

“AQUI A GENTE É BEM MAIOR”: SIGNIFICAÇÕES INFANTIS SOBRE ENTRAR NA ESCOLA AOS SEIS ANOS¹

“HERE WE ARE BIGGER”: CHILDREN’S MEANINGS ABOUT STARTING SCHOOL
AT THE AGE OF SIX

“AQUÍ LA GENTE ES BIEN MAYOR”: SIGNIFICACIONES INFANTILES ACERCA DE
INGRESAR A LA ESCUELA A LOS SEIS AÑOS

Joana Zanatta*

 <https://orcid.org/0000-0002-2513-9143>

Solange Maria Alves**

 <https://orcid.org/0000-0002-5222-6066>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: ZANATTA, J.; ALVES, S. M. “Aqui a gente é bem maior”: significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4730>

Resumo: O texto em tela traz algumas reflexões resultantes de pesquisa realizada com crianças em processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi o de conhecer as significações infantis sobre este momento de passagem. Com base em algumas manifestações coletadas em roda de conversa e alicerçadas na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, refletimos aqui sobre o sentido da brincadeira e do estudo como atividades principais (Leontiev, Davidov, Vigotski) que se encontram em rito de passagem e que tem sido objeto de polêmicas no âmbito do Ensino Fundamental de Nove Anos. Neste momento, nossos estudos nos permitem inferir acerca de uma criança viva, socialmente constituída que, independentemente da idade, vivencia a saída da Educação Infantil e entrada na Educação Escolar como um ritual importante com impactos significativos sobre si mesma e nos ajuda a identificar e concluir que os limites dessa passagem estão mais nas estruturas educacionais instituídas e menos em suas significações.

Palavras-chave: desenvolvimento humano e educação. Atividade principal. Educação infantil. Anos iniciais do ensino fundamental.

Abstract: The present text brings some reflections resulting from research conducted with children in transition process from Childhood Education to Early Years of Elementary School, whose objective was to know the children’s meanings about this transition. Based on some expressions collected during circle conversation and grounded in a historical-cultural conception of human development, we reflect here about the meaning of play and study as main activities (Leontiev, Davidov, Vigotski) which are in the rite of passage and has been controversial in the scope of Nine-year Fundamental Education. At this point, our studies allow us to infer about

a living and socially constituted child who, regardless of age, experiences the end of Childhood Education and the beginning of School Education as an important ritual with significant impacts on itself and helps us to identify and conclude that the limits of this transition are mainly in the established educational structures and less in their meanings.

Keywords: Human development and education. Main activity. Childhood Education. Early Years of Elementary School.

Resumen: El presente texto trae algunas reflexiones resultantes de pesquisa realizada con niños en proceso de transición de la Educación Infantil para los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, cuyo objetivo fue el de conocer las significaciones infantiles acerca de este momento de pasaje. Con base en algunas manifestaciones colectadas en ruedas de conversación y apoyadas en la concepción histórico cultural del desarrollo humano, reflexionamos aquí sobre el sentido del jugueteo y del estudio como actividades principales (Leontiev, Davidov, Vigotski) que se encuentran en rito de paso y que han sido objeto de polêmicas en el ámbito de la Enseñanza Fundamental de Nueve Años. En este momento, nuestros estudios nos permiten inferir acerca de un niño vivo, socialmente constituido que, independiente de la edad, vivencia al salir de la Educación Infantil y entrada en la Educación Escolar como un ritual importante con impactos significativos sobre sí mismo y nos ayuda a identificar y concluir que los límites de ese pasaje está más en las estructuras educacionales instituidas y menos en sus significaciones.

Palabras clave: Desarrollo humano y educación; Actividad principal; Educación infantil; Años iniciales de la enseñanza fundamental.

Introdução

A educação da infância, especialmente desde a Lei 11.724 de 11 de fevereiro de 2006, vem sendo palco de amplos debates e disputas. Não só porque coloca a infância na educação básica como foco principal e promove, com isso, uma nova possibilidade de organização pedagógica tanto na educação infantil como na chamada etapa de escolarização, iniciada com a entrada da criança nos anos iniciais do ensino fundamental, mas porque explicita a arena de conflitos de diferentes concepções teóricas e ideológicas. O que, ao fim e ao cabo, em grande medida reproduz as lutas, ou pela superação das relações sociais desiguais e excludentes típicas do contexto social liberal, ou pela manutenção da hegemonia deste modelo que vem se colocando pelos meandros das políticas educacionais como um todo desde longa data.

Em termos de política educacional, a antecipação da entrada da criança à escola cumpre demandas colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9294/96) e do Plano Nacional de Educação ainda de 2001, aprovado pela Lei 010.172/01 que, na sessão de Educação Básica – ensino fundamental, no subitem 2 das diretrizes e metas, refere-se a “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento da faixa etária de 7 a 14 anos.” (Lei 010.172/2001, p.19). No novo Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei 13.005/14, entre outras referências ao ensino fundamental, lê-se no quadro 2 – meta 2, o compromisso de “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam esta etapa na idade recomendada, até o fim do ano de vigência deste PNE” (PNE, 2014, p.33)

No âmbito político-pedagógico, a implementação da política de nove anos para o ensino fundamental, tem suscitado estudos, argumentos e movimentos de diferentes ordens e contribuições para a produção do conhecimento e desenvolvimento da área, tais como (KRAMER et.all., 2011; MARCONDES, 2012; MOTA, 2010)² Até onde alcançamos estudar, nenhum dos trabalhos traz a significação da criança sobre esse processo. O que nos animou a buscar, na voz das crianças, os sentidos dados à passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, amparadas pelo aporte teórico histórico-cultural do desenvolvimento humano, nos embrenhamos na busca do olhar da criança recém ingressa nos anos iniciais do ensino fundamental, indagando-as sobre o tema.³ Em termos metodológicos, o materialismo histórico-dialético é a matriz de referência tanto da análise quanto da coleta empírica. O que implica reconhecer o objeto em movimento e o sujeito como individualidade histórica e, como sublinham Frigotto (2004) Pino (2000), reconhecer, tomar para si, não apenas o texto do fundamento teórico-epistemológico, mas fazer dele, antes de tudo, uma postura, uma

1 O presente artigo é parte de pesquisa realizada para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI) e ao projeto de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural. Contou com financiamento da CAPES na modalidade bolsa de Demanda Social.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora da rede de educação básica do município de Concórdia (SC). E-mail: joana.zanatta@hotmail.com

** Doutora em Educação pela USP. Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: solange.alves@uffs.edu.br

2 A busca em bancos de dados traz esses autores além de outros com pesquisas e contribuições importantes. Os registros devidos encontram-se na dissertação que dá origem a este texto.

3 Todos os procedimentos cabíveis em termos éticos foram tomados. Desde conversa e documento de autorização da Secretaria Municipal de Educação do município onde a pesquisa foi realizada, à direção da escola, a anuência da professora da turma, a autorização das famílias via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, por meio do parecer nº 1.597.148, em 19 de junho de 2016.

atitude de quem investiga sobre o que está investigando. O método, na perspectiva materialista-histórica, está vinculado a uma concepção da realidade, de vida no seu conjunto e de mundo. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, expor e revelar a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. É, ao mesmo tempo, uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de transformação e superação. Sob este prima, adotamos como instrumento de busca empírica a Roda de Conversa, compreendida como uma estratégia pedagógica conhecida das crianças, por meio da qual, a fala torna-se, ao mesmo tempo, individual e coletiva, cumprindo um papel fundamental na retomada da memória sobre os processos vivenciados tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental⁴. Corroborando com Alessi (2011, p.53)

A linguagem, dessa forma, não se realiza através de palavras isoladas, com sentido e significação únicos, mas através de enunciados reais, que possuem uma semântica variável de acordo com as circunstâncias em que ocorrem. As pessoas trocam enunciados constituídos de unidades da língua (palavras, combinações de palavras, orações) e, nessa perspectiva, uma única palavra pode adquirir sentido no momento histórico e na interação estabelecida entre os envolvidos.

Sob estes princípios teóricos e metodológicos, procedemos o diálogo na forma de roda de conversa com 20 crianças, recém ingressas no primeiro ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino da região Oeste de Santa Catarina. O diálogo efetivo, no formato metodológico definido, aconteceu após um período de 30 dias em que uma das pesquisadoras conviveu com as crianças em observação participante de modo a construir vínculos de confiança que facilitassem o momento posterior. O cotejamento da base teórica com os dados empíricos advindos das significações das crianças acerca das vivências na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitou a proposição da reflexão em tela, notadamente limitada pelos parâmetros de um artigo científico onde socializamos alguns resultados da empreitada realizada e com o que pretendemos não mais que contribuir para o avanço do conhecimento na área além de aprender, produzir e difundir nossas reflexões

1 Desenvolvimento humano e papel da escola: pensando a educação da infância e a transição educação infantil – anos iniciais do ensino fundamental

Antes de tudo, conceber a infância a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento

4 A estratégia da Roda de Conversa é adotada, sobretudo, na educação infantil, como espaço-tempo privilegiado de diálogos entre crianças e professoras. É também um instrumento importante de coleta de dados empíricos, especialmente quando consideramos o sujeito, o Ser humano, como ser de linguagem e a linguagem como constructo social de um Ser histórico, ideológico, concreto. Nestes termos, encontramos uma Roda de conversa, por exemplo, entre a escola de Vigotski, o Círculo de Bakhtin, a Pedagogia Freireana que pode constituir objeto de novos aprofundamentos. Sugerimos leituras de VIGOTSKI (1996, 2003, 2007), BAKHTIN (2012), FREIRE (1987).

humano implica reconhecer em Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros, os principais aportes que, com base no materialismo histórico-dialético, oferecem o suporte necessário para afirmar a infância como um tempo sócio-histórico, e a criança como um ser humano concreto⁵, isto é, como sujeito ativo que se constitui humano pela mediação dos artefatos materiais e simbólicos disponíveis na cultura. Assim, tal como o ser humano adulto se constitui pela apropriação do gênero humano ao seu alcance em condições concretas de existência, a criança também o faz no âmbito e ao modo do tempo e da “*situação social de desenvolvimento*”⁶ em que se encontra.

Tal afirmação associada aos conceitos de criança como humano concreto, constituído pela mediação da cultura, requer, ainda que brevemente, que sublinhemos alguns atributos componentes dos referidos conceitos e que auxiliem a clarificação dos mesmos no âmbito da temática em reflexão. Esse empreendimento de elucidação, por assim dizer, encontra respaldo na advertência feita por Pino (2000, p.47), quando ao trabalhar de modo mais detalhado os conceitos de social e cultural em Vigotki, afirma que,

[...] o caráter excessivamente genérico do termo social e do termo cultural não permite que esses conceitos possam fundamentar um modelo de desenvolvimento humano tal como o proposto por Vigotski, a menos que sejam devidamente circunscritos no contexto teórico em que eles são utilizados. O termo social, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana.

A nosso ver, o conceito de situação social de desenvolvimento corrobora a afirmação de Marx (2003, p.06) quando assevera que,

[...] Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Logo, a *situação social de desenvolvimento* pode ser compreendida como a concreticidade existencial constitutiva da criança como sujeito histórico que é. Isto é, como herdeira de circunstâncias sociais, legado de um contexto histórico que define parâmetros de humanização dessa infância. E, ao mesmo tempo, é um indivíduo único que encarna em si, a complexidade do gênero humano. É a parte que reflete o todo que contém a parte. Importante lembrar

5 As expressões *concreto* e *concreticidade* assumem aqui a perspectiva materialista-dialética, de modo especial a que está referida nos escritos de Karel Kosik em “Dialética do Concreto”, 1976.

6 Conceito desenvolvido por Vigotski, especialmente no Tomo IV de Obras Escolhidas, sobre desenvolvimento infantil.

que Vigotski (em toda a sua obra), ao invés de preocupar-se com o como ocorrem os processos de socialização, indaga sobre como a sociedade, em toda a sua concreticidade, age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais. O que requer do educador ou da educadora de crianças, o cuidado de observar as condições sócio-históricas sob as quais vem se desenvolvendo a infância com a qual trabalha.

Ao mesmo tempo, nos parâmetros da teoria histórico-cultural, implica o reconhecimento do Trabalho e da Linguagem como dimensões fundamentais, gênese do gênero humano, constitutivo e constituinte de um processo dialético que passa a configurar a esteira social e cultural por meio da qual se efetivam, em condições circunstanciadas pelas escolhas sociais feitas, as subjetividades. Sob este enfoque, a passagem do natural ao cultural, se efetiva, na raiz, pela invenção do trabalho e da linguagem. Engels (1986) lembra que o trabalho criou o próprio homem e a sua consciência. Para este autor, primeiro o trabalho, depois e ao mesmo tempo de que ele, a linguagem são os dois elementos centrais responsáveis pela transformação do macaco em homem. Amparada em Engels (1986), Alves (2012, p. 131) afirma que

De uma perspectiva histórico-cultural, o trabalho – atividade vital humana – possibilita o aparecimento e o desenvolvimento da linguagem como elemento de comunicação e de generalização, graças à peculiaridade de caracterizar-se por ser uma atividade vital coletiva, ou seja, social desde o início.

Também Leontiev (1978), alicerçado em Marx, toma a categoria trabalho como elemento fundamental de humanização, compreendida como atividade vital, fenômeno por meio do qual o ser humano não se limita à condição de espécie, mas avança para a condição de gênero. Corroborando, Vigotski em vários de seus escritos, estende o conceito de Trabalho como ato criativo e criador, para o desenvolvimento humano como um todo, concebendo-o assim, como atividade vital, isto é, como atividade por meio da qual se processa em cada indivíduo singular, a humanidade que é de todos. Atividade sem a qual a continuidade do humano estaria ameaçada. Isto porque, é nesta atividade que se afirmam aquelas funções psicológicas que garantem a distinção do humano das demais espécies como a generalização, a criação, a imaginação, a classificação, a abstração, entre outras.

Sob este enfoque, o desenvolvimento do psiquismo tipicamente humano, embora assente-se em bases biológicas, é sempre resultado de uma conversão de funções biológicas ou elementares em funções superiores que, antes, esteve nas relações sociais. Ou seja, o traço fundamental do psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade

social. Na mesma perspectiva, Elkonin (1987, 1988) e Leontiev (1978) a partir do conceito de atividade vital, pensam e propõem conceber o desenvolvimento humano em estágios marcados por atividades principais. Assim, cada etapa do desenvolvimento humano se caracteriza por uma atividade principal que, por sua vez, se relaciona com outras atividades importantes, mas que naquele momento estão, por assim dizer, secundarizadas. O que possibilita ver o movimento interno e dinâmico do processo por meio do qual cada indivíduo da espécie se transforma num indivíduo do gênero humano.

Chamamos 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, 1978, p. 122).

Nos valem aqui da síntese sobre a periodização do desenvolvimento feita por Arce e Martins (2013), com a qual nos associamos para os limites da reflexão aqui empreendida. De acordo com as autoras, a periodização da infância sistematizada por Elkonin, compreende:

[...] **época da primeira infância** (três primeiros anos de vida), constituída pelos períodos nos quais as atividades principais são representadas pela comunicação emocional direta bebê/adulto, própria ao primeiro ano de vida e pela atividade objetual manipulatória, cujo transcurso marca o segundo e o terceiro ano de vida da criança. **A época da infância comporta os períodos da infância pré-escolar** (do quarto ao sexto ano de vida), a ter como atividade principal os **jogos simbólicos** e a **infância ou idade escolar** (do sétimo ao décimo anos de vida), na qual o **estudo** opera como atividade principal. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 52) (grifos nossos).⁷

Importante sublinhar ainda que, neste campo teórico, a atividade principal não tem relação direta com a idade cronológica. A atividade explicita a relação da pessoa com a realidade social, no interior de uma dada situação social de desenvolvimento. Assim, não se trata de etapas estanques de desenvolvimento, mas de ciclos onde certos tipos de atividade desempenham papel principal e outros, papel secundário. De acordo com o autor,

Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma

⁷ Tal como as autoras citadas, em face dos limites deste texto, nosso esforço está focado na fase de transição entre brincadeira e estudo. Logo, não nos atemos aqui na pormenorização de cada estágio do desenvolvimento. Sobre as etapas de desenvolvimento na perspectiva de Elkonin, Leontiev e Vigotski, sugere-se, além do estudo dos clássicos desses autores, a leitura do texto de FACCI (2006), intitulado "A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de LEONTIEV, ELKONIN E VIGOSTSKI", publicado em Cadernos Cedes, Campinas (SP) vol.24, nº 62, abr.2004.

certa forma, **seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo** e este, por sua vez, *é governado pelas condições históricas concretas* nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. **Assim, não é a idade da criança enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo**, e se alteram *pari passu* com a mudanças das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2001, p.65-66) (grifos nossos).

Impõe-se assim, ao ato pedagógico comprometido com o desenvolvimento humano, a importante clareza acerca das condições históricas concretas que encontram-se mediando os movimentos de subjetivação das crianças. Antes de coloca-las numa mesma formatação idade-conteúdo, será necessário compreender o conteúdo que as constitui como construto histórico.

Sob este enfoque, o tempo histórico de desenvolvimento que mobilizou nosso estudo – crianças de 6 anos em início de escolarização, é o tempo do predomínio da atividade de estudo. Contudo, como estão inaugurando um novo processo, carregam as marcas do anterior cuja atividade principal centrava-se no jogo e na brincadeira. Assim, estudo e brincadeira são as atividades que marcam esse momento e, nosso interesse é compreender como as crianças o significam e que impactos psicológicos essa saída da educação infantil e entrada nos anos iniciais aos 6 anos (um ano mais cedo), tem para elas.

De acordo com Leontiev (2001), na fase pré-escolar, o jogo e a brincadeira são as atividades por meio das quais a criança se humaniza. Caracterizada pelo domínio da linguagem, é a etapa da imitação simbólica da vida social que a cerca e com a qual interage. Ao brincar de (papéis sociais), reproduz (imita) criativamente o mundo humano e, ao fazê-lo, apropria-se de sentidos e significados desse mundo disponíveis na cultura, no contexto historicamente circunstanciado no qual se encontra, ela mesma, como sujeito histórico. Nas palavras do autor, a infância pré-escolar,

[...] é o período da vida em que o mundo da **realidade humana** que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, em-

bora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isso é irrelevante para ela, por que suas necessidades vitais são supridas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos. (LEONTIEV, 2001, p.59) (grifo nosso).

Importante notar que a fase de desenvolvimento humano marcada pela atividade do jogo e da brincadeira, é conhecida como pré-escolar. No âmbito da teoria histórico-cultural isso faz toda a diferença. Não se trata de ter a brincadeira como fase, mas como atividade principal de uma etapa do desenvolvimento humano que realiza num ambiente específico, institucional, chamado pré-escola, denotando a importância da educação escolar para esta concepção e sinalizando para o papel deste espaço como espaço de ações intencionais, planejadas, direcionadas para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo. Sob este enfoque, a educação institucional ganha contornos bastante diferenciados em relação a outras concepções, especialmente as de cunho liberal centradas no individualismo exacerbado disfarçado de “interesse da criança”⁸, “aprender a aprender”, etc., onde professores são transformados e seguidores de crianças que “dão o rito” para a atuação pedagógica que assume a não diretividade, característica do escolanovismo e neoescolanovismo.

Ao contrário, na perspectiva histórico-cultural, a ação educativa, em todos os tempos escolares (da infância à fase adulta), é sempre uma práxis estrategicamente orientada, cujo centro é o conhecimento concebido como construto social e histórico, cuja apropriação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do pensamento teórico e exercício da cidadania crítica. É tarefa da escola, como fator externo ao indivíduo e deliberadamente criado para este fim, a ação intencional sobre o desenvolvimento humano. Tomados, uma vez mais os referenciais vigotskianos, aquilo que é natural ao indivíduo não lhe é suficiente para tornar-se um ser humano. Desenvolver-se como humano implica apreender o humano que está fora, na cultura, na trama de relações sociais, na linguagem e, torná-lo próprio. Isto é, para objetivar-se como humano é preciso apropriar o humano disponível na cultura e circunstanciado historicamente. Pelo movimento de apropriação da cultura, põem-se em movimento o indivíduo, funções psíquicas de nível diferenciado que Vigotski batizou de funções superiores de pensamento. Tais funções, “[...] exclusivamente humanas, correspondem a situações de desenvolvimento que não são sempre as mesmas para um dado indivíduo e muito menos para diferentes indivíduos, especialmente enquanto representantes de classes sociais desiguais” (ARCE; MARTINS, 2013, p.56). O que, a nosso juízo, sugere a importância de compreender a escola e os processos de escolarização em diálogo com a concreticidade humana da qual é parte e,

8 Sobre este tema recomenda-se a leitura de DUARTE (1993, 1996, 2004) ARCE (2006), MARTINS (2013), ARCE; MARTINS (2013).

sobretudo, como lugar privilegiado para o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo, sua tarefa precípua.

Neste sentido, não há uma educação institucionalizada que não seja escolar. Não há, portanto, uma separação entre uma certa educação infantil e uma certa educação escolar. A escola, seja ela para a criança pequena ou para a criança maior, é sempre escola, lugar de intencionalidade, lugar onde "[...] adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento." (ARCE; MARTINS, 2013, p.57).

Também o conhecimento sistematizado pela humanidade não se reduz a um *rol* de conteúdos a serem mecanicamente transmitidos. Nele residem as formas complexas do gênero humano de cuja apropriação depende a humanização de cada indivíduo. Neste sentido, corroboramos com Saviani (2003, p.13), quando afirma a natureza do trabalho educativo como

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

Eis a razão de ser da instituição escolar da infância à vida adulta: o conhecimento historicamente acumulado e o método de como alcançar esse conhecimento nos diferentes tempos da vida. Assim, no tempo da educação infantil pré-escolar, esse alcance se dá pela hegemonia da brincadeira e do jogo como atividades principais. No tempo dos anos iniciais pelo início do predomínio do estudo como atividade principal.

Daí que a brincadeira e o jogo, na etapa pré-escolar, não são atividades aleatórias, subordinadas a um interesse metafísico individual da criança. "[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas, precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras". (LEONTIEV, 2001, p. 120). Primeiro, ela nunca é individual, uma vez que, o substrato da individualidade, da subjetividade, são as relações sociais. Logo, como sublinha Vigotski em vários de seus escritos, cada indivíduo é uma relação social consigo mesmo. Neste sentido, o ato individual (de imitação por exemplo) é um conjunto de Outros que, invisivelmente, compõem o Um que, em sendo criança pré-escolar, já

internalizou a palavra como elemento de mediação simbólica, socialmente produzida e que agora medeia o ato de brincar que, dialeticamente, vai fomentando nela, funções psicológicas superiores mais e mais complexas. Segundo, porque a brincadeira de papéis sociais, como já sublinhamos, está encharcada de Outros imitados no jogo simbólico do brincar. Ou seja, o conteúdo da brincadeira tem gênese social, é constituído e constitutivo do gênero humano e é elemento de observação, análise e intervenção pedagógica. As atividades realizadas pela criança são caracterizadas por ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com o resultado objetivo, ou seja, o que motiva a criança a agir é o conteúdo do processo real da atividade dada. (LEONTIEV, 2001). O que significa dizer que cabe à instituição de educação infantil e à práxis pedagógica nela desenvolvida, a observância criteriosa desse conteúdo para, ao cotejar com o conhecimento historicamente acumulado, pensar e propor a sua ação educativa como promotora do desenvolvimento do gênero humano na criança, isto é, de funções complexas de pensamento como a imaginação, a criação, a abstração, a memória mediada, a atenção voluntária, etc.

Leontiev (2001) ainda alerta para a importância da relação professora-criança⁹ neste tempo-espaço de desenvolvimento humano que se faz mediado pelas relações da pré-escola. A professora é aí, o adulto referência a quem, muito frequentemente, as crianças recorrem como elemento mediador de relações entre si e seus colegas, em momentos distintos de criação, imaginação, linguagens carregadas de gênero humano que vão tecendo a criança, sujeito histórico que é. Impõe-se, pois, a necessidade de uma práxis educativa mediada, ela mesma, pela clareza do sentido da atuação intencional sobre o desenvolvimento humano e da complexidade que isso carrega como tarefa da docência. Saber que, como sujeito socio-histórico, a criança equipa-se de artefatos especificamente humanos pela mediação de processos educativos deliberados sem os quais, o alcance da humanidade de cada indivíduo estará prejudicado. Na memória das crianças com as quais dialogamos mediadas pelo objeto de pesquisa que nos mobilizou, aparece uma educação infantil desconectada dessa função social que, ao fim e ao cabo, teria de justificar sua existência. A conversa sobre o que tem de diferente entre a educação infantil e a escola, trouxe uma criança precisa e sincera que diz que,

–“Lá, na educação infantil”: “- *A gente estudava e aprendia as letrinhas (Melissa)*¹⁰ “- *A gente aprendia números ... nós estudava, nós lia, escrevia ...*” (Helena). E, “- *Lá na creche nós ficava pintando, fazendo letras, ficava fazendo trabalho*” (Emilly). “- *A gente estudava, a gente escrevia, fazia um monte de coisa e a profe deixava **as vezes a gente brincar nos brinquedos lá e também***

9 A opção pela expressão no feminino “professora” se deve ao necessário movimento de pôr em evidência o trabalho educativo, especialmente com crianças, como trabalho historicamente majoritariamente feminino cujo uso excessivo do masculino, contribui para uma linguagem que fortalece a desigualdade de gênero no âmbito das lutas sociais mais amplas.

10 Os nomes são fictícios, preservando assim a identidade das crianças. Sublinhamos o compromisso com a ética na pesquisa com seres humanos enfatizando o cumprimento, por esta pesquisa, de todos os procedimentos legais demandados pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

*quando a gente brincava a gente brincava juntinho, mas as vezes sempre gritava e **fazia muito tema.*** (Elisa)(grifo nosso).

Pesquisadora: E do que é que vocês brincavam?

Elisa - *A gente brincava de boneca, e tinha uns negocinhos, uns pininhos, acho que era de computador e a gente brincava*

Pesquisadora: E o que mais?

Elisa - *Não lembro*

Leticia - ***A gente tinha apostila diferente lá***

Pesquisadora: E o que é que tinha nessa apostila?

Leticia - ***Tinha material pra destacar, de apoio***

Beatriz - ***Tinha uma profe e ela fez trabalho com nós, e daí a gente lia, e daí enquanto uns faziam o trabalho, outros iam escrevendo, e daí eu e uma coleguinha, nós escrevemos, escrevemos, até a folha ficar, cheia, cheia, cheia, cheia de palavra e daí escrevemos mais metade copiando de um livro.*** (grifos nossos).

As falas destacadas, a nosso juízo, evidenciam, na memória das crianças, uma educação infantil mais focada em processos mecânicos de lida com letras e números e com movimento autômatos de escolarização, do que com o desenvolvimento do pensamento teórico e, portanto, de desenvolvimento tipicamente humano como preconiza a abordagem histórico-cultural que, neste âmbito, deveria ser regido pela brincadeira e seus conteúdos¹¹. Como já sublinhamos acima, na base teórica que nos orienta, a brincadeira não é apenas um espaço-tempo solto, mas lugar de conhecer, de interpretar, de imaginar, regrar, projetar, generalizar, de relações sociais e de linguagem e constituição dinâmica de subjetividades. Logo, lugar de desenvolvimento humano. Ao espaço institucional (escola) que acolhe essa brincadeira como atividade central, cabe compreender esse movimento e interpretar seus conteúdos (cuja origem é social) para pensar e desenvolver estratégias pedagógicas de desenvolvimento humano, fim último da educação, atuando pedagogicamente para a ampliação do repertório cultural dos sujeitos, desafiando a criança para outros conteúdos não ligados ao seu cotidiano, mas, fundamentais para alargar seu olhar sobre este mesmo cotidiano.

Não foi o que encontramos nas memórias infantis. Ao contrário, suas lembranças retratam uma educação infantil distante de sua tarefa primordial e a brincadeira e jogo são memórias difusas, não claras para as crianças. Por outro lado, as memórias mais vivas deste tempo, revelam uma educação infantil alinhada a procedimentos mecanicistas que fazem do ato de ensinar um ato de alienar. A presença de materiais didáticos com tarefas semiprontas - “a gente

11 Embora trate-se de temática de alta relevância para discutir currículo e infância, não cabem nos limites deste artigo uma reflexão aprofundada acerca dos conteúdos da brincadeira na educação da infância. Sobre esta temática, sugere-se a leitura do livro organizado por Alessandra Arce e Newton Duarte, sob o título “Brincadeiras de papéis sociais: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin”; São Paulo: Xamã, 2006 Além de outros estudos embasados na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano citados nas referências deste texto.

tinha apostila lá” - , e de tarefas de repetição mecânica - “ ... e daí eu e uma coleguinha, nós escrevemos, escrevemos, até a folha ficar, cheia, cheia, cheia, cheia de palavra e daí escrevemos mais metade copiando de um livro - , explicitam o distanciamento da pré-escola de sua tarefa de desenvolvimento de funções como imaginação, criação, generalização, atenção voluntária, memória mediada, linguagem, entre outras. Os excertos destacados permitem ainda observar a severa crise que se instala na educação infantil que se pretende “não escolar” sendo, inevitavelmente, um espaço destinado ao ensino e, portanto, encarregado de interferir no desenvolvimento humano de modo organizado, planejado, estratégico. Se cotejarmos isso com os argumentos que, como bem colocam Arce e Martins (2013), reivindicam uma “pedagogia antiescolar” para a educação infantil, encontramos uma severa ausência de identidade deste âmbito da educação.

Por outro lado, a passagem para os anos iniciais do ensino fundamental, coloca-se mesmo como um momento de virada e, ao que percebemos pelas manifestações infantis coletadas, não caracteriza, necessariamente, trauma para a criança. Sendo ela um sujeito histórico-cultural, tecido nas interações e relações que experimenta socialmente, e sendo a escola esse lugar de estudar (conceito que está posto no âmbito das relações sociais), claro está que, sendo aos 6 ou aos 7, ir para a escola (de ensino fundamental) significa “*ser mais grande*” como sinalizam as falas animadas das crianças sujeitos de nossa pesquisa. Indagadas sobre esse novo cenário e o que fazem nele, são unânimes e firmes na resposta: *Estudar!* Demonstrando que está clara a mudança de atividade principal, dizem (quase orgulhosas de si), que aqui (na escola),

“- *A gente escreve, estuda, e às vezes a gente brinca com quebra-cabeça*” (Bea)
 “- *A gente pinta e a gente escreve*” (Antonela).

Ao serem indagadas sobre do que mais gostam de fazer, a atividade principal fica ainda mais evidente:

“- *Fazer continha, nós escrevemos.*” (Lara);
 “- *escrever, ler.*” (Helena);
 “- *falar inglês.*” (Valentina).

E, sobre o valor de estar na escola e o impacto desse momento, as falas de Elisa e Leticia são precisas:

“- *Aqui, a gente é bem maior!*”;
 “- *Aqui nós estudamos, né!*”

Expressando um crescimento interior puxado pelo ato de estar na escola e, ao mesmo tempo, explicitando a apropriação do sentido social da escola como lugar de “*ser bem maior*”. Leontiev (2001), nos elucida sobre este

acontecimento social seus impactos no desenvolvimento psicológico da criança. Reflete sobre este impacto da mudança na atividade principal, e nos ajuda a ler criticamente e a compreender melhor esse momento de transição da educação infantil para os anos iniciais. De acordo com o autor, todo o sistema de suas relações é reorganizado. “[...] O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade”. (LEONTIEV, 2001, p. 61). E, prossegue afirmando que,

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade **de trabalhar**. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida “verdadeiramente real” que a cerca, torna-se diferente. (LEONTIEV, 2001, p. 61). (grifo nosso).

Ou seja, ocorrem mudanças importantes na *situação social de desenvolvimento* e isso impacta no comportamento da criança que, ao perceber-se na escola, compreende-se como “*gente bem maior*”. Davydov (1988, p.158)¹², corrobora com Leontiev e nos ajuda a firmar nossa convicção de que a entrada da criança para a escola é uma das transições cruciais na vida delas.

A evidência externa desta transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ele assume como aluno. Esta transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico. Os ABCs destas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Esta atividade alunos é a atividade de estudo. (DAVYDOV, 1988, p. 158).

Este autor também chama atenção para o impacto da entrada para os anos iniciais do ensino fundamental com a mudança da atividade principal e sublinha, como nós, a escola como lugar socialmente designado para um tipo específico de desenvolvimento psíquico que tem na atividade de estudo sua base fundamental. Nela, as crianças não

12 Os excertos de texto de Davidov referenciados com data de 1988, foram extraídos de texto traduzido por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, a partir da tradução do russo para o inglês da obra mencionada, para uso didático, na disciplina: *Didática na perspectiva histórico-cultural*, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Excetuam-se os capítulos III e IV, traduzidos do espanhol do livro: DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Encontramos dificuldade de referenciar esse material devidamente pelas normas da ABNT, pelo que esclarecemos nesta nota fazendo uso de explicação dos próprios autores tradutores.

reproduzem apenas os conhecimentos e habilidades correspondentes às formas de consciência social, como também reproduzem as capacidades construídas historicamente que estão na base da consciência e do pensamento teórico, a reflexão, a análise e o experimento mental. Ou seja, diferentemente da brincadeira e do jogo em que o conteúdo tem mais a ver com modos sociais de existir, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico e, portanto, cabe à ação educativa escolar, o desenvolvimento desse tipo específico de pensamento: o pensamento categorial, teórico, analítico, reflexivo. Nas palavras do autor,

O termo “atividade de estudo” [*uchebnaia deiatel’nost’*], que designa um dos tipos de atividade reprodutiva desempenhada pelas crianças, não deve ser confundido com o termo “aprendizagem” [*uchenie*]. Como sabemos, as crianças aprendem através dos mais variados tipos de atividades (no jogo, no trabalho, no esporte, etc). **Mas a atividade de estudo [baseada na escola] tem um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto nos anos iniciais da escolarização quanto em outros momentos na vida (por exemplo, da atividade lúdica, da atividade sócio-organizacional, da atividade relacionada ao trabalho, por exemplo). Embora na idade escolar inicial as crianças realizem todas as atividades citadas e outras adicionais, a atividade principal e conducente nesta fase é a atividade de estudo. Ela determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade.** (DAVYDOV, 1988, p. 158-159). (grifos nossos).

O ingresso na escola é uma viragem para a criança. Cabe à escola compreender esse momento e considerar o seu papel nesse processo que, como acordo social que é, possibilita às crianças sair dos limites da educação infantil, ocupar uma posição nova na vida e passar ao desempenho da atividade de estudo, socialmente significativa, que oferece um rico material para satisfazer os interesses do conhecimento. “Estes interesses atuam como premissas psicológicas para que na criança surja a necessidade de assimilar conhecimentos teóricos”. (DAVYDOV, 1988, p. 169). Esse processo não é natural. Implica uma intencionalidade clara, um ambiente escolar favorável, ele próprio pensado, organizado, dirigido para o desenvolvimento do pensamento teórico, para o desenvolvimento humano.

O que não foi possível capturar nas conversas com as crianças, mesmo porque o objetivo do estudo era outro, mas que sinaliza a necessidade de aprofundamento de estudos e pesquisas que nos ajudem a alcançar o objetivo da escolarização: o desenvolvimento da humanidade de todos em cada indivíduo singular.

Considerações finais

Nos limites do estudo realizado, podemos inferir que, a criança vivencia esse momento de transição como um momento de grande mudança que, como demonstram as falas, tem, para ela, um gosto de coisa boa, uma novidade sobre aquilo que agora a sociedade espera dela. E ela gosta disso. Qual é, então, o problema? Ou talvez, onde está o problema desse processo de transição?

Mesmo não tendo todos os elementos para uma resposta, nos arriscamos a afirmar com base no campo teórico que nos sustenta e nas significações das crianças que nos ajudaram nesta busca, que um bom tanto dos limites e desafios que se impõe na transição da educação infantil para os anos iniciais, está no modo como concebemos e organizamos o processo pedagógico; está na concepção de criança que, muito embora se observe um discurso majoritário de que ela é sujeito ativo, ainda predominam visões adultocêntricas e ingênuas marcadas pelo viés liberal de educação. Está numa educação infantil fortemente marcada pela cultura assistencialista, um lugar que ainda não tem uma identidade própria: não é escola mas é lugar de “apostila”, é lugar de “*escrever até a folha ficar cheia, cheia de palavras ...*”, como disseram as crianças. É lugar de brincadeira, mas falta diretividade. E, está numa escola que, muitas vezes, se limita a dizer que as crianças, aos seis anos, estão “imaturas” para o aprendizado escolar. Numa escola que, em que pesem outras possibilidades de ser, se autodefine como um espaço rígido, lugar onde também se copia muito do quadro, se faz pouco movimento de pensar, embora “*aqui a gente é bem maior*”. Ambas, ao que se evidencia na memória das crianças, têm limites severos quando se trata de compreender e de organizar o espaço e a ação educativa com a transição de um a outro pela criança.

Parece que o trabalho educativo escolar (seja na educação infantil, seja nos anos iniciais e demais tempos escolares), se distancia da sua tarefa central que é o desenvolvimento em cada indivíduo singular, da humanidade produzida pelo conjunto de seres humanos (SAVIANI, 2003). Nisso, com o cuidado das devidas circunstâncias, reside, talvez, a grande crise da passagem da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Nos parece importante, desde já, situar o sentido dessa posição tomando emprestada a reflexão de Arce e Martins (2013), com quem corroboramos acerca do papel da educação escolar com a infância, seja no âmbito da especificidade da educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental.

A almejada articulação entre estas etapas da educação básica, defendem as autoras, requer compreender sua estruturação alicerçada na compreensão científica, não de um espaço apenas, mas de ambos, na direção de reconhecê-los como espaços de aprendizagem e desenvolvimento sustentados pela ação intencional, planejada de conteúdos e procedimentos dialogando com os tempos e as situações sociais de desenvolvimento que protagonizam o processo pedagógico.

Referências

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo** entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alexandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Interação Verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 114-132

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 12 mai. 2016.

_____. Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, 1508 com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

_____. Lei nº 10172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

DAVYDOV, V. V. **O problema do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental em psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. (Textos publicados na Revista *Soviet Education*, August/VOL XXX, Nº 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts", de V.V. Davydov", a partir do original russo Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância.in.: DAVIDOV, V.. SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986. (Coleção Universidade Popular).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 agosto. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. in.: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14ª edição, São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14.ed., São Paulo: Ícone, 2001.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In.: **Educação e Sociedade**. Ano XXI, vol.71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed., Campinas (SP): Autores e Associados, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14. ed, São Paulo: Ícone, 2001.

_____, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____, **Obras escogidas IV**. psicologia infantil. Madrid: Visor, 1996b.

Recebido em: 14/02/2019
Aprovado em: 20/03/2020
Publicado em: 01/04/2020