente trabalho temos como intenção responder às seguintes indagações: Por que o professor da Educação Infantil deve incluir em seu plano de aula práticas pedagógicas lúdicas? Qual a contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil? Como os documentos legais para o ensino de Educação Infantil amparam ações com o brincar? Em respostas a essas questões, o trabalho apresenta inicialmente um estudo do contexto histórico revolucionário soviético, no qual viveu Lev Semenovitch Vigotski⁸ (1896-1934), com o intuito de compreendermos seus escritos e a importância da Teoria Histórico- Cultural para o desenvolvimento e formação do homem.

Na seção seguinte discorreremos sobre as considerações e argumentações da Teoria Histórico-Cultural presentes nos escritos de Vigotski (2007) ligados ao papel do brincar no desenvolvimento infantil, apresentamos também estudos e reflexões sobre as proposições de autores contemporâneos como Arce (2006), Martins (2006), Facci (2006), Chaves et al (2014) Serrão (2003) e Kishimoto (2000). Na terceira seção abordamos os documentos legais que amparam as questões referentes ao brincar, no processo de desenvolvimento da criança, em especial analisamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - (RCNEI,

⁷CAPRILES, R. Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

⁸ Utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski ao longo de todo o texto, mantendo-se as formas de transliteração utilizada pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias para o nome de uma mesma pessoa. As divergências se devem à necessidade de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. As pesquisas de Prestes (2010) apresentam reflexões sobre a tradução do russo para o português. (STEIN, 2014, p. 13).

1998b), principal norteador desta modalidade de ensino. Tendo como pressupostos teóricos os estudos realizados por Leontiev e Vigotski a respeito do brincar na Educação Infantil.

Na quarta seção apresentamos possibilidades de intervenções pedagógicas, por meio de um quadro demonstrativo com dados referentes aos procedimentos didáticos afetos às atividades lúdicas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil, o qual foi elaborado a partir das vivências dos membros do GEEI durante observações em diferentes instituições de educação de alguns municípios do Estado do Paraná. E por fim escrevemos nossas considerações finais a respeito desse estudo.

1. CONTEXTO HISTÓRICO REVOLUCIONÁRIO SOVIÉTICO

Para o desenvolvimento deste estudo, consideramos essencial conhecer o contexto histórico revolucionário soviético, no qual viveu Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), para compreendermos seus escritos e a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento e formação do homem. Conforme menciona Tuleski (2008), as teorias emergem das lutas que os homens travam entre si para a produção de sua existência material. Assim,

As transformações que ocorreram na Rússia, durante e depois da Revolução de Outubro, com vistas à construção de uma sociedade socialista, estão imbricadas com as transformações internas das sociedades capitalistas, determinadas, todas elas pela primeira grande crise do capital e suas consequências: o imperialismo expansionista e o movimento revolucionário da classe operária. Tais acontecimentos teriam seus desfechos nas duas grandes guerras mundiais e no fortalecimento momentâneo dos estados nacionais e bem estar- social. (TULESKI, 2008, p. 71-72).

Nesse cenário complexo de forças antagônicas, de acordo com a autora, a Rússia configurasse como o país capaz de adotar o ideal revolucionário do operariado mundial, ao combinar interesses contraditórios do proletariado e do campesinato. O conhecimento dessa natureza revolucionária não passou despercebido por Lênin, assim Tuleski (2008) em seus escritos, afirma que

[...] a Rússia que antecede a revolução é retratada como uma sociedade que deixava gradativamente os resquícios feudais e transforma-se em capitalista. Um tal processo havia se acelerado com a reforma de 1861, emancipou os servos, mas estava longe de um patamar de desenvolvimento capitalista de outros países, cuja a materialidade engendrara o operariado revolucionário e a possibilidade do socialismo, tal como fora concebido por Marx. Ao demonstrar estatisticamente, os níveis de desenvolvimento dos meios de produção com as relações de trabalho predominantes na sociedade russa, sobretudo as do campo, pautadas na servidão, Lênin afirmava que tais condições impulsionaria uma revolução mais burguesa do que proletariada. Mesmo assim, a Revolução teria um lado progressista, que era o de promover as transformações técnicas necessárias ao socialismo. Tais transformações [...] com todas as conseqüências sociais de sua própria natureza, não poderiam se negadas como desenvolvimento. (TULESKI, 2008, p.72).

Nesse contexto, é possível perceber que de um lado há a luta do proletariado visando à igualdade dos meios de produção e da propriedade privada, e, do outro o campesinato visando à pequena propriedade. Assim, Tuleski (2008) ressalta que esse foi um dos fatores que contribuiu para a implantação do socialismo no campo, momento em que camponeses e operários se uniram contra o governo czarista.

Com a Revolução de 1917 começam os desafios da sociedade que, conforme Chaves (2011a, p. 11)

[...] foi caracterizado por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível; mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista, se não em sua totalidade de imediato, mas reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido implementada em nenhum outro país.

Esse período revolucionário “é marcado pela organização da sociedade pelo governo provisório, representando interesses divergentes da burguesia, do proletariado e do campesinato.” (TULESKI, 2008, p.77). Como enfatizado pela autora, a luta de classes, de interesses contrários (burgueses e proletariado) e as necessidades de reorganizações da sociedade russa, fundamentariam a teoria de Vigotski, a qual vem para superar a “velha psicologia”, postulando a “nova psicologia”. Dessa forma, Vigotski, trouxe para a psicologia o método proposto por

Marx⁹ e Engels¹⁰, no qual, a natureza determina que o homem tenha necessidade, e a história por sua vez, determina quais serão estas necessidades.

Partindo desse pressuposto, tais ponderações caracterizam a Ciência da História, como uma atividade humana, que busca respostas aos acontecimentos de um dado período, a qual considera o contexto histórico, econômico, político e social. Sendo assim, nesta seção discorreremos sobre os aspectos histórico, social e econômico da Rússia e do período vivido por Vigotski (1896-1934), com a finalidade de apresentar o processo histórico revolucionário, em que foram desenvolvidas pesquisas e elaborações teóricas sobre a formação de um novo homem comunista.

1.1 REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917: A LUTA PARA UMA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA

No período que antecede a Revolução de Outubro de 1917, a Rússia já se encontrava em um conturbado período de conflitos, como ressalta Vicentino (1995), após 1810, diante das dificuldades econômicas devidas ao Bloqueio Continental e divergências territoriais com Bonaparte, Alexandre I¹¹ rompeu com a França e em

⁹ Marx, Karl Heinrich (1818-1883): reconhecido como pai do comunismo científico e da teoria e prática da moderna luta revolucionária de classes do proletariado mundial. O sistema de Marx assenta-se na base granítica o *materialismo dialético*. Marx demonstrou, em suas magistrais análises de problemas concretos, que se tratava de descobrir as leis internas do capitalismo ou de explicar períodos ou acontecimentos determinados da história da humanidade, a superioridade da dialética materialista como método teórico para a investigação das relações históricas do passado, para o conhecimento das verdadeiras forças motrizes do desenvolvimento social no presente e para a determinação das tendências do desenvolvimento social no futuro. Sua dialética é, simultaneamente, um método de pesquisa e um guia condutor para a atividade humana. Sua dialética materialista não se estende apenas ao conhecimento das leis do movimento da história humana, mas, igualmente, ao conhecimento da história da natureza. Para compreensão do método de Marx, exige-se profundo estudo de *todas* as obras do mestre, porque só a aplicação das leis pensamento dialético a questões e campos *concretos* pode demonstrar o valor científico desse método. Nessas circunstâncias, é sobretudo sua filosofia que é preciso buscar nos seus trabalhos históricos e de economia política. (MARXISTS, 2015d)

¹⁰ Engels Friedrich(1820-1895): Fundador, juntamente com Marx, do socialismo científico e expositor brilhante de sua filosofia: o materialismo dialético. Seu pai era fabricante de tecidos, e a difícil situação dos operários da fábrica paterna bem cedo feriu a sua sensibilidade. Nas *Cartas de Buppertal*, que escreveu em 1839, descrevia e criticava as condições de miséria em que viviam os trabalhadores da indústria têxtil alemã. Democrata, revolucionário, desde muito jovem ingressou Engels no movimento socialista. Em 1842, transferindo-se para Londres, acompanhou de perto a luta cartista, e aí realizou o seu famosa estudo sobre a *Situação da Classe Operária na Inglaterra*, publicado em 1845. Já antes, em 1844, publicara um trabalho crítico sobre a Economia Política, nos *Anais Franco-Alemães*, revista editada em Paris por Marx. (MARXISTS, 2015c)

¹¹ Alexandre I (1801-1825) assume o trono como o novo czar, que conquistou rápida popularidade ao por fim à repressão implacável do governo anterior de Paulo I ao liberar milhares de prisioneiros políticos. E determinou de acordo com o novo sistema de educação pública, denominado Estatuto das Escolas, a criação de universidade em cada uma das seis regiões em que foi dividida a Rússia.

1812 declarou todos os portos abertos aos navios de todas as nações, o que representava uma efetiva declaração de guerra. Após a grande vitória napoleônica, os franceses conseguiram chegar a Moscou, uma cidade abandonada por sua população e sob um enorme incêndio provocado pelos russos. No entanto, os franceses foram obrigados a recuar diante da resistência dos russos, do inverno rigorosíssimo e da fome.

Alexandre I aproveitou-se da vitória e concretizou o seu domínio sobre a Finlândia, a Bessarábia e outros territórios. Instalou a Santa Aliança, no congresso de Viena, como um instrumento militar intervencionista para reprimir qualquer movimento revolucionário. Com sua morte em 1825, manifestações reformistas tomaram o meio militar. Então foi coroado sucessor o irmão do czar, Nicolau I (1825-1855). No início da segunda metade do século passado, enquanto o czarismo fazia de tudo para ampliar suas forças, incontrolavelmente emergiam fraquezas que apontavam seus limites e sua estrutura ultrapassada no mundo capitalista que se desenhava mundialmente (VICENTINO, 1995).

Desse modo,

O enfraquecimento do Estado expansionista dinamizou o descontentamento popular, iniciando a Era das Reformas [...] para buscar conter as crescentes pressões da nação russa. [...] No caso do fim da servidão, O czar Alexandre II (1855-1881), sucessor de Nicolau I, liberou 40 milhões de camponeses sem alterar substancialmente a estrutura fundiária tradicional, evitando o confisco generalizado e a redistribuição de terras, como reivindicavam os diversos movimentos populares russos. [...] Era uma época em que os movimentos revolucionários se multiplicavam, produzindo inúmeras organizações, com várias delas já incorporando os novos ideais socialistas, especialmente os da I Internacional, realizada em Londres, em 1864, [...] o descontentamento russo mesclava-se com os novos princípios das avançadas economias industrializadas ocidentais, adaptando-se contra o czarismo, cabendo [...] a introdução do marxismo nos meios intelectuais russos (VICENTINO, 1995, p. 48-49).

No ano de 1881, diversos grupos de jovens revolucionários já pregavam por revolução e mudança, como relata Vicentino (1995). Nesse mesmo ano, com o

Alexandre restabeleceu a amizade com a Inglaterra, em 1805 integrando a terceira Coligação contra a França napoleônica. Entretanto em junho de 1807, os russos foram batidos na batalha de Friedland, e em seguida Napoleão e Alexandre I firmaram a Paz de Tilsit. A partir de então a Rússia aderiu ao Bloqueio continental, submetendo-se a decisão de Bonaparte de não manter nenhuma relação comercial com os britânicos. (VICENTINO, 1995, p. 43-44).

assassinato do Czar Alexandre II. Seu sucessor, Alexandre III (1881-1894), abandonou seu palácio em meio à violência popular, e ampliou a repressão e autoridade política. A característica repressiva e autocrata da Rússia permanecia inalterada e com reduzidas oportunidades de “transformar-se pacificamente numa estrutura mais liberal, segundo os moldes ocidentais, e continuou assim após a morte de Alexandre III, ocorrida em 1894. Com o Czar Nicollau II (1894-1917), filho de Alexandre.” (VICENTINO, 1995, p. 52).

Nesse sentido, a Rússia, diante do avanço do capitalismo, teve um forte crescimento populacional e industrial, e isso levou à emergência de uma classe operária com novas ideologias ocidentais, criadoras de novas formas de lutas populares. Tuleski (2008) explica que no final do século XIX a Rússia estava submetida ao anacronismo de suas instituições e classes sociais. Assim, o movimento operário russo nos centros industriais buscava melhores condições de vida – necessidade sentida com muita intensidade pela população campesina que haviam deixado suas terras em função das dívidas ou da pequena produção. A esse respeito, Clark (1991) ressalta que grande parte dos operários vivia na miséria, situação que não aceitavam. Até mesmo uma parte dos estudantes e dos intelectuais russos acusava os capitalistas de enriquecerem às custas da exploração dos operários. Logo, trabalhadores e intelectuais seriam as principais bases de apoio da revolução.

Nesse cenário, interesses divergentes estavam, portanto, presentes nas lutas revolucionárias: o proletariado com o objetivo da socialização dos meios de produção e da propriedade privada, e o campesinato expropriado objetivando conquistar a propriedade privada ou a pequena propriedade. Conforme Tuleski (2008, p. 74), “Esta combinação de descontentamento acabou por conduzir à Revolução de 1917, sob a liderança do proletariado enquanto classe predominante organizada”.

Nasce no ano de 1896 Lev Semenovich Vigotski, na cidade de Orsha, em 17 de novembro. Período em que Czar Nicollau II (1894-1917) assumiu o poder e acelerou significativamente a industrialização. Contudo o desenvolvimento econômico era acompanhado pelo crescimento das dificuldades da estrutura

czarista, o que contribui, em 1903, para a divisão de dois grandes grupos contra o czarismo: os bolcheviques e os mencheviques¹².

Os mencheviques eram liderados por Georgi Plekhanov e Iulii Martov, pregando a luta pelo amadurecimento capitalista da Rússia para só então almejar-se o capitalismo. Já os bolcheviques defendiam a revolução socialista e a instalação da “ditadura do proletariado”, sob a liderança de Lênin. (VICENTINO, 1995, p.54).

Como afirma Vicentino (1995), enquanto a oposição ganhava cada vez mais seguidores, o governo russo se envolvia em uma nova confrontação internacional: A Guerra Russo-Japonesa (1904-1905)¹³, que resultou na derrota do Czar Nicolau II, motivou a intensificação das manifestações anti-governamentais. O povo russo descontente com a situação de seu País, em 1905, realizou uma manifestação popular pacífica, em frente ao palácio de inverno do governo, os quais pretendiam entregar o Czar uma petição. Mas os manifestantes foram reprimidos violentamente, dia que ficou conhecido como o “Domingo Sangrento”.

“Famílias inteiras participavam das passeatas, muitas delas ostentando ícones e retratos do czar, o ‘Paizinho’ do povo russo. Durante o percurso pelas ruas da cidade, os participantes da marcha cantavam entusiasmados não canções revolucionárias, mas hinos e, sobretudo, o ‘Deus Salve o Czar’. Ninguém portava armas nem hostilizava, muito menos líder da demonstração, um sacerdote da Igreja Ortodoxa, padre Gapon. Não era um revolucionário. Era o organizador do Sindicato dos Trabalhadores Industriais russos, que tinha a aprovação e o apoio da política, e cuja intenção não era exercitar as paixões do crescente proletariado industrial, mas antes controlá-las.

[...]

Muitos antes que os manifestantes tivessem atingido a praça, destacamentos de tropas e da polícia fortemente armados obrigaram os vários cortejos isolados a parar. E, uma vez barrados, receberam ordens para disparar. Quando se recusaram a obedecê-las, os soldados atiraram. Primeiro, foram alguns tiros de festim. Depois, sem esperar por maiores explicações, atiraram imediatamente com munição verdadeira sobre a multidão indefesa de homens, mulheres e crianças [...] (VICENTINO, 1995, p. 55-56).

¹² As designações de mencheviques e bolcheviques foram decididas no Congresso da Social-democracia dos Trabalhadores Russos, na reunião feita em Londres, pela presença majoritária dos opositores ao czarismo naquele congresso, na qual bolshe, em russo significa ‘mais’ e menshe significa ‘menos’. (VICENTINO 1995).

¹³ Disputa pela Manchúria e pela Coréia.

Esse acontecimento agravou os conflitos na Rússia, no que motivou em protestos por todo o império. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi o marco do fim do czarismo. Aliada à Inglaterra e a França, o czar opunha-se ao expansionismo dos impérios centrais Alemanha, Áustria e Hungria cujo objetivo era conquistar novas regiões. Durante a Primeira Guerra, as potências aliadas acreditavam que se tratava de uma guerra rápida e curta contra o bloco alemão, porém foi desastrosa para ambos os lados, “especialmente para a Rússia czarista, impulsionando suas seculares debilidades políticas e econômicas. Nicolau II foi considerado o responsável direto pelas sucessivas derrotas” (VICENTINO 1995, p. 57).

No final de 1916 e início de 1917, a Rússia se encontrava em um cenário de devastação militar e de desorganização econômica. Em março de 1917¹⁴, Nicolau II foi deposto e substituído por uma República Parlamentar (República de Duma¹⁵), liderada pelo menchevique Kerensky, que manteve a Rússia na guerra, aliando-se às potências que formavam os principais investidores capitalistas do país, o que contribuiu significativamente para a mudança do quadro de crise nacional.

Como destaca Vicentino (1995), por outro lado haviam grupos revolucionários, liderados por Lênin e Trótski¹⁶, cresciam em popularidade e liderança nacional, por suas “Teses de Abril”, que pregavam por “Paz, Terra e Pão” (princípios políticos dos bolcheviques). Contra a Duma de Kerensky, pregavam “todo poder aos soviéticos”, momento em que Lênin buscava apoio dos alemães e Trótski organizava a Guarda Vermelha (formada por uma milícia armada de trabalhadores e soldados desertores), para derrubar o governo menchevique.

Em 17 de novembro, os bolcheviques vencidos pelo desgaste de Duma e com a intensificação dos combates alemães, tomaram a sede governamental e estabeleceram o Conselho de Comissários do Povo, o nome do novo governo russo,

¹⁴Segundo Narzikulov (1985, p. 11), “[...] até a passagem, em Fevereiro de 1918, para o calendário Gregoriano (novo estilo) utilizava-se na Rússia o calendário Juliano (estilo velho). A diferença entre eles é de 13 dias.” (STEIN, 2014, p.24).

¹⁵ Constituída em meios a agitações revolucionárias que impulsionava a formação dos conselhos de trabalhadores, desde 1906, mas seu ministro Stolypin, organizador das reformas políticas, foi assassinado por opositores radicais ao governo em 1911, o que acarretou na volta da autocracia czarista. (VICENTINO 1995).

¹⁶ Lev Davidovich Bronstein, mais tarde conhecido como Leon Trotsky, nascido em família de origem judaica, nasceu no dia 7 de novembro de 1879 em Yonovka – Ucrânia. Foi preso pela primeira vez aos 18 anos por envolvimento com grupos revolucionários. Em 1900, foi deportado para a Sibéria, retornando à Rússia em 1905. No ano seguinte, em 1906, foi preso novamente e deportado. Nesse período, passou por diversos países, e quando chegou aos EUA, recebeu informações sobre a Revolução de Fevereiro. Quando voltou à Rússia, Trotsky exerceu o cargo de Comissário do Povo para Guerra, de 1918 a 1921. Foi assassinado no dia 21 de agosto de 1940, na Cidade do México – México (MARXISTS, 2015a)

tendo Lênin na presidência e Tótski no comando dos Negócios Externos e Stalin no Negócios Internos.

Foi nesse período, no governo de Lênin (1917-1924), entre as principais medidas governamentais que se organizou a nacionalização de indústrias e bancos, a reforma agrária e a assinatura de um acordo de paz em separado com a Alemanha. Todas essas decisões revolucionárias como aponta Vicentino (1995), levou mencheviques e czaristas a se aliarem iniciando a resistência militar ao novo governo (conhecidos como “russos brancos”). Assim tropas francesas, inglesas e japonesas e norte-americanas chegaram ao país para lutar contra os bolcheviques (ou Exército Vermelho), mergulhando a Rússia numa sangrenta guerra civil.

Tuleski (2008, p. 77), destaca que:

Com a Revolução de 1917, começam os *problemas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vygotski*. A luta de classes, de interesses antagônicos (burgueses e proletariado), não desaparece com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, ela metamorfoseia-se em cada etapa da construção do socialismo russo(grifos nosso).

A autora em questão, explica que esse período

[...] é marcado pela tentativa de organização da sociedade pelo governo provisório, representando interesses divergentes da burguesia, do proletário e do campesinato. A colaboração de parte do governo provisório (Socialistas Revolucionários e mencheviques) com os interesses da burguesia, principalmente no sentido de apoiar a continuidade da guerra imperialista, conduziu à radicalização das posições proletariadas revolucionárias. Camponeses e soldados interessados no acordo de paz constituíam a força social necessária que, unida ao proletariado revolucionário, derrubou o governo provisório e instaurou um governo forte, capaz de por fim à participação da Rússia na guerra imperialista.

Com a vitória dos vermelhos na guerra civil de 1917 a 1921, Lênin estabeleceu a Nova Política Econômica (NPE), formando um conjunto de medidas impostas segundo as circunstâncias do país, que se encontrava esgotado pela guerra, em um caos político e sob uma economia arruinada. Neste contexto Lênin, propôs um planejamento que envolvia medida estatal socialista e práticas capitalistas de mercado. Assim,

A NEP estimulava a pequena manufatura privada, o livre comércio, cabendo ao Estado cerca de 10% da produção camponesas, enquanto o restante poderia dirigir-se livremente ao mercado,

estimulando assim, a produtividade e a normalização do abastecimento (VICENTINO, 1995, p. 59).

Contudo, em oposição à liberação econômica, firmou-se o centralismo governamental, com a supremacia do Partido Comunista Russo, que não rompeu com o Estado soviético o controle do comércio exterior, da grande indústria e da construção, nem da unificação sindical, subordinada à organização partidária comunista. Assim, em 1923, com a oficialização do nome do país para União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o ex-partido bolchevique transformou-se em 1925 no Partido Comunista da União Soviética (PCUS) (VICENTINO, 1995).

A sociedade russa se debateria diante das contradições advindas do entrelaçamento de dois processos revolucionários: o da revolução proletária e o da revolução democrática burguesa. Entre essas incongruências, Tuleski (2008) explica que, mesmo com a existência de interesses antagônicos, ambos tinham a mesma perspectiva em relação a construção de uma sociedade socialista. Porém os conflitos e lutas da sociedade russa não podiam dizer que sua essência correspondia à essência do projeto coletivo, pois, como afirma a autora, o fato da propriedade privada ser “abolida”, não garantia que as relações burguesas haviam sido eliminadas. Nesse contexto, de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas, as relações de produção, seria o cenário de estudo de uma nova psicologia, como afirma Chaves (2011a, p. 20), “a nova sociedade traria uma ciência nova para um homem novo”.

1.2 VIGOTSKI E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

Conforme Barroco (2007), a educação soviética, no final do século XIX, foi considerada dever do Estado, direito de todos e pautada nos princípios de pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. As proposições educacionais foram erigidas em uma perspectiva marxista¹⁷, em favor da construção de uma nova sociedade e na

¹⁷No contexto pós-Revolução de Outubro de 1917, os referenciais marxistas foram adotados para direcionar aquela sociedade em seu modo estrutural, e, também, foram assumidas as premissas e defesas educacionais formuladas por Marx e Engels. (BARROCO, 2007). Esses intelectuais e militantes do socialismo científico viveram no século XIX e analisaram histórica e cientificamente a sociedade capitalista em sua configuração e estrutura. Marx e Engels desenvolveram o método

formação de um novo homem, não no sentido utópico, mas com bases nas condições reais postas.

Assim, o papel social da educação não devia se fundamentar em algo alheio à realidade, isto é, “utópico”, mas como afirma Barroco (2007, p. 40. Grifos da autora),

O papel da filosofia seria libertar o homem das ilusões, indicando-lhes as origens das mesmas. Nesse sentido, o papel crítico e criador, o papel educativo e ativo da filosofia só pode ser desempenhado quando ela é convertida em arma do proletariado para a sua luta. Desse modo, para Marx, [...] a *formação da consciência* de um novo homem e a *construção de uma nova ordem social* seriam os dois aspectos da emancipação, da libertação do homem. [...] Esse entendimento passa a ser, então, orientador para a educação e para as tarefas históricas: “a luta pelo progresso social e o humanismo socialista, que significa uma emancipação econômica, espiritual e política”.

Nesse sentido, diante dos problemas da educação e da cultura, vinculados às lutas de classes, os conteúdos educativos deveriam ser relacionados aos ideais socialistas. Chaves (2011a) pontua que a organização e os debates ligados à educação envolviam diretamente as ações de Nadezhda Krupskaja¹⁸ (1869-1939), Lênin (1870-1925), Makarenko¹⁹ (1888-1939) e outros dirigentes e educadores russos reafirmavam a necessidade de um conteúdo político da educação do novo homem, isto é, a educação do homem comunista. A autora, afirma que, nesse período, seguiram-se pesquisas e investigações, que procuravam fortalecer a nova ordem que se intencionava instituir.

político de pesquisa chamado Materialismo Histórico-Dialético, que objetiva um estudo por meio dos determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais do objeto, levando em consideração que nenhum fato acontece de maneira isolada e sim por relação do meio social ao qual está inserido (NETTO, 2011).

¹⁸KRÚPSKAIA, Nadezda Konstantínovna (1869-1939): revolucionária, escritora e educadora. Foi secretária do Partido Operário Social-Democrata Russo, chamado Bolchevique, secretária do Conselho do periódico *Iskra* e destacada personalidade do Partido Comunista e do Estado Soviético. Esposa de Lenin, com quem casou em 1898 (MARXISTS, 2015b). E uma das principais pedagogas e revolucionárias do período, se preocupou com a educação para formar o novo homem comunista, acreditava ser necessário reeducar os adultos e educar os jovens de acordo com os novos moldes sociais, em especial a educação das crianças em idade pré-escolar, fundamental para a formação da nova sociedade comunista (SILVA, 2015).

¹⁹Anton Semionovich Makarenko, lho de um operário ferroviário e de uma dona de casa, nasceu na Ucrânia, no nal do século XIX, em 1o de março de 1888, vivendo sua infância e adolescência no período anterior à Revolução de 1917. No momento da Revolução Russa e no período pós e contra-revolucionário, participou da vida política, em algumas de suas frentes: educação, cultura, arte e movimentos sociais. Morreu em 1º de abril de 1939, com 51 anos, de ataque cardíaco, em uma viagem de trem.(LUEDEMANN, 2002, 432p.)

Para a compreensão desse contexto e das elaborações afetas aos processos educativos, destacamos os escritos de Vigotski por favorecem reflexões referentes à educação do período histórico em questão. Desse modo, buscamos considerar a historicidade do pensamento do autor e sua teoria como expressão das lutas da sociedade soviética.

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) nasceu na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital de Bielarus. Viveu grande parte de sua vida em Gomel, com sua família judaica, seu pai era chefe do departamento do banco da cidade e representante da companhia de seguros, sua mãe era professora formada, mas não exercia a profissão. A maior parte de sua educação formal foi realizada em casa com tutores particulares. Apenas com 15 anos ingressou em um colégio privado, onde frequentou os dois últimos anos do curso secundário. Aos dezessete anos, concluiu o ensino médio e, segundo vontade de seus pais, matriculou-se na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, no entanto seus estudos em medicina não foram duradouros uma vez que transferiu-se para a Faculdade de Direito e, ao mesmo tempo, ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Foi nesse período que se interessou pela psicologia. A formatura de Vigotski nas duas universidades coincide com a vitória da Revolução de Outubro de 1917. Em dezembro desse ano, ele retornou de Moscou para Gomel. Em 1919 e 1921, ocupou o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel para instrução, dedicando-se ao trabalho prático de instrução do povo e lecionando literatura, lógica, psicologia, estética, teoria da Arte e filosofia em diversas instituições. (OLIVEIRA, 2010; PRESTES, 2010).

Vigotski, na Escola Técnica de Pedagogia, em Gomel, tinha como ofício principal as atividades científicas de pesquisa e práticas voltadas para a pedagogia e a psicologia experimental. Em decorrência de seus estudos, foi convidado, em 1924, para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Ao assumir o cargo de pesquisador no Instituto, Vigotski passou a compor o grupo de pesquisa de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979). (OLIVEIRA, 2010)

Vigotski, Luria e Leontiev trabalhavam durante um contexto de grande idealismo e efervescência intelectual, na Rússia pós-revolução.

Baseados na emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do “novo”, de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado. Mais especificamente, buscavam a construção de uma “nova psicologia”, que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século XX. De um lado a **psicologia como ciência natural**, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo. Essa tendência relaciona-se com a psicologia experimental que procura aproximar seus métodos daqueles das outras ciências experimentais (física, química, etc.), preocupando-se com a quantificação de fenômenos observáveis e com a subdivisão dos processos complexos em partes menores, mais facilmente analisáveis. De outro lado havia a **psicologia como ciência mental**, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito. Essa segunda tendência coloca a psicologia como sendo mais próxima da filosofia e das ciências humanas, com a abordagem descritiva, subjetiva e dirigida a fenômenos globais, sem preocupação com análise desses fenômenos e componentes mais simples. (OLIVEIRA, 2010, p. 22-23. Grifos da autora).

Desse modo, enquanto a psicologia experimental deixava de abordar as funções psicológicas superiores²⁰ do ser humano, a psicologia mental não produzia descrição dos processos complexos que fossem aceitos pela ciência. Na tentativa de superar essas duas psicologias Vigotski e seus colaboradores, buscaram uma abordagem alternativa, na qual fosse possível eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar uma síntese²¹ entre as duas abordagens predominantes naquele momento. Nessa perspectiva, as elaborações de Vigotski, Luria e Leontiev, foram responsáveis pelos principais estudos que compõem a Teoria Histórico-Cultural, por um lado tratavam de combater a “velha psicologia”, e por outro, seus escritos contribuíram para firmar a nova educação comunista. Nesse sentido, Chaves (2011a) afirma que a “nova psicologia” e a educação seriam responsáveis por fortalecer e contribuir com a constituição da sociedade comunista, visto que a

²⁰ Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano; ações conscientemente controladas, atenção, memorização, pensamento abstrato, comportamento intencional, criação, linguagem. Os processos psicológicos superiores se diferenciam de mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas, associações simples. (CHAVES 2010; OLIVEIRA 2010)

²¹ “O significado de síntese para Vigotski é uma ideia central para entender os processos psicológicos. A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornando possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integrada, numa mesma perspectiva, homem enquanto corpo e mente, ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”. (OLIVEIRA, 2010, p. 23-24).

essência da construção do socialismo está na instituição de uma nova relação entre os homens.

Tuleski (2008) também explica que a análise de Vigotski em relação à crise da 'velha psicologia' expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalista de produção. Portanto,

A revolução socialista possibilitava a construção de uma “nova psicologia”, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo. No entanto, como ainda permanecia a luta de classe no interior da sociedade russa, permanecia a luta pela superação da velha psicologia, que assumia uma caráter cada vez mais agressivo no mundo das idéias, tal como se fazia na vida prática a expropriação da burguesia. A visão de homem unificado, uno e indivisível, só poderia afirmar-se no terreno da prática humana, no interior da sociedade russa, se houvesse a união de todos os homens para a construção de um projeto coletivo também único, que sintetizasse as necessidades de toda a população russa (TULESKI, 2008, p.87).

A autora continua,

A superação destas psicologias só seria possível com a elaboração de uma “nova psicologia” que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. Caberia a esta “nova psicologia” a tarefa histórica de superação deste dualismo, mais condizente com o “novo homem” que se produziria na sociedade comunista. A unidade, colocada como necessidade da psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada através de um método unificador. Significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas como meio determinam sua forma de ser e agir (TULESKI, 2008, p.91).

Nesse âmbito, de acordo com Tuleski (2008), seria numa perspectiva socialista que se promoveriam as condições objetivas necessárias para que a revolução técnico-científica seguisse uma orientação que respondesse aos interesses do homem e da sociedade. Dessa maneira, foi um desafio para Vigotski e para outros estudiosos de seu período engendrar uma nova psicologia sem uma base concreta de relações essencialmente comunistas. Sua produção intelectual, rápida e intensa, deve-se aos incentivos de uma sociedade em profundas transformações cuja necessidade mais urgente era a constituição de relações comunistas amparadas por uma psicologia e uma educação correspondente.

Nessa linha, Mello (2007) destaca o início do século XX como o marco da conquista de direitos sociais (entre homens e mulheres, adultos e crianças), apesar de muitos conflitos sangrentos e lutas ideológicas, tais acontecimentos seriam a expressão de um avanço no desenvolvimento da sociedade. Assim, na Teoria Histórico- Cultural,

[...] vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz - o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana - os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens -, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p. 86).

Tais aquisições humanas se consolidam na forma de objetos externos da cultura material e intelectual, isto é, as aquisições humanas não se consolidam sob a forma de herança biológica ou genética, mas, sim, na forma de objetos criados pela humanidade ao longo do tempo, objetos acumulados de qualidades humanas históricas e socialmente criadas e desenvolvidas. Desse modo, ressaltamos que as novas gerações precisam apropriar-se desses objetos de acordo com a função social para que foram criados, ou seja, apropriar-se os elementos das riquezas culturais existente, e essa apropriação pode ser mediada de modo intencional ou de modo espontâneo pela interação de pessoa experientes como afirma Vigotski(2007).

Assim, é possível perceber que a criança até os seis anos de idade vive um processo de intensa humanização²², portanto, diante das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento infantil. Condição essencial à apropriação das máximas elaborações humanas é o respeito às formas peculiares de atividades

²² Conforme explica Mello (2007, p. 88) com a Teoria Histórico- Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo denominado- “processo de humanização é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978).

da criança pequena, como: o tato, atividades com diversos objetos, a sua comunicação com outras crianças e o adulto, bem como as atividades lúdicas e o contato com o que há de mais avançado no desenvolvimento científico, cultural e artístico da humanidade, essas então, são condições essenciais que visam o pleno desenvolvimento humano.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nesta seção nosso propósito é apresentar considerações e argumentações da Teoria Histórico-Cultural presentes nos escritos de Vigotski (2007) no tocante ao papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, particularmente no capítulo sétimo capítulo da obra “A formação social da mente”²³, na qual aborda o brinquedo como influência na promoção do desenvolvimento infantil. Para o autor o brinquedo refere-se essencialmente ao ato de brincar, dessa forma a situação imaginária é a característica definidora do brinquedo.

A esse respeito, de acordo com os estudos de Vigotski, dentre eles contidos na obra “Imaginação e Criação na Infância” (2009), o processo de elaboração não ocorre espontaneamente a partir de impulsos internos, a criação e suas manifestações não são iguais nas crianças. Nesse sentido, o autor argumenta que a criação infantil pode ser organizada e estimulada, pois “[...] da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 91).

Também apresentamos nesta sessão estudos e reflexões sobre as proposições de autores contemporâneos como Arce (2006), Duarte (2006), Martins (2006), Facci (2006), Chaves et al (2014) Serrão (2003) e Kishimoto (2000), a respeito da importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

2.1 PROCESSOS EDUCATIVOS NA INFÂNCIA: O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na seção anterior discorremos sobre as contribuições dos estudos de Vigotski para formação de um novo homem soviético, pois se fazia necessário uma proposta educacional que acompanhasse o movimento revolucionário da época. De acordo com Stein (2014), os escritos de Vigotski foram produzidos conforme as necessidades sociais postas naquele período, porém isso não significa que seus estudos sejam irrelevantes para pensarmos questões da atualidade. Portanto os

²³ De acordo com as autoras Tuleski (2008) e Preste (2010), a obra “Formação social da mente”, é formada por um arranjo de trechos de Vigotski.

estudos de Vigotski assim como dos autores da Teoria Histórico-Cultural nos permitem compreender a forma como tais autores apresentaram respostas às questões de seu tempo, e por meio delas refletimos sobre os desafios que enfrentamos atualmente.

Embasados nesse princípio, Arce (2006) e Duarte (2006) explicam que a brincadeira não é algo natural e espontâneo, inerente ao ser infantil. Segundo os autores para muitas crianças a brincadeira simplesmente não existe, pois, dependendo da inserção que a criança possui no mundo, a infância lhes é negada. Diante de tais obstáculos, não podemos negar que a brincadeira tem grande importância no desenvolvimento infantil, por isso se faz necessário compreendermos periodização do desenvolvimento infantil nos textos de Vigotski e Leontiev, para entendermos o papel que a brincadeira desempenha no processo de desenvolvimento da criança.

Neste contexto, Chaves, Tuleski, Lima e Giroto (2014, p. 131), afirmam que

Se, nas salas e espaços ocupados por crianças, apresentarmos com intencionalidade os mais variados recursos com diversificadas cores, formas, letras, números e brinquedos – possíveis de serem identificados em telas, músicas, poesias e histórias –, isto pode constituir-se em referência e modelo para uma infância que, nesta sociedade capitalista, tem conhecido tão somente a miséria. Rotineiramente, testemunhamos crianças e adultos que não alcançam condições mínimas de dignidade, forma bruta que se manifesta, em muitos casos, nas condições de estudo e trabalho de professores em unidades escolares [...] condição que os impede de efetuar práticas pedagógicas mais consequentes em favor de uma educação para a autonomia e a valorização das potencialidades humanas [...].

Consideramos que as estratégias e recursos adequados, como as práticas educativas sociais, de leitura e contação de histórias, brincadeira de papéis sociais ou de faz-de-conta, rodas de conversas, apreciação de produções artísticas com telas, músicas e poesias, levam as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os autores da Teoria Histórico-Cultural. Assim, defendemos que a brincadeira é uma atividade essencial nos primeiros anos de vida, a qual estimula capacidades mentais terminantes para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças.

A partir disso, tomamos conhecimento que para estudarmos as contribuições do brincar na perspectiva Histórico-Cultural para o desenvolvimento infantil, faz-se

necessário compreendermos os escritos de Vigotski (2007) no tocante ao “papel do brinquedo no desenvolvimento”, capítulo sétimo da obra “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”. O capítulo estudado teve como base uma palestra proferida por L. S. Vigotski, no Instituto Pedagógico de Leningrado, em 1933, e publicada em *Voprosi Psikhologii* (Problemas da Psicologia) em 1966.

Vigotski (2007, p. 107) afirma que é incorreto definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança, primeiro porque muitas atividades não dão à criança experiências de prazer e segundo porque existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo, os jogos no fim da idade pré-escolar só dão prazer se os resultados obtidos forem considerados interessantes pela criança, ao contrário, são acompanhados de desprazer, se o resultado for desfavorável. Dessa forma, o autor ressalta que o prazer não pode ser entendido como uma característica definidora do brinquedo, pois preenche de fato necessidades da criança – entendidas no seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. A esse respeito o autor explica que se

[...] ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. (VIGOTSKI, 2007, p. 108).

Sendo assim, a criança no início da idade pré-escolar tem uma grande tendência em satisfazer imediatamente seus desejos, Vigotski (2007) explica que o intervalo normalmente entre um desejo e a sua satisfação nesse período é extremamente curto. Por exemplo, não encontramos uma criança com menos de três anos que quisesse alguma coisa para depois de alguns dias. Assim, quando desenvolvem os desejos e não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, o comportamento da criança tende a mudar (fica mal-humorada e chora). Como solução desta questão o pré-escolar envolve-se “num mundo ilusório e

imaginário²⁴ onde os desejos podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. (VIGOTSKI, 2007, p. 109 nota nossa).

Desse modo, nem todos os desejos não satisfeitos dão origem aos brinquedos. Por exemplo, quando a criança quer andar de avião, e esse desejo não pode ser totalmente satisfeito a criança, brinca de faz de conta que esta andando de avião. Segundo esse autor, raramente as coisas acontecem dessa maneira e tampouco a criança entende que são essas motivações que dão origem ao jogo, assim a criança cria no brinquedo uma situação imaginária.

Para Vigotski (2007), o encerramento de situações imaginárias no brinquedo sempre existiu, porém outros estudiosos o viam como um tipo de brincadeira e não considerado como uma característica definidora do brinquedo, entendido como simbólico. Em incongruência, para o expoente o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido de mostrar o papel da motivação no ato de brincar, essa argumentação diante da importância dos processos cognitivos, negligencia o desenvolvimento da atividade da criança, e nada nos ajudam a compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil posterior.

Nesse sentido, estudiosos da Teoria Histórico-Cultural concluíram que o brinquedo, envolvendo uma situação imaginária, é baseado em regras.

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma deve obedecer às regras do comportamento maternal. (VIGOTSKI, 2007, p. 110).

A partir dessa assertiva, Vigotski (2007) explica que a ênfase consiste na similitude de tudo o que está ligada ao conceito de que a criança tem a respeito do ser mãe, e como resultado do brincar, a criança passa a entender as atitudes e relações maternas. Assim, “o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p. 111), ou seja, “se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal” (VIGOTSKI, 2007, p.112). Ainda sobre essa questão Vigotski (2007) afirma que para toda situação imaginária no brinquedo haverá uma

²⁴ A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, assim, a imaginação nas crianças pré-escolar é o brinquedo sem ação (Vigotski, 2007).

regra – “não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que tem sua origem na própria situação imaginária”(VIGOTSKI, 2007, p.111).

Cabe pontuar que a criança desenvolve a consciência das coisas por meio da ação, e sua compreensão e agir sobre o mundo são consequências de sua participação sob ele. Como aponta Martins (2006), as formas dessa participação alteram-se devido à aprendizagem e ao desenvolvimento, expressando-se nas atividades principais²⁵ caracterizadoras das várias etapas do desenvolvimento. Nesse sentido a atividade principal exerce um papel central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Para estudiosos da teoria, o ser humano, a partir do desenvolvimento de suas habilidades, adapta-se à natureza, modifica-a e cria instrumentos para suprir suas necessidades.

Assim, é no brinquedo que a criança “aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 113). Dessa maneira,

[...] os objetos ditam à criança o que ela tem de fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha que a toquem. Resumindo, os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena, e determina tão extensivamente o comportamento da criança. [...] A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Observações do dia a dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença “Tânia está de pé”, quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para “Tânia esta sentada”. (VIGOTSKI, 2007, p. 113-114).

Nessa perspectiva a criança pequena, como ressalta Facci (2006), ainda na primeira infância, tem como atividade principal a objetual-instrumental, na qual assimila as ações sociais com os objetos, e essa assimilação só é possível por meio da mediação do adulto. Na fase seguinte, o período pré-escolar, a atividade principal

²⁵ Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998, p. 122)

da criança passa a ser a brincadeira. Segundo Facci (2006, p. 15), as crianças utilizam-se dessa atividade para agir sob o “[...] mundo concreto dos objetos humanos por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos”.

A esse respeito, Vigotski (2007) explica que pela primeira vez na idade pré-escolar ocorre uma divergência entre o campo do significado e da visão, assim o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas, como por exemplo, um cabo de vassoura torna-se um cavalo. Porém a criança não realiza toda essa transformação de uma única vez, pois nessa fase é extremamente difícil separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. Nesse sentido,

O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo), torna-se um pivô dessa separação (no caso a separação entre o significado “cavalo” de um cavalo real). A criança não consegue ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um “cavalo de pau”, como pivô. Nesse ponto crucial, a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção. (VIGOTSKI, 2007, p. 115).

Para o autor, a percepção dos objetos reais é um aspecto característico da percepção humana que nos distingue dos animais. O ser humano não só percebe as cores e formas das coisas, mas também seus significados. Assim, a estrutura da percepção humana pode ser expressa por meio de uma equação na qual o objeto está sob o significado (objeto/significado). Para a criança o objeto é a parte predominante dessa equação, e o significado a ele se subordina. No entanto, por exemplo, no momento em que um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real, essa equação inverte-se e o significado passa a predominar sob o objeto (significado/objeto). Desse modo, “no brinquedo, o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada”. (VIGOTSKI, 2007, p. 116).

Nessa direção, Vigotski (2007) afirma que a criança no brinquedo opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados, porém em contradição a mesma também, inclui nos brinquedos ações

reais e objetos reais. Isso caracteriza o processo de “transição da atividade do brincar de um estágio entre as restrições situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que podem ser totalmente desvinculados de situações reais” (VIGOTSKI, 2007, p.117).

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário é a primeira manifestação da emancipação da criança, em relação às restrições situacionais. [...] continuamente exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança se vê diante de um conflito entre regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brincar. Ela mostra o máximo de forças de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo. [...] Em resumo, o brincar cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível de ação real a moralidade. (VIGOTSKI, 2007, p. 117-118).

A partir disto, Serrão (2003) considera os jogos e as brincadeiras relevantes para o desenvolvimento da criança, que se apropria do conhecimento ao interagir com objetos, pessoas, situações e acontecimentos, sendo os jogos desta maneira, formas privilegiadas de estabelecer interações.

Nessa acepção, Kishimoto (2000) afirma, em seu texto intitulado “Jogo, Brincar, Brincadeira e a Educação”, que a criança adquire noções intelectuais, em seus processos interativos, desenvolvendo suas cognições, a afetividade e a interação social, pois o brincar desempenha um grande papel para desenvolvê-las. Assim, de acordo com a autora, os jogos e as brincadeiras têm como características: a liberdade de ação, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. A utilização dos jogos na Educação Infantil:

[...] significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, a ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2000, p.37).

Nesse contexto, como ressalta Martins (2006), a criança ao brincar aprende a ser e agir diante dos objetos e das pessoas, pois é a partir das ações práticas

desempenhas por elas que seus processos cognitivos se estruturam e orientam suas ações práticas mais complexas. Portanto as brincadeiras se destacam no amplo campo social em que a criança esta inserida, desta maneira na brincadeira a mesma reproduz as “relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização de mudanças qualitativas em sua personalidade” (MARTINS, 2006, p. 40).

Ressaltamos que é por meio das brincadeiras que as crianças aprendem e se desenvolvem, pois, conforme estudos realizados por Vigotski, Leontiev, Luria e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende na interação com os outros sujeitos e com o meio no qual está inserido.

Brincando, a criança experimenta, cria, recria, sente e supera desafios [...] Brincar envolve o vínculo afetivo entre professor e aluno e com os colegas envolvidos na brincadeira. Brincando eles se ajudam, trocam, disputam, criam conflitos, resolvem, aprendem e se desenvolvem. [...] É fundamental que nós, professores, entendamos como possibilitar o encanto da brincadeira de forma a encaminhar e mediar para o prazer e o encanto da descoberta da aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento (CHAVES, JARDIM, GABRIEL, 2012, p. 70-71).

Assim, consideramos que a Educação Infantil por fazer parte da educação escolar, também é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, a fim de que a criança pequena por meio brincar tenha o direito e condições de uma educação plena e humanizadora.

3. REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

Consideraremos ainda o momento histórico, econômico, político e social em que a Educação Infantil se insere na atualidade, o que com certeza contribui com nossas reflexões acerca do brincar nas práticas pedagógicas do professor deste nível de ensino.

De acordo com Arce e Martins (2010), um dos desafios da Educação Infantil é educar as crianças em parcerias com as famílias, de modo a firmar o direito educacional das crianças dos primeiros meses aos cinco anos, pois nos deparamos com modelos educacionais fragmentados e empobrecidos que nada tem de representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária.

Em harmonia com a Teoria Histórico-Cultural, consideramos que os homens e suas ideias são resultados de sua experiência material, assim os fenômenos são explicados pela organização econômica da sociedade, o que pressupõem pontuar que a educação não se explica por si só, isto é, nenhum fenômeno é compreendido isoladamente. A esse respeito, Saito (2010) ressalta que a educação escolar não é uma prática neutra, pois traz consigo conhecimentos de mundo, valores da sociedade, do homem e da educação²⁶. Dessa maneira, as crianças pequenas têm o direito a condições de uma educação humanizadora plena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica²⁷, o que tem contribuído para que este nível de ensino seja motivo de discussões em todo o país e de políticas públicas voltadas às necessidades desse segmento educacional (BRASIL, 1996).

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas

²⁶ Essa ideia orienta-se pelo pressuposto segundo o qual tanto o pensamento quanto a prática produtiva dos homens são historicamente construídos e têm correspondência entre si, por isso, a ordenação do pensamento humano como um ato social, é sempre política e traduz, de forma mais consciente ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades correspondentes à produção e/ou reprodução da sociedade. (SAITO, 2010, p. 20).

²⁷ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação família e da comunidade.

instituições, sejam voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta do docente. (BRASIL, 1998a).

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. (BRASIL, 1998a. p. 27).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), percebermos que atualmente a Educação Infantil vivencia um intenso processo de revisão de concepções no tocante a educação de crianças em espaços coletivos, assim como de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagens e do desenvolvimento. O documento ressalta que

As crianças sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca**, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009. p. 12, grifo nosso).

Ao se tratar da Educação Infantil, mas especificamente, da defesa associada aos seus objetivos principais, do brincar e do aprender voltados para as crianças desde os primeiros meses até os 6 anos, faz-se necessário analisarmos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - (RCNEI), tendo como pressupostos teóricos os estudos realizados por Leontiev e Vigotski a respeito do brincar nessa modalidade de ensino.

De acordo com Saito (2010), o RCNEI é um material que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados para atender as exigências do Artigo 26²⁸ da LDB, que, segundo o ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, “representa um avanço na educação infantil ao

²⁸ Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

buscar soluções educativas para superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca de antecipação da escolaridade das pré-escolas” (BRASIL, 1998a, p. 5), ênfase do estudo e discussão nesta sessão.

3.1 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) foi editado em 1998 pelo Ministro da Educação e do Desporto em três volumes: Volume I – Introdução; Volume II – Formação Pessoal e Social; Volume III – Conhecimento do Mundo. De acordo com os escritos do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, na carta introdutória ao documento, fica afirmado que o RCNEI propõe metas capazes de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, para a formação de sua identidade, e para sua interação em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a).

Por esse motivo, documento pode ser considerado um conjunto de orientações para reflexões por apresentar objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco anos. De acordo com Arce (2006, p. 99), “esse conjunto de três livros tornou-se de fato, uma referência para o trabalho na Educação Infantil”.

O nosso estudo sobre o documento faz uma análise crítica a respeito do trabalho referente às brincadeiras no tocante as crianças pequenas de até cinco anos, refletindo sob uma proposta de educação plena e humanizadora.

Como aponta Arce (2006), pela primeira vez um documento oficial traz a brincadeira como base do trabalho em salas de Educação Infantil, que passa a ser entendida como um direito da criança. O documento afirma “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”(BRASIL, 1998a, p. 13), consistente em uma atividade permanente.

No primeiro volume do documento, temos o brincar como um direito primordial para o desenvolvimento integral da criança,

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o *direito das crianças de brincar*, como forma particular de expressão do pensamento, interação e comunicação

infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis ampliando o desenvolvimento [...] a estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm o direito, antes de tudo, de *viver experiências prazerosas nas instituições* (BRASIL, 1998a, p. 13-14, grifo nosso).

Arce (2006) salienta que para entendermos esse apontamento do RCNEI, precisamos distinguir o conceito de educar e de cuidar definidos neste volume. Assim,

Educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p. 23).

Enquanto cuidar,

[...] da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessa-se, sobre o que a criança sente pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidade, que aos poucos tornarão mais independentes e mais autônomas (BRASIL, 1998a, p. 25).

Diante dessas formulações, podemos perceber que educar e cuidar estão interligados e que a criança necessita de auxílio para sua formação e para apropriar dos conhecimentos do mundo no qual está inserida. Nesse processo, a relação interpessoal ganha uma dimensão maior, por isso a interação, em especial criança-criança e também a relação como adulto, possibilitará a criança identificar-se com o mundo, “e quanto mais prazeroso for esse processo, mais o professor estará contribuindo para uma infância feliz.” (ARCE, 2006, p.102).

De acordo com o documento, professor deve possibilitar às crianças diversas atividades a fim de que elas possam desenvolver suas capacidades criativas, afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de maneira prazerosa. O professor também deve disponibilizar brinquedos, espaço adequado e tempo para as brincadeiras, permitindo que as crianças se organizem ‘espontaneamente’ e que escolham os temas, objetos e colegas que preferem brincar.

É preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma *atividade espontânea* e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998a, p. 29, grifo nosso.)

Nesse direção, aponta Arce (2010), conforme o RCNEI, que o professor deve apenas manter os meios necessários para que a brincadeira aconteça, ou seja, ele apenas garante a possibilidade de os alunos, em interação com seus pares ou até mesmo sozinhos, ampliarem a capacidade de aprendizagem de conceitos sociais, diferentes linguagens, elaboração de perguntas e respostas e construção de diferentes objetos com os brinquedos. Assim, o professor torna-se um “parceiro” do aluno.

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se portanto, no **parceiro mais experiente por excelência**, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais verbais (BRASIL, 1998a, p. 30, grifo nosso).

Mesmo o professor sendo caracterizado como o parceiro mais experiente do aluno, ele é um organizador das atividades da sala, o que garante a interação das crianças no espaço escolar por meio de atividades e brincadeiras de aprendizagens direcionadas, permitindo que os escolares expressem o que sentem e pensam.

No segundo volume “Formação pessoal e social” do RCNEI, identificamos a brincadeira considerada uma das atividades principais, no eixo-guia para trabalho com crianças dos primeiros meses aos cinco anos, em destaque as brincadeiras de faz-de-conta. Assim, o documento apresenta que

A diferenciação de papéis se faz presente, sobre tudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc. imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas,

sobre o outro. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. *Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.* Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo (BRASIL, 1998b, p. 23, grifo nosso).

Ainda a esse respeito,

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, da elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e justiça (BRASIL, 1998b, p. 23).

De acordo com Arce (2006), a brincadeira nesse processo de identificação e construção da autonomia possibilita que a criança se torne produtora de significados e enriquecedora de suas relações interpessoais, deixando aos poucos de imitar o mundo para recriá-lo. A autora destaca que, embora o documento ainda reconheça a importância do tempo histórico e social no qual a criança está inserida, a brincadeira “constituí-se em uma esfera neutra, o que justificaria de certa forma suas ações imaginárias assentadas em um maniqueísmo clássico como bom/mau”. (ARCE, 2006, p. 104).

Nesse volume o brincar é apresentado como objetivo tanto para crianças dos primeiros anos quanto para a de três a cinco anos. Na primeira o professor, segundo o documento, deve propiciar a interação das crianças uma com as outras, oferecendo objetos que provoquem a brincadeira. Na segunda o brincar não é característica de conteúdo, portanto o professor deve apenas possibilitar um espaço adequado com fantasias, maquiagens, espelhos, matérias para brincarem de

casinha, hospital entre outras possibilidades, tudo com o objetivo de que as brincadeiras de faz-de-conta ocorram.

O terceiro volume do RCNEI, “Conhecimentos de mundo”, é formado por seis eixos de trabalho que incentivam a construção de diferentes linguagens pela criança: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. O subitem “jogos e brincadeiras” só aparece nos eixos: música, natureza e sociedade e matemática. Segundo o documento (BRASIL, 1998c), na música são descritas brincadeiras com parlendas, cantigas de rodas, jogos que contribui na formação de linguagem musical na criança. No eixo natureza e sociedade destaca-se as brincadeiras de papéis sociais de outras épocas, ou seja, regras e brincadeiras de tempos antigos. E no eixo matemática o documento faz menção os jogos de construção de regras que estão ligados a noções matemáticas e ao sentimento de ganhar e perder.

Contudo, de acordo com Arce (2006), o documento apresenta a brincadeira como algo subjetivo, uma construção do indivíduo embasada no prazer, na fantasia, na reinvenção, na ressignificação de mundo por meio da sua releitura passada pela emoção de suas vivências interpretadas no brincar. Porém destacamos que nos estudos realizados sobre a Teoria Histórico-Cultural, os estudiosos do desenvolvimento humano afirmam o papel do brincar na educação de forma diferente daquela apresentada neste fragmento do RCNEI.

Diferentemente do RCNEI [...] Vigotski e Leontiev não estudaram o jogo apartado de uma concepção de desenvolvimento infantil. Os autores acreditavam que a infância e seu desenvolvimento estão intimamente ligados à educação e à sociedade, e ao papel dos adultos neste processo. Um desenvolvimento natural, universal e singular seria inconcebível, pois está intrinsecamente conectado ao desenvolvimento social histórico da humanidade. A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida cotidiana (ARCE, 2006, p. 107).

O que levou os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural a analisarem a brincadeira como principal atividade geradora do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar foi o papel dominante que essa exerce no desenvolvimento psíquico nesse estágio. Assim,

[...] quando a brincadeira desempenha o papel dominante não é certamente suficiente apenas reconhecer esse papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras: as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental da criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle da atividade principal. (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Desse modo, a brincadeira segundo Vigotski (2007), é a atividade principal, responsável por criar uma “zona de desenvolvimento proximal” na criança, pois, por meio do brincar a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, a qual age e adquire conhecimento do mundo em que vive. Ou seja, nesse momento a imaginação aparece na brincadeira como caráter emancipatório, que leva a criança a desempenhar ações que são impossíveis em razão da sua idade, como por exemplo, pilotar um avião. Por isso o brincar na Educação Infantil deve ser considerado como atividade principal e predominante no desenvolvimento da criança pequena e não como algo espontâneo e “sem importância”, deixado em plano secundário no ensino e aprendizagem na sala de aula, como veremos na sessão seguinte deste trabalho.

4. BRINCAR: PROCESSO EDUCATIVO PARA ENCANTAR E DESENVOLVER

Ao estudarmos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, podemos contribuir com a formação integral das crianças, em especial daquelas em idade pré-escola, respeitando sua faixa etária e as características peculiares da infância. Assim, ao pensarmos em possibilidades de desenvolvimento em que a criança adquire ao brincar, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) afirma que a brincadeira é a base do trabalho pedagógico em salas de educação infantil, e passa ser entendida como atividade fundamental e direito constituído da criança.

Consideramos que, se, nas salas e espaços ocupados por crianças, apresentarmos com intencionalidade os mais variados recursos com diversificadas cores, formas, letras, números e brinquedos – possíveis de serem identificados em telas, músicas, poesias e histórias –, isto pode constituir-se em referência e modelo para uma infância que, nesta sociedade capitalista, tem conhecido tão somente a miséria. Rotineiramente, testemunhamos crianças e adultos que não alcançam condições mínimas de dignidade, forma bruta que se manifesta, em muitos casos, nas condições de estudo e trabalho de professores em unidades escolares de todo o território brasileiro; condição que os impede de efetuar práticas pedagógicas mais consequentes em favor de uma educação para a autonomia e a valorização das potencialidades humanas. (CHAVES, et. al. 2014, p. 130).

Com base na assertiva e amparados nos escritos da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que para o desenvolvimento de uma educação plena se faz necessário que as atividades pedagógicas sejam capazes de projetar na criança conhecimentos para além daquilo que a mesma já sabe. Isto é,

As funções psicológicas a serem *cultivadas* na criança devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a *intencionalidade* da criança, a busca pela consecução de determinado objetivo. Essa constatação tem implicações diretas para a organização do trabalho educativo, na medida em que nos mostra que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade, o que evidencia a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança. (PASQUALINI, 2010b, p. 7, grifos da autora).

Nesse contexto é necessário que os educadores enriqueçam e diversifiquem as propostas educativas, com a intencionalidade de possibilitar que as crianças se relacionem com as práticas sociais existentes, por meio de leituras e contação de histórias, brincadeiras de papéis sociais ou de faz-de-conta, rodas de conversas, apreciação das produções artísticas com telas, músicas e poesias, pois somente assim a criança desenvolverá de maneira cada vez mais avançadas as funções psicológicas superiores como: memória, atenção, imaginação, criação, percepção, linguagem entre outras capacidades cognitivas.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR: OBSERVAÇÕES AFETAS ÀS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos referentes ao brincar na Educação Infantil têm nos apontado um quadro típico das instituições escolares nessa modalidade de ensino, Muitos pais e docentes demonstram uma grande preocupação com o ensino rotineiro, com espaços, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças do Ensino Fundamental, e acabam esquecendo que atividade geradora de aprendizagem nesta faixa etária é o brincar.

Observamos a presença das atividades lúdicas em alguns momentos dentro das instituições de Educação Infantil. No entanto, ela não se apresenta como algo constante, mas, sim, como uma atividade secundarizada, que geralmente é desenvolvida no final da rotina escolar, quando sobra tempo, para que as crianças brinquem “livremente” na sala com diversos brinquedos, ou brincadeiras de sua escolha.

Sendo assim, organizamos um quadro demonstrativo com dados referentes aos procedimentos didáticos que dizem respeito ao brincar nas Instituições de Educação Infantil a partir das vivências dos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), durante observações em diferentes instituições de educação de alguns municípios do Estado do Paraná.

O quadro está organizado da seguinte forma: o ano em que foi realizada a vivência, a instituição em que a mesma ocorreu sendo um ambiente escolar estadual, municipal ou particular; posteriormente, a cidade ou município em que foi realizada, qual a turma que foi observada, em que turno a atividade observada estava sendo aplicada, bem como a idade dos educandos, e para finalizar, as

observações gerais da descrição da atividade, como era a rotina observada dentro da sala de aula (horário do sono, refeições, idas ao banheiro, horário das demais atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes), descrição específica da aplicação da atividade lúdica observada: como as crianças e o espaço estavam organizados e qual(is) o(s) recurso(s) utilizado(s), no processo de desenvolvimento da mesma.

Universidade Estadual de Maringá
Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI

Quadro Demonstrativo de Observações afetas às Atividades Lúdicas na Educação Infantil

Nº	Ano	Instituição/ Município	Turma	Turno	Idade	Rotina Observada	Descrição da atividade
01	2013	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 1	Vespertino	1-2 anos	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças estão acordando - Tomam café - Atividades afetas ao corpo (identificar as partes do corpo) - Lanche - Brincadeiras com sucata - Saída 	No momento de brincadeiras com sucatas as crianças ficam em sala de aula com os objetos espalhados no chão, com os quais representam ações da vida cotidiana (por exemplo: tarefas domésticas – passar roupa, cozinhar; e atividades profissionais – cabeleireiro) aos cuidados das professoras.
02	2013	Rede Privada/ Maringá	Maternal	Vespertino	1-2 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Horário das crianças acordarem e troca de fraldas - Lanche da tarde, - Passeio pelo pátio da escola, - Horário da fruta, - Horário da troca de fraldas - Brincadeiras com músicas e brinquedos 	Quando as professoras estão realizando a troca de fraldas, as crianças andam e brincam espontaneamente pela sala de aula, explorando todo o espaço e brinquedos ao seu alcance como, ursos de pelúcia, bonecas, pianinhos, livros de literatura emborrachados entre outros. No passeio pelo pátio da escola os alunos estão sob cuidados das professoras, brincam na piscina de bolinhas, cama elástica, escorregadores, balanços e andam ou engatinham pelo pátio. Em sala, após o horário da fruta, as professoras sentam no chão com os alunos e brincam com os brinquedos do baú, interpretam papéis, como cozinheiras, bateristas, pianistas, imitam animais, contam histórias e cantam diversas músicas infantis.

03	2013	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 5	Matutino	4-5 anos	<p>1º horário dos alunos tomarem café, 2º ficam em sala, realizando atividades no caderno e brincam com brinquedos (como bonecas, panelinhas, peças de legos) sobre a mesa 3º horário do almoço 4º retornam para sala, horário do sono.</p>	<p>No período observado a professora com os alunos permanecem a manhã (em tempo integral) dentro da sala, o único momento que saem da sala é para os alunos irem ao banheiro. Os alunos ficaram sentados nas cadeiras, respondendo questões (diárias) sobre o dia (tempo e clima, cidade onde moram) Em seguida, os mesmos realizaram uma atividade de desenho no caderno e tentativa de escrita do nome do desenho, a professora faz as mediações necessárias referente à escrita do que desenharam. Conforme as crianças terminavam a atividade poderiam escolher um dos brinquedos do armário (como bonecas, panelinhas, peças de lego) e brincavam livremente sobre a mesa ou chão, com colegas ou individualmente. Até o horário do almoço.</p>
04	2014	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 4	Vespertino	3-4 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Horário do sono - Higiene pessoal - Lanche da Tarde - Atividade do dia - Jantar 	<p>A professora explica para os alunos uma atividade de desenho e tentativa de escrita para que os alunos as realizem no caderno. Depois que todos terminam a atividade, a turma permanece sentada e a professora distribui peças de lego para que as crianças brinquem de montar diversos tipos de objetos, como aviões, caminhos, robôs etc. Nesse momento, a professora faz as mediações necessárias, conversando com os alunos e possibilitando sua interação. Estes brincam com peças de lego até o horário do jantar. Após o jantar, os alunos brincam no chão ou sentado na cadeirinha (como preferirem), com os diversos brinquedos que tem na sala, até o horário da saída.</p>

05	2014	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 5	Vespertino	4-5 anos	1º Horário do sono, 2º Horário do lanche, 3º Brincadeiras "livres", 4º Atividade sistematizada conforme o planejamento diário, 5º Horário da janta, 6º Contação de história, 7º Saída	Após o lanche, os alunos participam do momento de recreação, onde brincam livremente pelo pátio da escola, (correm um atrás do outro, ou brincam de brincadeiras de mãos). Em seguida em sala de aula, realizam a atividade no caderno sob orientação da professora. Conforme vão terminando se organizam para o horário do jantar. Depois do jantar os alunos brincam livremente na sala com brinquedos como panelinhas ou pecinhas de lego e a professora organiza a sala e os alunos (penteando o cabelo, trocando as roupas) para o horário da saída.
06	2015	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 2	Matutino	1-2 anos	- Café da manhã, - Chamada coletiva, - Atividade, - Troca de fraldas - Brincadeiras livres com diversos brinquedos, - Almoço	No momento da atividade a educadora colocou as crianças sentadas sobre o tatame e organizou a sala colocando folhas com várias imagens no chão uma do lado da outra (formando um tapete) e depois permitiu que os alunos andassem por cima e observassem as imagens, andando de diversas maneiras (na ponta dos pés, engatinhando, de olhos fechados etc). As professoras faziam as mediações necessárias para que todos participassem. Depois da atividade as professoras espalharam diversos brinquedos pela sala, como, bonecas, peças de encaixe entre outros para que os alunos brincassem livremente.
07	2015	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 3	Matutino	2-3 anos	- Café da manhã, - Chamada oral, - Atividade Pedagógica, - Higiene pessoal, - Almoço, - Período do sono	No momento da atividade a professora organizou os alunos em roda de conversa, apresentou o som dos animais e perguntava que animal fazia aquele som. Depois de todos os sons apresentados a professora passou na roda uma caixa com figuras e animais dentro, para que os alunos retirassem a figura e imitassem o som do animal e os movimentos que estes realizavam. Depois sentados no chão as crianças desenharam o animal que mais

							gostou em uma folha de sulfite com giz de cera.
08	2016	Rede Privada/ Maringá	Infantil 3	Vespertino	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida (alinhar placas de madeiras com cadaço – as placas possuem imagens de animais ou frutas) - Atividade de matemática (registrar por meio de desenhos o questionamento da apostila sobre o tempo “O que você faz quando está de noite”) - Brincar no parque - Lanche - Aula de inglês - Fruta e saída. 	Nas brincadeiras realizadas no parque da escola as crianças escolhem quais brinquedos querem brincar com os amigos, entre os quais: escorregador, balanços e casinha de madeira (com objetos de cozinha em tamanho real). Nas quais escolhem, as professoras acompanham as brincadeiras, orientando e direcionando algumas delas.
09	2016	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 3	Matutino	3-4 anos	<p>1º horário os alunos tomarem café, 2º ficam em sala, realizando atividades direcionadas pela professora regente. 3º horário do almoço</p>	No período observado a professora com os alunos permanecem em alguns momentos dentro de sala, mas em alguns dias da semana são realizadas atividades fora de sala. Os alunos quando estão dentro de sala ficaram sentados no chão (este sem um tapete ou tatame), respondendo questões (diárias) sobre o dia (tempo e clima, etc.) Em seguida, os mesmos realizaram uma atividade de massinha de modelar, a professora faz as mediações necessárias durante o desenvolvimento da atividade. Conforme as crianças terminavam a atividade brincavam livremente sob a parte externa ao ar livre da sala de aula, com colegas ou individualmente. Até o horário do almoço.

10	2016	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 4	Vespertino	3 – 4 anos	<p>13h30 – Chegada das crianças ao CMEI e Café da tarde;</p> <p>14h – Seguem para sala de aula, onde realizam atividades no caderno;</p> <p>16h – Janta;</p> <p>16h20 – Retornam para sala e brincam com brinquedos (como bonecas, panelinhas, peças de legos) sobre a mesa;</p> <p>17h30 – Saída</p>	<p>A turma observada permanece meio período no CMEI.</p> <p>Na rotina observada destacamos que as crianças ficam dentro da sala o período todo, saindo apenas para fazer as refeições, ir ao banheiro e para as aulas de educação física. Esporadicamente a professora da turma realiza brincadeiras fora da sala.</p> <p>No momento que estão na sala, às crianças permanecem sentadas nas cadeirinhas todo momento.</p> <p>A professora inicia a aula realizando uma rotina diária em que pergunta para os alunos sobre o nome do CMEI que estudam, a cidade onde mora, a data, o tempo, quantidade de alunos presente no dia (meninos e meninas). As crianças vão respondendo às perguntas e a professora registra todas as informações no quadro.</p> <p>Em seguida, a professora realiza atividades do planejamento, em que faz explicações orais sobre o conteúdo estudado sem a utilizar recursos. Posteriormente, as crianças recebem os cadernos para realizarem as atividades, sendo elas geralmente desenhos, tentativa de escrita e cópias de palavras.</p> <p>As crianças que forem terminando as atividades, por vezes recebem legos, livros de literaturas ou massinhas de modelar para brincarem em quanto os colegas não terminaram e outras vezes apenas ficam sentados aguardando sem nenhuma outra atividade. As brincadeiras e leituras acontecem sem mediação.</p> <p>Após a janta continuam realizando a mesma brincadeira até o horário de ir embora.</p>
----	------	----------------------------	------------	------------	---------------	---	---

11	2016	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 4	Vespertino	3-4 anos	1º horário do sono, 2ª horário da atividade, 3º horário da janta	Após as atividades propostas para o dia, os alunos que finalizavam a atividade, a educadora entregava uma massinha para que as crianças modelassem o nome. Após isso, foi permitido manipular a massinha livremente. Enquanto a educadora organizava a sala, os alunos se aproximavam da educadora oferecendo a massinha por “comidinha”, entregavam a massinha modelada em formato de flor como presente. A educadora interagia agradecendo e elogiava os “presentes” modelados pelos alunos.
12	2016	Rede Municipal/ Paiçandu	Infantil 4	Vespertino	4-5 anos	- Roda de conversa, - Leitura do alfabeto, - Noção temporal - calendário, - Literatura - Brincadeiras orientadas, - Horário do lanche, - Ida coletiva ao banheiro -Atividade de desenho/pintura. - Brincadeiras.	Após a rotina inicial (roda de conversa, leitura, contagem dos alunos, calendário), a professora realiza o momento da Literatura (seja com história, música, poesia ou parlendas). No pátio, realiza-se brincadeiras orientadas como: pular corda, amarelinha, bola, brincadeiras de roda e outras (uma a cada dia). Após o lanche e a ida ao banheiro, os alunos voltam para a sala, ora em fila (cantando alguma música que já aprenderam com a professora), ora sem fila (em dupla com um amigo) sempre próximo da professora. Os alunos realizam sua atividade planejada para o dia, ao terminar, os alunos podem auxiliar os amigos a terminarem a margem, ou brincar na mesa com os lápis de cor (livremente ou com orientação para formar uma figura geométrica ou outras figuras propostas, formar sequências com as cores dos lápis...). Ao final, do dia, como o tempo restante é curto, geralmente os alunos brincam na sala (brincadeiras mais calmas como adoleta, passar anel, mestre mandou...).

13	2016	Rede Municipal/ Paíçandu	Infantil 4	Vespertino	4-5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa, - Atividade de colagem ou outra mais individualizada, - Horário do lanche, - Ida coletiva ao banheiro - Leitura do alfabeto, - Noção temporal - calendário, - Literatura - Brincadeiras orientadas. 	<p>Após a roda de conversa a professora orienta os alunos como se dará a organização da atividade.</p> <p>Para a realização de atividades mais individualizadas a sala é organizada em ateliês: em um grupo de mesas a professora dispõe massinha; em outro grupo, lego; em outro grupo, quebra-cabeça (os brinquedos variam a cada vez que atividades como esta se repete), e em outro grupo de mesas a professora chama poucos alunos de cada vez para realizarem a atividade proposta. Enquanto isso, os alunos vão brincando livremente nos grupos determinadas, e o rodízio das crianças pelos ateliês vão sendo orientados pela professora.</p> <p>Após o lanche e a ida ao banheiro as crianças retornam para a sala e realizam a leitura do alfabeto (que nem todos os dias é lido por completo, às vezes opta-se somente pelas vogais, ou pelas consoantes, ou pelas letras iniciais dos alunos da sala), preenchimento do calendário, e literatura (seja com história, música, poesia ou parlendas).</p> <p>Em seguida as crianças vão para o o pátio, realiza-se brincadeiras orientadas como: pular corda, amarelinha, bola, brincadeiras de roda e outras (uma a cada dia).</p> <p>Retornam para a sala para tomar água e ir para casa.</p>
14	2016	Rede Municipal/ Maringá	Infantil 5	Matutino	4-5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Café da manhã, - Horário de ir ao banheiro e beber água, - Roda de conversa, sobre o que os alunos fizeram no fim de semana, - Atividade no caderno, calendário, 	<p>Após acompanhamento com orientação em toda a rotina (ida ao banheiro e beber água, chamada e calendário, onde foi explorado o tempo), os alunos se acomodaram cada um em seu lugar e a professora distribuiu a atividade do dia: recortar e colar figuras sobre meios de transportes, para montarem um cartaz. Em seguida realizaram uma atividade</p>

						<ul style="list-style-type: none">- Jogos pedagógicos: quebra-cabeça e jogo da memória,- Hora do almoço,- Hora do sono	de tentativa de escrita sobre os meios de transportes e à medida que os alunos terminavam, a professora distribuía um jogo pedagógico por mesa, deixando que os alunos jogassem o jogo da memória ou quebra-cabeça, neste momento a professora aproveitava para realizar outras atividades como organizar a sala, registro do livro de chamada, enquanto os alunos jogavam livremente, com as regras de cada jogo ou empilhando as peças e montando outros objetos com as peças dos jogos. Assim, brincavam até o horário do almoço.
--	--	--	--	--	--	--	--

Diante das observações apresentadas, verificamos que as intervenções pedagógicas, especificamente aquelas ligadas às ações do brincar na Educação Infantil, encontram-se fragmentada e caracterizada como menos importante no processo do ensino e aprendizagem. Percebe-se, ademais, uma preocupação em acelerar o desenvolvimento psíquico da criança nessa faixa etária transformando-a precocemente em um sujeito escolar, dotados de habilidades e capacidades de leituras e escrita.

De acordo com Mello (2007), esse discurso de aceleração do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento ou substituições das atividades infantis, como o brincar, por utilizações de apostilas, ou atividades digitalizadas e estereotipadas, (atividades que não contam com participação das crianças, ou seja, sem que elas tenham conhecido o processo de elaboração), no contexto neoliberal pode até parecer algo progressista, mas em sua essência é algo reacionário e comprometedor do desenvolvimento infantil, visto que tais atividades empobrecem a aproximação do conhecimento elaborado, com condições para apropriação das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura material e não-material.

Assim, defendemos que

[...] conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária - ainda que não suficiente- para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. Isso envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, busca compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. (MELLO, 2007, p. 89).

Por isso faz-se necessário estudarmos os processos do desenvolvimento infantil e a atividade principal de cada faixa etária para que possamos considerar as especificidades do aprender na infância e as formas por meio das quais as crianças “a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam

por meio de sua atividade, se relacionam com o mundo da cultura em cada idade”. (MELLO, 2007, p.91).

A autora aponta que é essencial

[...] valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimento pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações que participa, no estabelecimento de e novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes.[...] isso é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade. (MELLO, 2007, p. 93).

Nesse âmbito consideramos que estratégias e recursos adequados podem levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem o referencial em questão. Desse modo,

Apresentar em detalhes as telas do Portinari, brincar e dançar com as letras de Vinícius e Toquinho, contextualizar o autor, ilustrador e obra nos momentos de leitura e contação de histórias e atividades literárias decorrentes, permitir a constituição de autoria do leitor durante os processos de leitura com a re-textualização configura-se intervenções pedagógicas que apresentam às crianças e educadores as máximas elaborações humanas (CHAVES, et. al. 2014, p. 131).

Nessa perspectiva, diante dos estudos, reflexões e das atividades observadas, todos os espaços das instituições de ensino infantil devem estar repletas de coloridos que encantem a criança pequena, em oposição às instituições em que os brinquedos, as tintas, os lápis, os livros de literaturas e outros diversos recursos não são disponibilizados às crianças, a não ser em dias e horários destinados a brincar.

Em nosso entendimento, os espaços constituídos,

[...] com objetos da cultura - araras de roupas e fantasias; mesas para pinturas, colagens, recortes; cestos e estantes com brinquedos industrializados e com materiais reciclados; livros nos cantos que contam tanto da literatura, da música e de poesias; produções de

artistas plásticos visuais; texturas, formas e cores em objetos e papéis - espaços para brincar, para acessibilidade aos brinquedos e para a atuação de crianças brincantes, como defende Vigotski (2007); espaços que reclamam a intencionalidade dos adultos e a atividade e composição das crianças. (CHAVES, et. al, 2014 p. 133).

Ressaltamos que o trabalho com as diferentes linguagens cria sentido e significado às atividades onde seu planejamento atua de maneira decisiva no desenvolvimento da criança, preparando as bases para as apropriações dos conhecimentos mais complexos elaborados ao longo da humanidade. Toda via, trabalhar com a ludicidade, é possível estabelecer espaços em que a criança seja capaz de elaborar seus próprios pensamentos por meio das apropriações de todas as linguagens, seja expressiva, comunicativa e intelectual que lhes foram apresentadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais reafirmamos a necessidade de estudos a respeito do brincar, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a intencionalidade educativa em favor da humanização e emancipação. Em oposição à ideia de assistencialismo que educa para subserviência, denota-se enquanto condição elementar para uma educação humanizadora, capaz de romper os limites impostos pela carência de recursos. A reavaliação por parte dos educadores, de suas práticas educativas nas instituições de ensino, pois faz-se necessário uma proposta de educação que pensa e discuta as habilidades e capacidades intelectuais das crianças. (CHAVES, 2010).

Portanto, ressaltamos que este estudo nos permitiu pensar sobre a prática pedagógica desenvolvida no interior das unidades de ensino da Educação Infantil, bem como refletirmos a respeito das possibilidades de intervenções pedagógicas com intencionalidade que devem se efetivar com as crianças nas instituições de ensino. Em nossos estudos iniciais constatamos que a brincadeira tem grande importância no desenvolvimento infantil, por isso é necessário compreendermos os estágios do desenvolvimento infantil nos textos de Vigotski (2007) e Leontiev (1988), para entendermos o papel que a brincadeira desempenha no processo de desenvolvimento da criança.

Consideramos que as estratégias e recursos adequados, como as práticas educativas sociais, de leitura e contação de histórias, brincadeira de papéis sociais ou de faz-de-conta, rodas de conversas, apreciação de produções artísticas com telas, músicas e poesias, levam as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os autores da Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, defendemos que a brincadeira é uma atividade essencial nos primeiros anos de vida, a qual estimula capacidades mentais terminantes para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças.

Deste modo, de acordo com nossos estudos, brincando, a criança experimenta, cria, recria, sente e supera desafios, ou seja, brincar envolve o vínculo afetivo entre professor e aluno e com os colegas envolvidos na brincadeira.

Brincando eles se ajudam, trocam, disputam, criam conflitos, resolvem, aprendem e se desenvolvem.

Contudo, defendemos o trabalho com as diferentes linguagens, pois essas criam sentido e significado às atividades onde seu planejamento atua de maneira decisiva no desenvolvimento da criança, preparando as bases para as apropriações dos conhecimentos: científico, cultural e artístico da humanidade. Assim, por meio dessa pesquisa percebemos que trabalhar com a ludicidade é possível estabelecer espaços em que a criança seja capaz de elaborar seus próprios pensamentos, por meio da apropriação de todas as linguagens, seja expressiva, comunicativa e intelectual que lhes foram apresentadas.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: _____ARCE, A;

DUARTE, N. (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil:** contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 99-115.

ARCE, A; MARTINS, L.M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:**em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 2009.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

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

CHAVES, M. **Formação em serviço e práticas educativas:** possibilidades humanizadoras. Marília, 2010. Apresentação oral na IX Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: “ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Básica”.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M (Org). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011a, p. 97-105. (Col. Formação de Professores, EAD, n. 44).

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. 2011. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011b.

CHAVES, M. et al. O espaço e o tempo para brincar e aprender. In: CHAVES, M; LIMA, E. A; FERRAREZE, S. (Orgs) **Teoria Histórico-cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Lab. De Arqueologia, Etnologia e Etno-História, UEM, 2012. p. 45-53.

CHAVES, M. JARDIM, M. C. O; GABRIEL, M. A. X. Brincadeiras e aprendizagens com bebês. In: CHAVES, M; LIMA, E. A; FERRAREZE, S. (Orgs) **Teoria Histórico-cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Lab. De Arqueologia, Etnologia e Etno-História, UEM, 2012. p.63-72.

CHAVES; M.; SILVA, C. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**: contribuições para a formação do pedagogo. Maringá, 2013.

CHAVES, M. et. al. **Teoria histórico- cultural e intervenções pedagógicas**: possibilidades e realizações do bom ensino. Santa Maria. v. 39. n.1. p. 129-142. Jan/abril. 2014.

CLARK, P. **A Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 1991.

FACCI, M.G.G. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. . In: _____ARCE, A; DUARTE, N. (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-25.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Ojogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez 2000, p. 13-43).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 1988. p. 119-142.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico- cultural**: (des)encontros da teoria e da prática. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**: vida e obra – a Pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432p.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizzotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis e a formação de personalidades. In: _____ARCE, A; DUARTE, N. (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 36-50.

MARXISTS. **Trotsky**. 2015a. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARXISTS. **Krúpskaia**. 2015b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/krupskaia.htm>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARXISTS. **Engels**. 2015c. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/e/engels.htm> >. Acesso em 01 fev. 2017.

MARXISTS. **Marx**. 2015d. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marx.htm>>. Acesso em 01 fev. 2017.

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1. p.83-104, jan./jun. 2007.

NARZIKULOV, V.. **Como surgiu a direcção planificada da economia**. Moscovo: Progresso, 1985.

NETTO, P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão, 2011.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PASQUALINI, J.C. **A perspectiva Histórica-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14, n.1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J.C. **O papel do professor e do ensino na Educação Infantil**: na perspectiva de Vigotiski, Leontiev e Elkoin. In: MARTINS, L.M, and DUART, N. (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010a, p. 161-191.

PASQUALINI, J.C. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise prática do professor. 2010. Trabalho de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2010b.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. *Repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SAITO, H.T.I. **Aproximações entre legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica:** o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. 2012. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo na educação infantil: rotinas. In: NICOLAU, Marieta; L. Machado; Dias, Mária Célia Moraes (Orgs.). **Oficinas de sonhos e realidade na formação da infância.** Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 25-36.

SILVA, A. A. **Nadezhda Krupskaja:** contribuições para a Educação Infantil na atualidade. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2015.

SILVA, J. C; ARCE, A. **O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em sala de aula para crianças menores de três anos.** Perspectiva, Florianópolis, v.30, n.3, p.1099-1123, set./dez. 2012.

STEIN, Vinícius. **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, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

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

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. COLE, M. et al. NETO, J. C. et al. (Orgs), São Paulo: Martins Fontes- selos Martins, 2007.

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