

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA TEREZA BOSCO SANTIAGO

**A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

INHUMAS - GO

2022

MARIA TEREZA BOSCO SANTIAGO

**A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daniella Couto Lôbo.

**INHUMAS - GO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS

S235c

SANTIAGO; MARIA TEREZA BOSCO

A construção da linguagem e da escrita na perspectiva histórico-cultural/ Maria Tereza Bosco Santiago. – Inhumas: FacMais, 2022.

92p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo.”

1. Teoria Sociocultural; 2. Desenvolvimento; 3. Linguagem; 4. Escrita. I. Título.

CDU: 37

MARIA TEREZA BOSCO SANTIAGO

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data da Defesa: _____ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Daniella Couto Lôbo
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni
(FacMais)

Prof.^a Dr. André Luiz dos Santos
(UEG)

DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro de todos os momentos, Herimar Silvério Santiago de Souza, que constantemente me impulsiona a prosseguir em busca de minha realização pessoal e profissional. Essa trajetória não seria possível sem o seu precioso apoio. Ao meu filho, Júlio César Bosco Santiago, e a minha filha, Maria Júlia Bosco Santiago, que estou preste a conhecer e que são as motivações de minha caminhada e resiliência

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por ter me levado a trilhar caminhos nos quais pude obter as devidas lições de amor, fraternidade e compaixão, e por ter me possibilitado a oportunidade de ingressar neste programa de mestrado e desenvolver os meus estudos.

À minha orientadora, Dra. Daniella Couto Lôbo, um grande exemplo de professora. Confiou em meu potencial, pondo-se como incentivadora e motivadora, sem deixar de me corrigir, quando necessário.

À minha família, por compreender os vários momentos em que foi privada da minha companhia, do meu auxílio e da minha atenção.

Aos professores que compõem o corpo docente do programa de mestrado, pelos conhecimentos oportunizados, pelo incentivo e pela confiança. Tudo isso forneceu subsídios suficientes para que fosse possível a construção do presente trabalho.

A todos os colegas do mestrado. Mesmo de forma remota, sempre se fizeram presentes, demonstrando amizade, incentivando-me e impulsionando-me a prosseguir.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Faculdade de Inhumas – FacMais, e propõe-se a refletir sobre a construção da linguagem e da escrita na perspectiva da teoria histórico-cultural. Vygotsky desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento humano partindo da premissa de que os componentes biológicos e sociais interferem nesse processo. Assim, buscou-se, na teoria histórico-cultural, entender como acontece o desenvolvimento da linguagem e da escrita. No decorrer da pesquisa, levantou-se o seguinte questionamento: quais as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem? Dessa forma, objetiva-se conhecer a trajetória intelectual de Vygotsky e a teoria histórico-cultural, bem como destacar as contribuições para o processo do desenvolvimento da linguagem e da escrita e a escola como espaço de aprendizagem e de atuação docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, tendo como base os estudos de Vygotsky, abordando suas principais contribuições para a área da Educação. Além das obras desse estudioso, foram consultados alguns pesquisadores da área, como Almeida (2021), Araújo (2021), Baquero (1998), Barbosa (2013), Bessa (2008), Boiko e Zamberlan (2001), Butgraen (2010), Campira (2021), Farias e Bortolanza (2013), Libâneo e Freitas (2019), Maciel (2001), Minayo (2012), Oliveira (1996), dentre outros autores. Ao longo da vida, os sujeitos interagem com diversos grupos, com a família e o meio social, aprendendo regras, comportamentos e desenvolvendo suas capacidades mentais e sociais. A escola, enquanto espaço de aprendizagem, ao adotar a perspectiva histórico-cultural, demonstra a importância dos estudos de Vygotsky para a atuação docente.

Palavras-chave: Teoria Sociocultural. Desenvolvimento. Linguagem. Escrita.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the Education, Institutions, and Educational Policies line of research of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education of the Faculdade de Inhumas - FacMais, and proposes a reflection on the construction of language and writing from the perspective of the cultural-historical theory. Vygotsky developed studies on human development based on the premise that biological and social components interfere with them. Thus, in the cultural-historical theory, we try to understand how the process of language and writing development happens. While researching, the following question was raised: what are the contributions of the cultural-historical theory to the understanding of the development of thought and language and to the teaching process? Thus, the objective is to explore Vygotsky's intellectual trajectory and the cultural-historical theory; as well as to highlight Vygostokian contributions to the process of language and writing development and to the school as a space for learning and teaching. To do so, a qualitative, bibliographic, and documental research was carried out, based on Vygotsky's studies, addressing his main contributions to the field of Education. Besides the works of this scholar, some researchers in the area were also consulted, such as Almeida (2021), Araújo (2021), Baquero (1998), Barbosa (2013), Bessa (2008), Boiko and Zamberlan (2001), Butgraen (2010), Campira (2021), Farias and Bortolanza (2013), Libâneo and Freitas (2019), Maciel (2001), Minayo (2012), Oliveira (1996), among others. Throughout life, subjects interact with several groups, with their families, and the social environment in which they learn rules, behaviors, and develop their mental and social capacities. The school, as a learning space when adopting the cultural-historical perspective, demonstrates the importance of Vygotsky's studies for teaching performance.

Keywords: Sociocultural Theory. Development. Language. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho por traços.....	45
Figura 2 – Desenho com mais elementos.....	45
Figura 3 – Desenho semelhante a realidade.....	46
Figura 4 – Desenhos mais elaborados.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – LEV VYGOTSKY: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO.....	14
1.1 LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY: VIDA E OBRA.....	14
1.2 PRINCIPAIS IDEIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	21
1.3 APONTAMENTOS SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	26
CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA.....	33
2.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA...33	
2.2 A MANIFESTAÇÃO DE CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA.....	37
2.3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA ESCRITA.....	48
CAPÍTULO 3 – ESCOLA: UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	58
3.1 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	58
3.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A AFETIVIDADE.....	65
3.3 A ATUAÇÃO DOCENTE E OS ESTUDOS DE VYGOTSKY.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de um estudo investigativo, que tem como título: “A construção da linguagem e da escrita na perspectiva histórico-cultural”. Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental há doze anos, vivencio cotidianamente o desenvolvimento de atividades nas instituições públicas de ensino. Ao logo do tempo, foi possível observar o processo de desenvolvimento da linguagem e da escrita das crianças e perceber que temática não é estudada de maneira aprofundada no curso de formação inicial em Pedagogia, o que pode dificultar a atuação docente.

Assim, por meio da atuação docente e das observações diárias, surgiu o seguinte questionamento, que guiou este estudo: quais as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento da linguagem e da escrita e para a atuação docente?

Este trabalho tem como objetivo compreender os processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem e da escrita, com base nos estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky. Quanto aos objetivos específicos intenciona-se apresentar uma breve biografia de Vygotsky, bem como seus fundamentos teóricos, analisar o desenvolvimento da linguagem e da escrita na perspectiva da teoria histórico-cultural e refletir sobre a escola como um espaço histórico-cultural e de atuação docente.

Segundo Vygotsky, a participação do ser humano em um determinado ambiente cultural possibilita a interação social, levando-o a se constituir enquanto pessoa. Desse modo, seria inviável conceber um indivíduo excluído da participação e da interação no seio de um grupo social que lhe ofertasse o aprimoramento de atividades psicológicas que se constituem na mediação.

Percebe-se que pesquisas sobre a teoria de Vygotsky têm investigado como os recursos tecnológicos vêm modificando o uso das linguagens oral e escrita, que passaram a ser empregadas de modo fragmentado, sendo substituídas, até mesmo, por imagens e símbolos. Ressalta-se que o código linguístico possibilita a interação entre as pessoas, e a linguagem verbal consiste em elemento constitutivo do conhecimento e da formação dos indivíduos.

Com base nessas considerações indaga-se: como a linguagem contribui para o processo de aquisição e construção do conhecimento? Qual a função da interação social para o desenvolvimento humano? Quanto ao processo de desenvolvimento da

linguagem e da escrita na infância, quais as contribuições de Vygotsky para a docência? E, atualmente, qual a relevância dos conceitos desenvolvidos por esse estudioso?

Para responder a esses questionamentos, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, sendo que esse tipo de pesquisa é realizado

[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside do fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...]. (GIL, 2008, p. 50)

Para tanto, foram pesquisadas algumas obras de Vygotsky, destacando-se: “Imaginação e criação na infância” (2018), “Pensamento e Linguagem” (2008) e “A formação social da mente” (2007). Além das obras desse estudioso, foram consultados alguns pesquisadores da área, como Almeida (2021), Araújo (2021), Baquero (1998), Barbosa (2013), Bessa (2008), Boiko e Zamberlan (2001), Butgraen (2010), Campira (2021), Farias e Bortolanza (2013), Libâneo e Freitas (2019), Maciel (2001), Minayo (2012), Oliveira (1996), Palangana (1998), Pereira (2012), Queiroz, Maciel e Branco (2006), Rego (1995), Ricardo (2021), Rolindo (2007), Saccomani (2018), Santos, Junqueira e Silva (2016), Szymanski e Méier (2014), Tassoni (2000), Vasconcellos (1998), Vieira e Sforzi (2010), dentre outros, tendo como marco temporal estudos desenvolvidos de 1995 a 2021, a fim de fundamentar as discussões presentes nesta dissertação.

Além disso, empregou-se as pesquisas exploratória e descritiva, com o objetivo de esclarecer como se dá o desenvolvimento humano no que tange à linguagem e à escrita, bem como as contribuições do ambiente escolar nesse processo. Ressalta-se que as pesquisas exploratórias:

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez de planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental [...]. (GIL, 2008, p. 27)

Para explicar os conceitos detalhadamente, empregou-se a pesquisa descritiva, cuja principal função é a de descrever as características de determinado fenômeno. Neste trabalho, foram descritos vários conceitos, bem como as

contribuições do ambiente escolar para o tema em questão. Gil (2008, p. 28)

menciona que as pesquisas descritivas:

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática [...].

Para abordar a temática acerca do desenvolvimento da linguagem e da escrita, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, que tem como título “Levy Vygotsky: fundamentos teóricos para a educação”, traz um panorama das principais ideias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano. Apresenta, também, à luz da teoria histórico-cultural, reflexões sobre o desenvolvimento humano, suas disposições para a aquisição de conhecimentos e seus principais conceitos.

O segundo capítulo, “O desenvolvimento da linguagem e da escrita na perspectiva vygostkianas”, evidencia como alguns conceitos vygotskianos são fundamentais para compreender como os seres humanos se desenvolvem psicologicamente, constroem novos aprendizados e desenvolvem a imaginação e a criação. Salienta-se que a imaginação e a criação também são elementos essenciais para a inserção do indivíduo na sociedade. Esse, ao participar de novos cenários por meio da imaginação e da criação, é capaz de produzir conhecimentos novos, fundamentais para o crescimento pessoal.

O terceiro capítulo, intitulado “A escola: um ambiente de aprendizagem”, aborda o ambiente escolar e o docente como agentes na mediação do processo ensino-aprendizagem, considerando esse ambiente como promotor da interação social. Busca-se, ainda, relacionar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) com o desenvolvimento da linguagem e da escrita no ambiente escolar.

CAPÍTULO 1 – LEV VYGOTSKY: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta uma breve biografia intelectual de Vygotsky. Em seguida, são abordados determinados aspectos da teoria histórico-cultural e suas principais contribuições para o estudo acerca do desenvolvimento humano.

1.1 LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY: VIDA E OBRA

Para compreender o desenvolvimento humano, muitos pesquisadores recorrem aos estudos de Vygotsky. Este escreveu várias obras relacionadas com a aquisição da linguagem e do pensamento. Para tanto, é fundamental conhecer as bases conceituais que emergem de suas principais obras.

De acordo com Campira e Araújo (2012), os estudos e as pesquisas de Vygotsky foram traduzidos tardiamente. A partir do momento em que seus livros foram divulgados em outras línguas, o estudioso começou a ganhar destaque nas áreas da Educação e da Psicologia. É importante mencionar que boa parte de suas obras trata do desenvolvimento psíquico do indivíduo, versando sobre o processo de aprendizagem.

Vygotsky¹ nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, cidade na região Oeste do Império Russo. Foi um psicólogo inspirador, bastante conhecido por sua teoria histórico-cultural. Aos 17 anos, concluiu o curso secundário em um colégio privado de Gomel. De 1914 a 1917, frequentou a Universidade Estadual de Moscou, onde se formou em Direito. Enquanto estava na universidade, estudou várias áreas, como a Sociologia, a Linguística, a Psicologia e a Filosofia (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Foi nesse período que ele começou a realizar suas pesquisas literárias. De acordo com Rego (1995), Vygotsky realizou um trabalho sobre Hamlet, que deu origem ao livro “Psicologia da Arte”.

¹ Sua família era de origem judaica, com preceitos intelectuais e desafiadores. Seu pai trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros. Já sua mãe era uma professora formada. Vygotsky viveu por muito tempo em Gomel, Bielorrússia, ao lado dos pais e de sete irmãos. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova. O casal teve duas filhas. Sua esposa veio a falecer de tuberculose em 11 de junho de 1934. Sua educação foi realizada por tutores particulares em casa até os 15 anos. Vygotsky sempre se mostrou um estudante que buscava mais conhecimento. Ele gostava muito de literatura e artes. Tinha uma biblioteca particular e gostava de visitar a biblioteca pública (REGO, 1995).

O referido estudo de Vygotsky evidenciava que ele possuía habilidades nas análises psicológicas. Por isso, é considerado um dos grandes precursores dos estudos psicológicos (REGO, 1995). Seus trabalhos contribuem para o entendimento do desenvolvimento humano. Suas obras relacionadas com a linguagem e o pensamento mostram que os seres humanos dependem exclusivamente da interação social para alcançar o aprendizado.

Nota-se que o percurso acadêmico de Vygotsky foi marcado, exclusivamente

[...] pela interdisciplinaridade, já que transitou por diversos assuntos, desde antes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual. (REGO, 1995, p. 22)

Vygotsky começou sua carreira aos 21 anos, logo após a Revolução Russa de 1917. Nesse período, ele escreveu sobre crítica literária e realizou várias palestras abordando temas relacionados com a literatura, bem como publicou vários estudos. Em 1922, por exemplo, realizou uma pesquisa sobre métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Nesse mesmo ano, dirigiu o teatro do Departamento de Educação de Gomel (REGO, 1995).

[...] Nessa fase, dirigia a seção de teatro do Departamento de Educação de Gomel. Na mesma cidade fundou ainda uma editora, uma revista literária e um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, local onde ministrava cursos de psicologia. (REGO, 1995, p. 22)

Os trabalhos de Vygotsky começaram a se modificar quando ele passou a ter contato com a Psicologia Acadêmica, principalmente com o trabalho de formação docente.

Observa-se que sua formação intelectual recebeu influências de várias áreas do conhecimento. A partir de 1924, passou a se dedicar a pesquisas na área de Psicologia, publicando várias obras sobre o desenvolvimento humano.

[...] De 1924 até o ano de sua morte, apesar da doença e das frequentes hospitalizações, Vygotsky demonstrou um ritmo de produção intelectual excepcional. Ao longo desses anos, além de amadurecer seu programa de pesquisa, continuou lecionando, lendo, escrevendo e desenvolvendo importantes investigações. (REGO, 1995, p. 24)

Vygotsky veio a falecer em 1934, vítima de tuberculose, assim como sua esposa. Durante catorze anos, lutou contra a doença. Mesmo adoecido, não deixou de contribuir com pesquisas nos campos da Psicologia e da Educação. Devido ao seu conhecimento em diversas áreas, liderou um grupo de estudos com o intuito de compreender os processos do desenvolvimento humano (REGO, 1995).

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética histórico-social e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc. (REGO, 1995, p. 24)

Os seus estudos visavam compreender o comportamento humano, entender como se estabelecia a relação social entre os indivíduos e demonstrar que essas relações eram determinantes para o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, Vygotsky contribuiu significativamente com a Psicologia, principalmente por meio dos estudos relacionados com a aquisição da fala e do pensamento por parte das crianças.

Na década de 1920 e no início de 1930, ele realizou estudos nas áreas da Educação e do desenvolvimento humano, buscando analisar como a educação escolar poderia contribuir com a aprendizagem.

Nessa fase se dedicou mais especialmente ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil, trabalhando numa área que, segundo ele, era mais abrangente que a psicologia [...]. É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral. (REGO, 1995, p. 25)

Os seus estudos sobre o desenvolvimento humano tinham como propósito compreender como os seres humanos constroem conhecimentos. Neste sentido, recorreu à Psicologia para explicar alguns conceitos relacionados com o desenvolvimento.

Segundo Luria (2017), a Psicologia, no início do século XX, era considerada paradoxal. Foi somente com a chegada de Wundt, Ebbinghaus e outros estudiosos que essa área do conhecimento começou a se tornar uma ciência natural.

Menciona-se, aqui, que Vygotsky foi contemporâneo de pensadores como Freud (1856-1939), Skinner (1904-1990) e Piaget (1896-1980). Todavia, sua morte prematura, aos 37 anos, e a supressão de seu trabalho na Rússia deixaram-no em relativa obscuridade. À medida que suas obras foram ganhando abrangência, suas ideias tornaram-se cada vez mais influentes nas áreas do desenvolvimento infantil, da Psicologia Cognitiva e da Educação (PALANGANA, 1998).

Segundo Maciel (2001, p. 63):

[...] desde o início da vida profissional, Vygotsky foi incitado à procura de uma verdade. O desenvolvimento de uma nova ciência do homem foi muito mais do que uma meta profissional, ele se entregou à construção do conhecimento psicológico como se fosse uma causa. Essa devoção, quase religiosa, permitiu que ele convivesse com massacres, a guerra da Rússia contra a Alemanha e a Áustria, pressões político-partidárias, críticas acadêmicas, ataques recorrentes da tuberculose, avisos médicos da sua morte iminente, os trabalhos forçados da sobrevivência, a indiferença do mundo exterior; é essa devoção que explica que, apesar de toda a precariedade de sua vida, ainda pudesse desenvolver um trabalho científico criativo.

Nota-se que as pesquisas de Vygotsky tinham por objetivo compreender os fenômenos em torno do desenvolvimento humano. Muitos estudiosos também se propuseram a buscar a isso. Rego (1995) afirma que Vygotsky contou com o apoio de vários pesquisadores, tais como Alexander Romanovich Luria² (1902-1977) e Alexei Nikolaeievich Leontiev³ (1904-1979). Estes o acompanharam até a sua morte.

[...] eles constituíram a chamada 'troika', que traduzia as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural de uma sociedade pós-revolucionária. Como avalia Luria: 'Com Vygotsky como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo [...]'. (LURIA *apud* REGO, 1995, p. 29-30)

² Alexander Romanovich Luria foi um psicólogo soviético especialista em Psicologia do Desenvolvimento. Nasceu no ano de 1902, em Kazan. Seus pais eram socialistas. Luria foi um dos fundadores de Psicologia Cultural-histórica. Ao lado de Vygotsky e Leontiev, contribuiu com os estudos na área do desenvolvimento humano. Lançaram vários trabalhos juntos, como a obra "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem". Devido ao seu grande conhecimento, foi convidado, em 1924, para se juntar ao corpo de jovens cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou, com o objetivo de compreender as bases psicológicas humanas, usando as concepções pavlovianas (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017).

³ Alexis N. Leontiev nasceu em 1903. Ele foi um importante psicólogo que atuou ao lado de Vygotsky e Luria. E também, foi membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas. Seus estudos tinham como objetivo compreender os mecanismos do comportamento humano. Ao lado de Vygotsky e Luria, pesquisou conceitos relacionados ao desenvolvimento de novos aprendizados. Ele defendia a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, preocupando-se em estudar os principais problemas da vida humana (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017).

Os referidos estudiosos pesquisavam sobre Psicologia, Sociologia, Biologia e Linguística, dedicando muitas horas a leituras de livros e as pesquisas. Após as pesquisas empreendidas, publicaram artigos sobre os temas mencionados, de modo a contribuir com o acervo das áreas pesquisadas, principalmente a Educação e a Psicologia. Os estudos realizados por esse grupo visavam compreender o desenvolvimento humano. Pode-se afirmar que essas pesquisas contribuíram para o entendimento do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O intuito era o de verificar a “ideia de que o pensamento mais experiente é culturalmente mediado, sendo a linguagem o meio principal desta mediação” (REGO, 1995, p. 31). E ainda, procuravam entender o processo da aquisição da linguagem e do pensamento, com vistas à compreensão do desenvolvimento infantil.

Nas décadas de 1920 e 1930, Vygotsky lançou várias obras relacionadas com o desenvolvimento humano, destacando-se: “Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas” (1925), “O consciente como problema da psicologia do comportamento” (1925), “O significado histórico da crise da psicologia” (1926), “A pedagogia de crianças em idade escolar” (1928), “Estudos sobre a história do comportamento” (1930) – escrito com Luria, “O instrumento é o símbolo no desenvolvimento das crianças” (1930), “A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (1931), “Lições de psicologia” (1932), “Fundamentos da Pedagogia” (1934), “Pensamento e Linguagem” (1934), “Desenvolvimento mental da criança durante a educação” (1935) e “A criança retardada” (1935) (REGO, 1995).

Como esclarece Rego (1995, p. 31),

[...] pesquisadores se apoiam em seus estudos para explicar os fenômenos de aprendizagem dos alunos. Vygotsky junto com seus apoiadores se tornaram grandes referências desses estudos. Como é possível observar, é significativa a variedade das questões tratadas por Vygotsky nos últimos dez anos de sua vida profissional. Seus trabalhos expressam o objetivo de compreender os diferentes aspectos da conduta humana.

Para compreender a obra de Vygotsky, deve-se ter em mente que seu pensamento político e suas ações literárias estão relacionadas com a teoria marxista. Segundo os estudos marxistas, as mudanças produzidas na sociedade e na vida material interferem na natureza humana. Com base nessa linha de raciocínio, Vygotsky considera os seres humanos como sujeitos históricos, que se constroem mediante as relações estabelecidas com o mundo natural e social.

Rego (1995) relata que, além das influências marxistas, Vygotsky também se apoiou em Engels. Ambos realizaram estudos sobre a sociedade, o trabalho humano e a interação dialética entre os seres humanos e a natureza, buscando entender o processo de desenvolvimento.

Vygotsky foi contemporâneo de Jean Piaget. Este tornou-se conhecido àquele somente na década de 1920. À época, Vygotsky leu as produções de Piaget sobre o processo de desenvolvimento humano, pois compreendia articulações entre sua teoria e a do preceptor, bem como denotavam o mesmo objetivo: contribuir com o acervo da Educação. Salienta-se que a teoria vygotkiana continua sendo uma forma de compreender a sociedade e os sujeitos sociais. Suas pesquisas sobre a Educação e o desenvolvimento humano auxiliam no entendimento do processo de aprendizagem.

Em suas obras, Vygotsky demonstra que a cultura consiste em fator fundamental na formação dos indivíduos, e isso confere atualidade às suas ideias (BESSA, 2008). Ele dedicou-se à compreensão do processo de desenvolvimento humano e sua relação com o meio, bem como à compreensão da influência da educação na construção da percepção crítica dos indivíduos. Isso sugere que, embora sua carreira tenha sido marcada por diferentes pesquisas, ela sempre foi guiada por questões gerais e fundamentais, como a estrutura e as origens da mente humana (LA ROSA, 2001).

Para Vygotsky, no que diz respeito à elaboração de novas formas de comportamento, à criação de reações, a educação da criança deficiente (do cego, do surdo) é um processo que ocorre da mesma forma que o da criança sem deficiência. Conseqüentemente, a educação das crianças com deficiência podem ser também pesquisados pela pedagogia social. Vygotsky acreditava que a educação especial deveria estar subordinada ao social, como parte componente (OLIVEIRA, 2018, p. 24-25).

Entende-se que outros aspectos do trabalho de Vygotsky, como seu interesse em defectologia, Psicologia Anormal e trabalho experimental em Psicologia Comparada, devem ser entendidos como meios para montar o “quebra-cabeça” da gênese da mente humana (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

O psicólogo russo sugeriu que o desenvolvimento humano é o resultado de uma interação dinâmica entre os indivíduos e a sociedade. Por meio dessa interação, as crianças, por exemplo, aprendem, de forma gradual e contínua, com

pais e professores. Esse aprendizado é mediado por instrumentos e símbolos⁴, de acordo com cada cultura e sociedade. Observa-se que a teoria vygotkiana enfatiza a natureza dinâmica dessa interação. Isto é, a sociedade não afeta apenas as pessoas; as pessoas também afetam sua sociedade (SCHMIDT, 2019).

Vygotsky dedicou as pesquisas sobre a defectologia – década 1920 –, tema que ele trabalhou por mais de dez anos. Um volume especial sobre a defectologia foi publicado em seus trabalhos reunidos. Silva (2018) afirma que esse conceito evidencia

[...] a relação da deficiência com respeito às questões sócio-histórico-culturais, propondo uma nova prática voltada à criação de instrumentos culturais para a aprendizagem da criança com deficiência e a utilização de procedimentos de ensino que possibilitem o domínio deste. O tema central de suas investigações é o estudo do processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentavam um comportamento diferente daquelas que tinham desenvolvimento 'normal'. (SILVA, 2018, p. 23)

Para Vygotsky (*apud* SILVA, 2018), a defectologia é um tipo de estudo que se preocupa em investigar as crianças que apresentam alguma deficiência no processo de aquisição de novos conhecimentos. Vygotsky queria explicar os fenômenos psicológicos, e não apenas descrevê-los, questionando os motivos das deficiências. Porém, não investigou as causas biológicas. Foi nessa fase que ele lançou as obras “Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas” (1925) e “A criança retardada” (1999). O propósito era compreender como se dava o processo de aprendizagem desses indivíduos, a fim de encontrar meios que pudessem facilitar o processo de aprendizagem para as crianças com algum tipo de deficiência.

Vygotsky buscou demonstrar que a educação de crianças deficientes deveria ser planejada, de modo que elas pudessem aprender e descobriu que essas razões não eram basicamente “defeitos” físicos, mas deficiências socialmente determinadas (LIMA; ROSSETTO; CASTRO, 2020).

Devido às suas contribuições com estudos sobre o desenvolvimento humano, foi apelidado de “Mozart da Psicologia”. Vários estudiosos propuseram-se a realizar as traduções de seus trabalhos, com o intuito de permitir que mais pesquisadores, bem como professores e estudantes, tivessem acesso as suas obras, a fim

⁴ Instrumentos são objetos criados pelo ser humano para facilitar a vida. Os signos, por sua vez, são fatores psicológicos que auxiliam nos processos internos.

compreenderem o processo do desenvolvimento humano. Entretanto, mesmo com várias contribuições para a área da Psicologia, as obras de Vygotsky receberam, na década de 1930, muitas críticas na Rússia.

[...] suas teorias foram consideradas 'idealistas' pelas autoridades soviéticas. Nessa época, os trabalhos de Pavlov eram muito valorizados justamente porque ele defendia a enorme plasticidade e as potencialidades dos seres humanos diante das pressões do meio ambiente. Vygotsky, apesar de concordar com a ideia da plasticidade do homem, frente às influências da cultura, era bastante crítico à abordagem de Pavlov. (REGO, 1995, p. 34)

As obras de Vygotsky foram alvos de inúmeras críticas, principalmente após a sua morte. Entre 1936 e 1956, a publicação de seus livros foi proibida na União Soviética, dominada pelo regime stalinista. No Brasil, suas obras chegaram somente em 1984, com a tradução do livro "A formação social da mente" (REGO, 1995). Seus livros já foram traduzidos em diversas línguas (inglês, espanhol, italiano, português e francês).

Vygotsky é considerado um grande estudioso, pesquisador e pensador em várias partes do mundo, principalmente na parte ocidental da Europa e no Brasil. A seguir são abordadas as suas principais ideias desse psicólogo sobre desenvolvimento humano.

1.2 PRINCIPAIS IDEIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vygotsky morreu aos 37 anos, vítima de tuberculose, deixando várias obras importantes tanto para a Psicologia quanto para a Educação. Com relação aos estudos empreendidos por ele sobre o desenvolvimento humano, nota-se que esses foram fundamentais para o entendimento do processo de aquisição de novos conhecimentos.

Ele defendeu várias teses em suas obras. Rego (1995) afirma que a primeira diz respeito à relação indivíduo-sociedade. Sabe-se que a relação social é um dos assuntos mais recorrentes em seus estudos. A premissa que fundamenta sua ideia sobre essa questão é a de que:

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-

histórico. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO, 1995, p. 41)

O homem modifica o ambiente em que está inserido por meio da interação social, sendo esta essencial para o desenvolvimento humano. É na relação com o outro e com o meio que os seres humanos se constroem como sujeitos sociais e históricos. Os vínculos também auxiliam no desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

A importância das relações sociais na formação da consciência e do sentido de si pelo sujeito reside em serem elas a matriz de introdução do recém-nascido no conjunto de signos presentes na cultura. Estes não são criados ou descobertos pela criança, mas são por ela apropriados desde o nascimento na sua relação com os parceiros. (OLIVEIRA, 2018, p. 40-41)

A segunda tese refere-se às funções psíquicas. Conforme Rego (1995), as funções psicológicas têm origem nas relações derivadas dos contextos cultural e social. Pode-se observar que, mais uma vez, a interação social consiste no principal elemento que contribui para o desenvolvimento humano. A cultura em que os indivíduos estão inseridos torna-se componente importante para a internalização de conhecimentos, ou seja, consiste em mecanismo utilizado tanto pela escola quanto pela família para fazer com que a criança aprenda.

A terceira tese defendida versa sobre a base biológica do funcionamento psicológico. Vygotsky afirma que o cérebro é o órgão mais importante, cuja função é coordenar o corpo humano. Nas palavras de Rego (1995, p. 42), “[...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico”. Portanto, para que o desenvolvimento humano ocorra, é fundamental reconhecer, primeiramente, a importância do cérebro. Somente assim será possível acessar as várias habilidades que cooperam para a inserção dos indivíduos na sociedade.

Em sua quarta tese, o psicólogo defende a ideia de mediação, estando relacionada com:

[...] instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. (REGO, 1995, p. 42)

Como pontua Rego (1995), a mediação é promovida pelo ambiente em que os indivíduos estão inseridos. A linguagem é o principal componente desse processo. Por conseguinte, a tese da mediação defendida por Vygotsky é muito importante para a perspectiva histórico-cultural.

A última tese relaciona-se com a conservação, proporcionada pela mediação, sendo que “[...] Este princípio está baseado na ideia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos” (REGO, 1995, p. 43).

As teses defendidas tratam do desenvolvimento humano e da relação do indivíduo com o meio. Vygotsky ocupou-se em explicar os fenômenos da aquisição da linguagem e do pensamento. Assim, desenvolveu estudos sobre os animais e seres humanos, com o propósito de verificar as semelhanças na aquisição da linguagem entre ambos, chegando à conclusão de que a comunicação realizada pelos animais era diferente, ou seja, “o intelecto e a linguagem não brotam na mesma raiz” (VYGOTSKY, 2008, p. 70-71). Diante disso, buscou compreender como os seres humanos se desenvolviam.

De acordo com Vasconcellos (2008), Vygotsky, em suas pesquisas, estudou os movimentos que envolviam o ensino e as avaliações presentes nas escolas de seu período. A partir disso, ele propôs

[...] uma nova forma de discutir questões relacionadas à ‘idade mental’, como definidora de desempenhos futuros, com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal. Naquela ocasião, Vygotsky defendia o pressuposto de que, quando determinados o nível de desenvolvimento de uma criança, estamos lidando, pelo menos, com dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o que ele chamou de nível atual (real) [...]. O segundo é o nível potencial. (VASCONCELLOS, 1998, p. 49)

Ao tentar compreender a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas e a história social e individual da espécie humana, voltou sua atenção para o desenvolvimento dos processos de aprendizado. A aprendizagem serve para despertar os processos de desenvolvimento no interior dos indivíduos, o que não aconteceria sem o contato com o meio social. Isso significa que a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende é essencial para que ocorra o processo de aprendizagem. As crianças também aprendem ao interagirem com os pares, pois, frequentemente, prestam mais atenção naquilo que os amigos e os colegas de classe estão fazendo do que uma pessoa mais experiente (SCHMIDT, 2019).

Em diferentes momentos, Vygotsky (1991) ressalta que o aprendizado é construído nas relações sociais. O contato com a realidade, com os instrumentos, com o trabalho, em especial com outras pessoas, é fundamental para a construção do conhecimento e do sujeito psicológico.

No momento das brincadeiras, as crianças começam a acessar seus níveis mentais (real e potencial), duplicando a sua realidade, ou seja, “torna-se consciente do significado de situações vivenciadas anteriormente ou outrora, simplesmente, observadas (vividas por pessoas mais experientes ou crianças maiores)” (VASCONCELLOS, 1998, p. 53).

Assim, em primeiro lugar, na interação social voltada para a ZDP, uma criança pode se envolver em atividades cognitivas mais avançadas do que se estivesse sozinha. Essa ideia foi especialmente relevante para a pesquisa de Vygotsky em Psicologia Educacional, o que reverberou na criação de programas que pudessem apoiar as necessidades de aprendizagem de crianças com dificuldades.

Em segundo lugar, a ZDP representa uma maneira de entender como o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre por meio da interação social com diferentes parceiros. Estes podem ajudá-las de várias maneiras: dividindo a atividade em partes, para torná-la mais compreensível e acessível, modelando novas estratégias para resolver o problema, incentivando e apoiando o envolvimento do aluno nos componentes mais complexos, de modo que possa se concentrar em outros aspectos (GAUVAIN, 2008).

Para compreender a noção de desenvolvimento humano, deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança (capacidade de desempenhar tarefas com independência), mas também o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de uma pessoa mais experiente (OLIVEIRA, 1993).

Desse modo, dois níveis de desenvolvimento – o real e o potencial – atuam na ZDP, sendo que nível de desenvolvimento real se refere às atividades que as crianças já internalizaram. Por sua vez, o desenvolvimento potencial está relacionado com as atividades que elas ainda não conseguem realizar sozinhas, ou seja, necessitam de ajuda de uma pessoa mais experiente. Este último indica o desenvolvimento da criança. Enfatiza-se que, a partir do momento em que uma pessoa mais experiente interfere no processo ensino-aprendizagem, as crianças

começam acessar os níveis de desenvolvimento real ou potencial para conseguirem concluir o que lhes fora solicitado.

E ainda, o nível de desenvolvimento proximal consiste na distância entre o nível real. Isso porque, a ZDP é um domínio que está em constante processo de transformação.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as funções psicológicas superiores são construídas no espaço escolar, na combinação entre as características biológicas, o nível real de desenvolvimento da criança e o seu nível potencial. São construídas, sobretudo, nas relações estabelecidas pela criança, mediadas por instrumentos e símbolos, com a intervenção de professores e colegas. É importante esclarecer que, nesse contexto, aprendizado

[...] não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2007, p. 103)

Por conseguinte, a escola tem a função de organizar experiências que favoreçam o desenvolvimento da ZDP da criança por meio da intervenção do educador. Esse é um processo pedagógico que objetiva promover avanços que não ocorreriam espontaneamente, sem o auxílio de uma pessoa mais experiente. Por isso, é importante que as crianças frequentem esses locais, de modo a terem acesso aos conhecimentos e se apropriarem da cultura de sua sociedade. A cultura, como mencionado anteriormente, coopera para a construção humana.

Entende-se que o processo de desenvolvimento envolve vários fatores e engloba situações presentes nos níveis atual e real, construídas por meio do contato social. Infere-se, assim, que o pleno desenvolvimento humano ocorre mediante a interação do indivíduo com o mundo social. Destarte, as brincadeiras consistem em um excelente recurso nesse processo, pois envolvem a imaginação e a criação, elementos essenciais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

[...] Vygotsky nos apresenta o primeiro axioma de sua teoria da sociabilidade humana, existente desde os primeiros estágios do desenvolvimento e presente em todas as situações de interação social significativas, isto é, transformadoras do nível psíquico do sujeito. (VASCONCELLOS, 1998, p. 69)

Como visto, Vygotsky propôs algumas teses para explicar as funções psíquicas de aprendizagem e ao elaborar a teoria de ZDP pode fornecer subsídios que orientem os professores no processo de aprendizagem das crianças. Antes de planejar ações para desenvolvimento é necessário recorrer à cultura da criança, observar seus costumes, verificando os principais conceitos já internalizados por ela.

No próximo tópico, são feitos alguns apontamentos sobre a teoria histórico-cultural, com a finalidade de evidenciar sua importância no processo de desenvolvimento humano.

1.3 APONTAMENTOS SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotsky compreende que o ser humano se desenvolve por meio do contato físico com o mundo. Os processos mentais não são inatos, ou seja, os indivíduos acessam vários conhecimentos ao longo de sua jornada. À medida que aprendem, ocorre a internalização (BESSA, 2008).

O processo de internalização, de acordo com Tassoni (2000), envolve vários elementos internos (psique) e externos (meio). Para Emiliano e Tomás (2015), a internalização está relacionada com instrumentos e signos.

Quando falamos de internalização temos que falar da utilização dos instrumentos e signos na esfera filogênica (ao longo da evolução da espécie humana) como na ontogênica (evolução individual da espécie). Esses dois elementos são marcas externas que fornecem suporte para a ação do homem. (EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 63)

Instrumentos e signos consistem em suportes para a internalização dos conhecimentos, que vão sendo adquiridos conforme a evolução das crianças em seus estágios de desenvolvimento. Destaca-se que, para Vygotsky, as características humanas não estão presentes no momento do nascimento; são adquiridas à medida que o ser humano estabelece contato com o seu meio social (BESSA, 2008).

De acordo com Rolindo (2007), a abordagem histórico-cultural contém o desejo de

[...] encontrar uma síntese para uma nova ciência humana que, numa perspectiva mais holística, procurava estudar o homem enquanto unidade indissolúvel de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da

espécie humana e particularmente do processo histórico-cultural. (ROLINDO, 2007, p. 52)

No processo educacional, o meio social é o lugar no qual o desenvolvimento humano ocorre. Conforme Vygotsky, é por meio das interações com a sociedade que o indivíduo adquire muitos de seus saberes e conhecimentos, humanizando-se à medida que convive e empreende trocas com outros indivíduos (CARNEIRO, 2017).

O ser humano, portanto, define-se no aprendizado e na assimilação de propriedades culturais e intelectuais, o que faz com base nas ferramentas que recebe com o passar do tempo, como símbolos e palavras. 'Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas'. (VYGOTSKY, 2007, p. 118)

Segundo Campira e Araújo (2012), os termos cultura e desenvolvimento cultural estão ligados à utilização de símbolos. Por meio destes, ocorre a interação do homem com o mundo, mediada pela linguagem, pela escrita, pelos sistemas numéricos, pelas normas de conduta, pelos costumes, dentre outros, essenciais para a aquisição do conhecimento.

Tendo em vista a compreensão da perspectiva histórico-cultural, Rego (1995) ensina que Vygotsky atribuiu duas tendências ao desenvolvimento na infância, com a intenção de compreender cada etapa de aquisição de novos saberes. Para tentar descobrir o modo como os seres humanos se desenvolvem, ele realizou estudos em outras áreas:

É curioso conhecer suas críticas aos paradigmas 'botânicos' e 'zoológicos' adotados, na pesquisa psicológica, para explicar o desenvolvimento infantil. Segundo ele, a primeira tendência compara o estudo da criança à botânica, ou seja, entende que o desenvolvimento da criança depende de um processo de maturação do organismo como um todo. Esta concepção se apoia na ideia de que a 'mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir'. (REGO, 1995, p. 56-57)

Na primeira tendência, entende-se que os indivíduos "já possuem" os estágios de desenvolvimento, que se dão de forma processual, de acordo com as interações social e cultural.

A segunda, por sua vez, está relacionada com as experiências do reino animal. Para Vygotsky, há algumas semelhanças entre os seres humanos e os animais:

[...] a segunda abordagem [...] busca respostas às questões sobre a criança a partir de experiências no reino animal. Admite que esses experimentos contribuíram para o estudo das bases biológicas do comportamento humano (identificaram, por exemplo, algumas semelhanças nos processos psicológicos elementares entre os macacos antropóides e a criança pequena). (REGO, 1995, p. 57)

Seus estudos demonstraram que existem semelhanças e diferenças entre os seres humanos e os animais. A linguagem utilizada pelos seres humanos mostra que estes possuem características distintas dos animais. Para a aquisição da linguagem, é necessário viver em um ambiente que proporcione o desenvolvimento dessas habilidades.

Rego (1995) argumenta que o desenvolvimento está relacionado com o contexto social em que a pessoa vive. Os animais, por outro lado, não precisam diretamente desse contato com sua própria espécie, pois muitos conseguem sobreviver sozinhos e se desenvolvem rapidamente.

Se comparado com as demais espécies animais, o bebê humano é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio. A sua sobrevivência depende dos sujeitos mais experientes de seu grupo, que se responsabilizam pelo atendimento de suas necessidades. (REGO, 1995, p. 58-59)

Vygotsky explica a diferença entre as funções psíquicas do ser humano e do animal. As capacidades do psiquismo humano são construídas como um “produto social, e não biológico”. A principal diferença entre o psiquismo humano e o animal reside nos estímulos do ambiente. Enquanto os seres humanos “já são capazes de superar essa determinação, conquistando a capacidade de dominar o próprio comportamento” (PASQUALINI, 2016, p. 71), os animais conseguem dominar seus comportamentos analisando quais estímulos são capazes de gerar modificações em sua vida.

O desenvolvimento do psiquismo humano se dá exclusivamente pelo contato social, sendo que o meio contribui para o desenvolvimento individual de cada ser. O contato com outros membros da sociedade gera a construção de novos significados.

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. (REGO, 1995, p. 61)

Para se desenvolverem, os seres humanos dependem da interação social. Os bebês são seres que não conseguem sobreviver sem o apoio de outros sujeitos. Por meio destes, aqueles assimilam habilidades construídas através do tempo. Desse modo, o contato com o meio social proporciona aos bebês várias experiências e aprendizados. No decorrer do tempo, conseguem sentar, andar, falar, comer com talheres e realizar inúmeras outras atividades. Isso porque, o vínculo estabelecido com outros sujeitos contribui para a construção de processos psicológicos mais complexos (REGO, 1995).

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidos a objetivos definidos, são retratadas através do sistema do prisma do ambiente da criança. (REGO, 1995, p. 61)

No processo de desenvolvimento, as atividades realizadas pelas crianças adquirirão novos significados, sendo que cada cultura possui um tipo de formação diferente. O desenvolvimento das funções intelectuais é exclusivamente mediado por signos e pelos membros da sociedade.

Quando a criança começa a internalizar as experiências vivenciadas na sociedade, ela “reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais” (REGO, 1995, p. 62). Nessa etapa, não se baseia mais nos signos externos, pois começa a utilizar os recursos internalizados, como imagens, representações mentais, conceitos, dentre outros.

Vygotsky acreditava que pais, cuidadores, colegas e a cultura em geral eram responsáveis pelo desenvolvimento das funções de ordem superior. Para ele, a aprendizagem tem como base a interação. Uma vez que isso tenha ocorrido, as informações são integradas ao nível individual (VYGOTSKY, 2007). É importante destacar que sua teoria enfoca não apenas como os sujeitos influenciam a aprendizagem individual, mas também como as crenças e atitudes culturais afetam o modo como a aprendizagem ocorre.

De acordo com Nascimento, Araújo e Miguéis (2009), a compreensão da teoria histórico-cultural pode facilitar o entendimento acerca dos processos de desenvolvimento humano na fase escolar. Essa teoria está relacionada com a ZDP. Por meio dela, os professores são capazes de identificar os níveis de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Assumir a teoria histórico-cultural como fundamento para pensarmos os processos de desenvolvimento humano e de formação de sua personalidade, particularmente na infância, significa compreender a socialização como fonte primária e fundamental do desenvolvimento. Socialização essa presente desde o primeiro dia de vida. O homem é um ser social desde que nasce, posto que sua vida está, desde o início, mediada pela relação que estabelece com os outros homens, ou seja, pelas relações sociais. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 295)

O pensamento de Vygotsky ganhou popularidade nas últimas décadas, principalmente em ambientes educacionais, por possibilitar o estudo sobre a natureza do comportamento humano em uma perspectiva social e histórica. Na sala de aula, os professores podem avaliar os alunos para determinar o nível de habilidade atual. Com isso, podem oferecer instruções que vão além dos limites das capacidades de cada criança.

Com relação ao cérebro, Vygotsky (2007, p. 119) afirma que este é como um “sistema aberto de grande plasticidade”, e que sua estrutura e seus modos de funcionamento são moldados ao longo da história, podendo servir às novas funções sem que sejam necessárias transformações no órgão físico (BESSA, 2008). Rolindo (2007) explica que o cérebro, para Vygotsky, consiste no órgão que desenvolve a atividade mental e acessa várias experiências já vivenciadas pelos indivíduos.

[...] o cérebro, visto como órgão principal da atividade mental. Nesse ponto, Rego destaca o caráter de ‘plasticidade’ do cérebro, ou seja, a possibilidade de ser moldado pela ação de elementos externos. O cérebro pode servir a novas funções; criadas na história do homem. (ROLINDO, 2007, p. 52)

Nota-se que o cérebro é visto como um órgão capaz de realizar diferentes funções ao mesmo tempo, possuindo vários mecanismos que possibilitam a formação de novos conhecimentos. Segundo Vygotsky, esse órgão passa por várias transformações e se desenvolve mediante a interação do homem com o meio social (REGO, 1995). O desenvolvimento humano ocorre mediante a plasticidade presente no cérebro dos indivíduos. Isso facilita a aquisição de novos conhecimentos, adaptando o corpo humano para receber novos estímulos de aprendizagem. Os

instrumentos e os signos também atuam em conjunto, auxiliando no processo de formação. Esse pensamento difundido por Vygotsky fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo.

Ressalta-se que a cultura se apresenta como parte essencial do processo pelo qual o ser humano passa para a constituição de sua natureza, transformando-se em um ser social (BESSA, 2008). Evidencia-se que a relação do homem com o mundo não ocorre de forma direta, pois é mediada por sistemas simbólicos, já pontuados. Esses símbolos são responsáveis por levarem os indivíduos à compreensão do mundo que os cerca, tornando as relações do homem com o meio social ainda mais complexas e atuando diretamente no seu desenvolvimento pessoal (CARNEIRO, 2017).

Segundo a concepção vygotskyana, a mediação diz respeito ao processo que caracteriza a relação do homem com o meio social (BERNI, 2006 *apud* EMILIANO; TÓMAS, 2015). Nessa relação dois mediadores se fazem presentes, os instrumentos e os signos. Estes são os principais elementos de acesso ao meio social.

O primeiro mediador, os instrumentos, carregam as funções para as quais foram criados, bem como o modo como devem ser empregados. Para compreendê-los, deve-se evidenciar que, no reino animal, não há produção de instrumentos com finalidades específicas, ou seja, os animais não os guardam para os utilizarem no futuro, pois não preservam as funções dos instrumentos como uma conquista pessoal a ser transmitida a outros membros da mesma espécie. Os seres humanos, por outro lado, possuem essa característica. Eles repassam todo o conhecimento adquirido para os demais membros da espécie, para que possam internalizar o saber e ajudar a sociedade (BESSA, 2008).

O segundo mediador é o signo. Esse instrumento da atividade psicológica é orientado para dentro do sujeito, auxiliando-o nas ações psicológicas. O signo atua nas tarefas que envolvem memória e/ou atenção. Por meio dele, é possível tornar a ação psicológica mais bem planejada, possibilitando o controle sobre o comportamento e a ação motora. Ao utilizar essas marcas, os processos internos de mediação são transformados, promovendo um melhor desenvolvimento dos sistemas simbólicos, que consistem em estruturas que se articulam para organizar os signos (BESSA, 2008).

Vygotsky considera a linguagem como elemento primordial, pois traz consigo vários conceitos, generalizados e realizados pela cultura humana (ROLINDO, 2007).

[...] a linguagem é usada inicialmente na interação entre adultos e crianças como um meio de comunicação e colaboração; depois, ela é internalizada num meio de finalidade de a criança controlar e pensar sua própria atividade; somente por meio dos outros é que podemos nos realizar. (ROLINDO, 2007, p. 52)

Vygotsky orientava-se pela concepção dialética buscava compreender o desenvolvimento humano numa perspectiva sociohistórica e filogenética. Para Rego (1995, p. 102), essa abordagem

[...] representou uma mudança significativa na interpretação que até então vinha se dando nas pesquisas acerca dos fenômenos psíquicos e da caracterização do ser humano. O indivíduo, agora contextualizado (histórica e socialmente), pode ser desnudado e estudado dialeticamente com relação às leis de sua evolução biológica e às leis de seu desenvolvimento sócio-histórico.

Com base nessas reflexões de Rego (1995), percebe-se que as obras de Vygotsky contribuíram para a área da Educação trazendo importantes discussões relacionadas ao desenvolvimento psíquico do indivíduo. Por meio de suas teorias, é possível compreender como se desenvolvem o pensamento e a linguagem, abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

Neste capítulo são apresentados os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Para tanto, recorre-se à construção da oralidade e da escrita, relacionando-as com o desenvolvimento humano.

2.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA

Para compreender o processo de desenvolvimento da linguagem e da escrita, é preciso explicitar os elementos que compõem os estudos da construção da oralidade e da escrita. Ambas se originam em campos diferentes, e são indispensáveis para a inserção do indivíduo na comunidade em que ele se encontra.

Ao estudar o comportamento dos animais, Vygotsky identificou que os processos de desenvolvimento desse comportamento eram diferentes daqueles dos seres humanos.

Coerente com o propósito de pesquisar a origem das características psicológicas humanas, Vygotsky se interessou pelos estudos do comportamento e psiquismo dos animais (particularmente dos mamíferos superiores como os chimpanzés, que estão mais próximos da espécie humana), com o objetivo de identificar as principais diferenças e possíveis semelhanças com o ser humano. (REGO, 1995, p. 43)

Mediante seus estudos, ele observou que existem comportamentos nos animais que os diferenciam dos humanos. De acordo com Rego (1995), o primeiro está relacionado com as atividades realizadas para suprir as necessidades biológicas, como alimento, prazer, dentre outras. Nota-se que a maioria das habilidades adquiridas pelos animais são inatas, ou seja, são desenvolvidas para um determinado fim. Por sua vez, as atividades desenvolvidas pelos humanos não se reduzem à satisfação das necessidades biológicas.

Ao contrário, de modo geral, a ação do homem é motivada por complexas necessidades, tais como: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores etc. (REGO, 1995, p. 45)

O segundo comportamento dos animais diz respeito às suas reações ao ambiente. Eles não são capazes de abstrair, fazer relações ou planejar ações. Os

animais não conseguem ter pensamento próprio. Em contrapartida, os seres humanos são capazes de planejar suas ações e resolver seus impasses (REGO, 1995). Quando os indivíduos chegam nessa etapa, significa que já desenvolveram a linguagem oral e escrita para se comunicar com o mundo.

Diferente do animal, o ser humano não se orienta somente pela impressão imediata e pela experiência anterior, pois pode abstrair, fazer relações, reconhecer as causas e fazer previsões sobre os acontecimentos, e depois de refletir e interpretar, tomar decisões. (REGO, 1995, p. 47)

Os seres humanos têm consciência de seus atos; os animais não possuem essa mesma característica, pois são seres com comportamentos diferentes. E ainda, não são capazes de transmitir experiência aos demais indivíduos, como os seres humanos fazem, pois o seu desenvolvimento está relacionado com as leis de sua evolução.

O desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais. Desse modo, o contato com o meio é essencial para promover o desenvolvimento de habilidades, como a linguagem oral e a escrita. Vygotsky destaca o lugar das interações sociais como ambiente privilegiado de construção de sentidos; portanto, da linguagem como criação do sujeito.

Rego (1995) pontua que Vygotsky as construções das origens das atividades psicológicas “devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende-se que o ser humano não só é um produto de seu contexto social” (REGO, 1995, p. 49), como também atuam ativamente no processo de criação de novos conceitos. Vygotsky dedicou-se em estudar a origem do psiquismo humano com o intuito de compreender os processos de desenvolvimento. Assim,

[...] procurou examinar a origem do complexo psiquismo humano nas condições sociais de vida historicamente formadas, que, segundo ele, estão relacionadas ao trabalho social, ao emprego de instrumentos e ao surgimento da linguagem. Estas são as ‘ferramentas’ que foram construídas e aperfeiçoadas pela humanidade ao longo de sua história e fazem mediação entre o homem e o mundo. (REGO, 1995, p. 49)

Esse psicólogo tentou compreender a evolução do ser humano a partir da interação entre este e o meio social, descobrindo que os vínculos sociais consistem em elementos imprescindíveis para a construção do desenvolvimento humano.

Sabe-se que o desenvolvimento da linguagem está interligada a ZDP, isto é, ajuda a criança a avançar de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades, através da mediação realizada pelo outro. Dessa forma, pode-se afirmar que Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social. Nessa perspectiva, a cultura torna-se parte da natureza humana, num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1993).

É na relação com o outro que os indivíduos desenvolvem sua linguagem oral, começam a ter pensamento crítico e reflexivo sobre seus comportamentos, bem como dialogam mais. E mais, a relação entre o pensamento e a palavra consiste em um processo vivo, no qual a palavra confere vida ao pensamento e desenvolve significados e sentidos, uma vez que o mundo é percebido além dos objetos reais, constituindo-se em sentido e significado, o que possibilita, a partir da linguagem, interpretar e criar realidades (MACIEL, 2001).

É por meio das relações com o outro e com o mundo que a criança aprende a ler esse mundo e a internalizá-lo. As diversas leituras do mundo são produções de sentidos que se fundam socialmente e são construídas em confronto com as relações historicamente determinadas (BESSA, 2008). Desse modo, a linguagem é considerada como um sistema simbólico pertencente aos grupos humanos e faz parte da representação de uma realidade fornecida pelo próprio grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve. Por meio da herança cultural, é possível acessar vários hábitos e costumes que farão parte dos conceitos e significados. Nesse âmbito, a cultura fornece os conceitos necessários para a construção da oralidade.

Salienta-se que o homem é um ser ativo e que a todo momento interage com o meio social. No decorrer de sua relação com os outros, constrói sua gramática interna e sua linguagem oral. Com o passar do tempo, os indivíduos são capazes de compreender frases complexas e de utilizá-las em seu dia a dia. Por exemplo, muitas crianças, na fase pré-escolar, já pronunciam palavras difíceis e começam a utilizar estruturas complexas da língua, o que é fundamental para alcançarem o desenvolvimento intelectual. Dessa forma, após desenvolverem a linguagem oral e conhecerem as expressões verbais, os indivíduos iniciam o processo de aquisição da linguagem escrita. Para Vygotsky, por meio desse tipo de linguagem, é possível interpretar expressões mais complexas (REGO, 1995).

Vygotsky afirma que não é somente através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca. O aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto do desenvolvimento da pessoa. (REGO, 1995, p. 68)

Pode se afirmar que o aprendizado da linguagem escrita é realizado antes de o professor interferir no processo. Isso porque, é necessário que os alunos desenvolvam a linguagem oral para conseguirem construir a linguagem escrita. Segundo Vygotsky (2021), no ensino escolar, a escrita é considerada um elemento importante. Por meio dela, as crianças conseguem se comunicar com os demais.

Destaca-se que as atividades simbólicas são recursos essenciais que contribuem para a aquisição da escrita. Desse modo, o ensino da língua escrita precisa ser estimulado na infância para que os indivíduos possam se desenvolver intelectualmente. Em suas observações, Vygotsky constatou que os professores, na maior parte dos casos, dedicavam-se apenas em passar desenhos para a escrita das letras, não havendo uma dedicação à escrita no geral. “Ensina-se a criança a desenhar as letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinam a fala escrita. O mecanismo de leitura do que está escrito é antecipado de tal forma que encobre a fala escrita” (VYGOTSKY, 2018, p. 103). O ensino pautava-se pela escrita de palavras, não havendo o desenvolvimento da linguagem escrita e nem o incentivo à construção de sintagmas para a produção de um texto.

Vygotsky (2021) argumenta que, no desenvolvimento da linguagem oral, a própria criança constrói suas raízes, sendo que o contato com o meio social possibilita esse desenvolvimento. A linguagem escrita, por seu turno, é adquirida pelo treinamento, o que exige muito esforço por parte do professor e do aluno. Devido a isso, o ensino torna-se automatizado.

[...] Em nosso país, o ensino da escrita, até hoje, não se baseia na autonomia da criança e nas necessidades naturais desenvolvidas por ela. Ele é feito de fora pelas mãos do professor e lembra o treinamento de algum hábito técnico [...]. (VYGOTSKY, 2021, p. 104)

Verifica-se que o desenvolvimento da linguagem é complexo, exigindo acompanhamento por parte dos professores, nas instituições escolares, e da família. De acordo com Vygotsky (2021), no momento em que a criança domina a linguagem escrita, ela passa a compreender os símbolos e os signos presentes no mundo.

Assim como a linguagem oral, o desenvolvimento da escrita está vinculado ao contexto cultural em que a criança vive. Para o completo domínio da escrita, algumas etapas importantes devem ser cumpridas. Primeiro, a criança começa a desenhar, a fim de representar os objetos com o quais ela já teve contato.

[...] o próprio desenvolvimento do desenhar da criança não é algo evidente por si só, que surge mecanicamente. Aqui, existe um momento crítico próprio na passagem do simples tracejar no papel para a utilização de marcas a lápis como sinais que representam ou significam algo. (VYGOTSKY, 2021, p. 120)

Os desenhos são recursos imprescindíveis para a criança dar início ao desenvolvimento da escrita. Por meio de desenhos, ela representa os objetos e, automaticamente, adquirem o conhecimento dos signos. A imaginação e a criação possibilitam a criança desenvolver várias habilidades, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento intelectual.

2.2 A MANIFESTAÇÃO DE CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA

A imaginação e a criação são componentes fundamentais na vida de todos os indivíduos. Vygotsky (2018) defende que a imaginação ou a fantasia referem-se ao que não é real, ou seja, àquilo que não está relacionado com a realidade em que o indivíduo está inserido, e essa imaginação faz-se presente nos campos da vida cultural.

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura [...] tudo isso é produto da imaginação e da criação humana [...]. (VYGOTSKY, 2018, p. 16)

A criação, segundo Vygotsky (2018, p. 17), está presente “por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho”. Desse modo, observa-se que a imaginação e a criação são elementos que atuam em conjunto, pois dependem uma da outra. Quando o homem imagina e cria, ele está desenvolvendo também sua percepção crítica perante o mundo.

Furtado (2013) afirma que os estudos Vygotsky tinham como foco os elementos que tornam as pessoas humanas. Seus estudos visavam encontrar os significados e os sentidos da própria existência. Neste sentido, a imaginação e a criação são aspectos que devem ser desenvolvidos durante a infância, uma vez que, por meio deles, as crianças começam a ter contato com o mundo.

Ainda para Furtado (2013), Vygotsky interessou-se pela imaginação para tentar explicar o funcionamento do cérebro, ou seja, investigar como esse órgão atua na mente. Conforme Novaes, Gonçalves e Pereira (2020, p. 86), a imaginação é um elemento complexo do psiquismo, “que se relaciona com todas as outras funções psicológicas superiores”, que são: controle consciente do comportamento; atenção e lembrança voluntária; memorização ativa; pensamento abstrato; raciocínio dedutivo; capacidade de planejamento, dentre outras.

Para alcançar a imaginação, é necessário desenvolver, primeiramente, a linguagem, pois esta é a fonte de todo o conhecimento. Por meio dela, as crianças são capazes de aprender de diferentes formas; conseqüentemente, novos significados e sentidos são criados. Conforme Novaes, Gonçalves e Pereira (2020), a imaginação está ligada à experiência cotidiana, uma vez que o cotidiano permite aos indivíduos mobilizarem a imaginação por meio das diversas experiências vivenciadas no contexto social. “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra de imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VYGOTSKY, 2001, p. 20).

A imaginação relaciona-se às experiências já vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano, significando, segundo Vygotsky (2018), qualquer novo cenário que o ser humano é capaz de criar. Portanto, ao criarem possíveis cenários, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente.

Qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado: pode ser um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no homem. (VYGOTSKY, 2018, p. 21)

Para Carasek (2019), toda atividade criadora, assim como a imaginação, pauta-se por experiências que os seres humanos já vivenciaram ao longo de sua vida. Por isso, Vygotsky (2018) tinha a preocupação com relação ao trabalho

desenvolvido pelos docentes nas escolas. Para ele, esses profissionais deveriam criar ambientes que possibilitassem a participação das crianças em produções culturais.

[...] A criança precisa de elementos que lhe possibilitem criar a partir da realidade em que vive, reelaborando essa realidade. Esses elementos devem lhe garantir que elas não ficarão passivas e receptoras, mas darão vazão à necessidade de reconstruir esse mundo que está descoberto. (PRINTES; BISSOLI, 2021, p. 235)

A partir dessa participação é que as crianças desenvolvem a imaginação e a criação. Destarte, os docentes devem promover um ambiente apropriado para instigar as crianças a participarem de várias experiências, imprescindíveis para a inserção delas na sociedade.

Voltando ao cérebro humano, é importante mencionar que este consiste em um órgão que possui nervos de alta plasticidade, modificando com facilidade a própria estrutura mediante diferentes estímulos recebidos pelas crianças. O cérebro participa ativamente do processo da imaginação e da criação delas, pois permite armazenar vivências anteriores, que são primordiais no processo de criação.

[...] Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências [...]. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, exigindo novas situações e novo comportamento. (VYGOTSKY, 2018, p. 14-15)

O conceito de plasticidade é um tema bastante discutido. Carasek (2019), por exemplo, explica que é importante compreender esse tópico para entender o funcionamento da imaginação e da criação, pois a plasticidade relaciona-se à “capacidade humana de modificação a partir de influências” (p. 12). Isso significa que é por meio dela que os seres humanos modificam a realidade. Por conseguinte, o cérebro é um órgão indispensável às novas criações durante a fase de desenvolvimento infantil, pois, através dele, as crianças armazenam experiências anteriores.

Segundo Oliveira (2018, p. 6), as crianças passam a maior parte da infância imaginando diferentes cenários de fantasia. Nessa fase, elas são expostas a várias realidades, e estas impactam o desenvolvimento intelectual delas, pois “tudo aquilo a que a criança é exposta serve de elementos para sua própria elaboração e criação

imaginativa”. Isto é, as crianças possuem a habilidade de criar realidades diferentes para compor as brincadeiras no cotidiano.

De acordo com Vygotsky (2018), na primeira infância é possível identificar os primeiros processos de criação que, geralmente, se expressam pelas brincadeiras. Esse é o momento em que elas criam vários cenários parecidos com a realidade vivenciada, e muitas criações manifestam os desejos que elas gostariam de realizar, como:

[...] A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação. (VYGOTSKY, 2018, p. 18)

Essas brincadeiras representam as experiências com as quais as crianças tiveram contato. Soam como um eco criativo daquilo que elas presenciaram na relação com outros sujeitos. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VYGOTSKY, 2018, p. 18).

Assim sendo, a imaginação e a criação relacionam-se com as experiências que as crianças já tiveram contato, como uma forma de facilitar o estabelecimento de diálogos com os demais indivíduos. Por meio delas, as crianças conseguem estabelecer vínculos afetivos na sociedade.

[...] podemos compreender que o fazer artístico como ponte entre o que conhecemos, compreendemos, imaginamos, e criamos o que necessitamos, utilizando disso como ferramenta para transformar o meio e facilitar nosso modo de viver. (CARASEK, 2019, p. 11)

É importante destacar que, quanto mais diversificadas forem as experiências, as crianças terão, provavelmente, mais condições para criarem, modificarem e reproduzirem as ações. O desenvolvimento da imaginação se dá a medida há a internalização dos signos. Diferentemente das pessoas mais experientes, que, no ato da criação, tiveram acesso a mais conhecimentos em outros campos de seu pensamento.

[...] Quanto mais a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre

que a das pessoas com mais experiências, o que se explica pela maior pobreza de seus conhecimentos gerais. (VYGOTSKY, 2018, p. 24)

Vygotsky (2018, p. 25) afirma que a imaginação se constrói por meio das experiências armazenadas. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou”, maior será a capacidade de imaginação e criação de novas realidades. Pondera-se que a atividade criativa depende de muitos fatores e é essencial para o seu desenvolvimento intelectual. Na infância, desenvolvem a imaginação e a criação de forma diferenciada, pelo fato de estarem em contextos sociais distintos.

[...] Vimos que a imaginação depende da experiência e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua peculiaridade em comparação à do adulto. A relação com o meio, que, por sua complexidade ou simplicidade, por suas tradições ou influências, pode estimular e orientar o processo de criação, é completamente outra na criança [...]. (VYGOTSKY, 2018, p. 45)

Neste sentido, observa-se, mais uma vez, que aprendizagem de novos conhecimentos depende da interação social. Conforme Vygotsky (2018), as experiências das crianças ocorrem de maneira precoce, isto é, no momento em que começam a ter contato com o meio e a estabelecer vínculos, contribuindo para a maturidade. Ratifica o autor:

[...] a imaginação da criança, como está claro, não é mais rica, e sim mais pobre [...] ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, atingindo a sua maturidade somente na idade adulta [...] à medida que a maturidade se aproxima, começa também a amadurecer a imaginação e, na idade de transição – nos adolescentes, coincide com a puberdade -, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se. (VYGOTSKY, 2018, p. 47)

Verifica-se que a imaginação e a criação dependem exclusivamente das experiências proporcionadas pelo contato social. Oliveira (2018, p. 6) defende que a imaginação infantil deve ser considerada como a base da criatividade das crianças, devendo, portanto, “ser livre e respeitada”. É por meio dessa imaginação que elas se desenvolvem intelectual e socialmente. A fantasia, nesse contexto, configura-se em um componente muito importante para as áreas da Psicologia e da Pedagogia.

Quando a criança está imaginando e criando realidades, ela brinca consigo mesma, com o intuito de realizar os desejos não alcançados. Rego (1995) esclarece que as crianças criam situações ilusórias e imaginárias com a finalidade de

satisfazerem seus desejos não realizados. A partir do momento em que elas estabelecem contato com a imaginação e a criação, começam a desenvolver o pensamento e a linguagem. Nesse contexto, o brinquedo funciona como objeto de grande valor cognitivo.

De acordo com Vygotsky, através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. [...] O pensamento, que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas ideias. A criança passa utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada [...]. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais. (REGO, 1995, p. 81-82)

As brincadeiras proporcionadas pela imaginação e pela criação representam uma possibilidade de resolução do desejo não atendido pela criança. Elas projetam nas brincadeiras seus desejos mais profundos, ou seja, “a criança projeta-se nas atividades das pessoas mais experientes procurando ser coerente com os papéis assumidos” (REGO, 1995, p. 82). Percebe-se, então, que, em qualquer situação imaginária, as crianças tentarão reproduzir cenários semelhantes aos das experiências adultas que elas tiveram contato.

As situações imaginadas pelas crianças seguirão uma regra de comportamento. Elas representam cenários semelhantes àqueles vivenciados e começam a brincar a partir desse momento.

Toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. Por exemplo, ao brincar de ‘lojinha’ e desempenhar o papel de vendedora ou de cliente, a criança buscará agir de modo bastante próximo àquele que ela observou nos vendedores e clientes no contexto real [...] a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal [...]. (REGO, 1995, p. 82-83)

Nota-se, também, que a imaginação e a criação contribuem para o desenvolvimento da ZDP, haja vista que as crianças começam a ter contato com diversas experiências. Elas serão capazes de realizar atividades sozinhas, sem o apoio outras pessoas. Ao alcançarem essa fase de desenvolvimento, tornam-se indivíduos críticos e reflexivos, conseguindo resolver seus problemas.

Menciona-se que os desenhos realizados na primeira infância são essenciais para a formação do indivíduo, pois permitem o desenvolvimento da criatividade. Vygotsky (2018) diz que os desenhos são atividades totalmente humanas, e estão vinculados à cultura na qual as crianças estão inseridas.

Para Francioli e Steinheuser (2020), os desenhos são uma forma de as crianças representarem seus sentimentos; muitas vezes, elas revelam seus desejos. Por isso, a necessidade de interpretar esses desenhos, visto que, em muitos casos, podem trazer mensagens significativas sobre a vida pessoal delas.

[...] o desenho infantil pode revelar ideias, sentimentos, desejos da criança que nem sempre podem ser observados no cotidiano. Por isso, conhecer os estágios e os significados dos desenhos infantis é fundamental, pois através deles há representações mental dos registros da criança em sua memória, sejam elas positivas ou negativas. (FRANCIOLI; STEINHEUSER, 2020, p. 31-32)

Os desenhos consistem, desse modo, em atividades essenciais, haja vista que as crianças se expressam (criatividade, afetividade, sensibilidade) através deles (BARBOSA, 2013). Considerando essa afirmação, cabe às instituições escolares estimular a criação artística na Educação Infantil, a fim de auxiliar no desenvolvimento intelectual de crianças pequenas.

Ademais, os desenhos carregam mensagens importantes e que devem ser consideradas pelas famílias e por professores da Educação Infantil. Em vista disso, os educadores devem buscar metodologias de ensino que atendam às necessidades das crianças, mediando os conhecimentos e estimulando a criatividade delas. Os desenhos caracterizam-se como um recurso lúdico que promove a construção de habilidades necessárias para o desenvolvimento humano.

É através do desenho que a criança expressa sua criatividade, afetividade e sensibilidade. Neste contexto, cabe ainda verificarmos qual o papel assumido pelo professor em relação ao desenho infantil [...] o professor deve estar preparado para atuar junto à criança de forma consciente e afetiva, sempre atento à sua prática pedagógica [...]. (BARBOSA, 2013, p. 48)

Na sala de aula, a atividade de desenhar podem ser utilizados com o propósito de instigar a criatividade. Entretanto, na atualidade, os professores utilizam os desenhos como atividade de passatempo, somente com o objetivo de estimular a coordenação motora. Barbosa (2013) enfatiza que existem docentes que utilizam os desenhos com o objetivo de apresentar datas comemorativas. Quando são utilizados dessa forma, a criatividade das crianças pode ficar limitada, pois elas devem seguir um padrão, não possuindo liberdade de expressar seus sentimentos. O ideal é que

os professores criem ambientes onde as crianças possam se expressar seguindo regras.

Francioli e Steinheuser (2020) afirmam que os desenhos fazem parte da cultura das crianças e cumprem papel fundamental para a inserção delas na sociedade. Ao elaborarem desenhos, elas acessam a imaginação, a fim de lembrar das experiências vivenciadas, internalizando as aprendizagens com as quais tiveram contato no mundo exterior. Além disso, ao desenharem, estão se comunicando com o mundo, pois os desenhos consistem em um tipo de linguagem. Isso porque, através deles, é possível identificar mensagens que as crianças desejam transmitir. Acrescenta Silva (1998) que enquanto

[...] desenha, a criança fala. Nomeia sua produção quando uma pessoa pergunta o que é e também sem que haja qualquer indagação a esse respeito. Quando alguém pergunta à criança: O que você está desenhando? A criança geralmente nomeia as marcas no papel, atribuindo-lhes significado quando é feito o questionamento. (SILVA, 1998, p. 213)

O desenho atua diretamente no desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, as crianças internalizam pensamentos, exercita sua autonomia e a amplia seu vocabulário, permitindo-as formular mais frases. Barbosa (2013) assevera que os desenhos contribuem para o desenvolvimento da escrita e da memória, fazendo o mesmo movimento da fala. Ao explicarem o que estão desenhando aos sujeitos mediadores, elas estabelecem diálogos que enriquecem seu vocabulário.

Com relação ao desenho infantil o desenvolvimento cognitivo inicia quando eles são marcados somente por traços. As crianças destacam em seus desenhos os elementos que elas acreditam ser o centro da produção artística. Essa característica mostra que já conseguem identificar os pontos principais que desejam evidenciar, como mostrado na Figura 1:

Figura 1 – Desenho por traços



Fonte: Delázari (2019).

Com o tempo, as crianças começam a desenhar mais elementos, a fim de representar melhor a realidade vivenciada por ela. Os desenhos apresentam mais acessórios, conforme Figura 2:

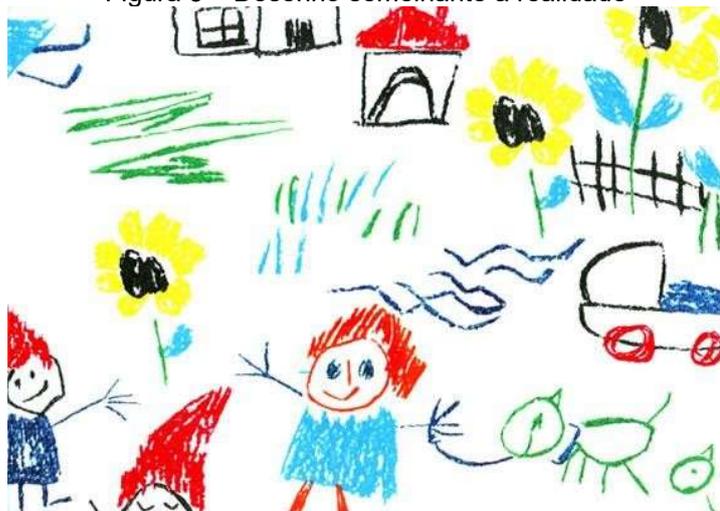
Figura 2 – Desenho com mais elementos



Fonte: Delázari (2019).

Na sequência, com mais idade, as crianças começam produzir desenhos semelhantes à realidade. Contudo, é possível observar que as produções ainda apresentam traços irregulares, mas nada que prejudique a interpretação (VYGOTSKY, 2018), como evidenciado pela Figura 3:

Figura 3 – Desenho semelhante a realidade



Fonte: Delázari (2019).

Por fim, as crianças conseguem representar a imagem plástica, que corresponde à realidade e as suas vivências (VYGOTSKY, 2018). A Figura 4 ilustra essa etapa:

Figura 4 – Desenhos mais elaborados



Fonte: Delázari (2019).

As primeiras produções artísticas das crianças estão relacionadas com as suas experiências, e elas não possuem muito conhecimento ainda, pois estão na fase de maturação do cérebro. Por isso, as ilustrações são menos compreensíveis (Figura 1).

Segundo Vygotsky (2018), no decorrer do tempo, as crianças vão perdendo o gosto pelos desenhos, não se sentindo mais motivadas em produzir. O psicólogo recorre ao filósofo Luquet para explicar que, à medida que elas crescem, é comum perderem o interesse pelo desenho; a imaginação vai diminuindo. Isso porque, iniciarão na adolescência, período no qual passam por várias mudanças, tanto física quanto psicológica. De acordo com esse filósofo, o interesse em desenhar pode retornar entre os 15 e 20 anos.

[...] trata-se de um novo furor pela criação plástica, vivido apenas pelas crianças que possuem um dom artístico elevado. A maioria delas congela-se por toda a vida nesse estágio em que são assaltadas por tal ruptura; os desenhos de um adulto que nunca desenhou diferenciam-se muito pouco dos de uma criança de 8 ou 9 anos que está no final do ciclo de interesse pelo desenhar. Esses dados demonstram que, na idade que focalizamos, o desenhar vive um declínio. (VYGOTSKY, 2018, p. 105)

As reflexões apresentadas mostram que a imaginação e a criação são elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Os desenhos, por exemplo, são recursos didáticos que auxiliam na construção da linguagem e do pensamento, permitindo aos alunos expressarem-se criticamente. Destaca-se, nesse contexto, o papel da imitação. A partir do momento em que a criança exercita a imaginação e a criação, ela está recriando cenários nos quais já teve experiência. Ao realizar a imitação, adquire novas habilidades (REGO, 1995).

Dessa forma, por meio da imitação, as crianças podem acessar atividades que ainda não foram completamente internalizadas em seu estágio de desenvolvimento. Neste sentido,

[...] a imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito. Através da imitação as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades, como por exemplo, uma criança pequena, ainda não alfabetizada, pode imitar seu irmão e 'escrever' uma lista com os nomes dos jogadores de seu time preferido. Deste modo ela estará internalizando os usos e funções da escrita e promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita. É nesse sentido que Vygotsky afirma que a imitação é uma das formas das crianças internalizarem o conhecimento externo. (REGO, 1995, p. 111).

Verifica-se que a imitação promove o desenvolvimento cognitivo das crianças. No entanto, existem atividades de imitação visam estereotipar alguns conceitos,

fazendo com que as elas apenas copiem o que os professores estão passando na lousa.

[...] Propor que as crianças copiem da lousa desenhos já prontos (feitos pela professora ou retirados de alguma cartilha) é sem dúvida uma tarefa pouco significativa e desafiadora, que não favorecerá o processo de criação da criança. Atividades como essa servem, na maior parte das vezes, para inibir e estereotipar sua expressão. (REGO, 1995, p. 113)

As atividades de cópias de desenhos podem não contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças. Para que o processo de imitação seja valorizado, o professor precisa instigar o pensamento crítico e reflexivo das crianças, fazendo com que elas apreciem e façam comentários construtivos sobre outros desenhos realizados por crianças da própria turma ou por outros artistas, bem como propor que façam imitações ou releituras de outras obras, a fim de diversificar o repertório.

[...] o professor sugere que as crianças observem, apreciem, façam comentários sobre os desenhos elaborados pelo grupo (que se encontram expostos na parede) ou sobre as obras de artistas variados (que podem ser conhecidas através dos livros de arte disponíveis na sala) [...] o objetivo desse professor é mais amplo do que a mera repetição, sua intenção é ampliar o repertório de cada criança, permitir a troca de informações e experiências entre os colegas e também propiciar o contato das crianças com a arte produzida pelos homens ao longo de sua história. (REGO, 1995, p. 113)

Os postulados de Vygotsky demonstram que a imitação pode favorecer a apropriação da cultura, estabelecida por meio da interação social com outros indivíduos da sociedade. Através dessas interações é possível propor brincadeiras para instigar o crescimento individual das crianças.

Como observado, as brincadeiras e os desenhos são elementos fundamentais na educação de crianças pequenas, haja vista que atuam como ferramentas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita. A próxima seção aborda a origem do pensamento e da linguagem, com o objetivo de compreender determinados aspectos do desenvolvimento humano.

2.3 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

A compreensão sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana é necessária nas pesquisas acerca do desenvolvimento biológico das

funções psíquicas do cérebro no período da infância. Esse desenvolvimento é fundamental para o estabelecimento de comunicação com outros indivíduos. Nessa etapa, é possível utilizar algumas estruturas gramaticais, orações subordinadas, mesmo não dominando a sintaxe.

Neste sentido, é válido pontuar que, logo no início de seus estudos, Vygotsky (1979) procurou estudar a relação entre o pensamento e a linguagem, concluindo que o modo de comunicação dos animais era diferente do modo como os seres humanos se comunicavam, pois estes criam instrumentos e signos, a fim de estabelecer comunicação com os demais indivíduos. Esses signos são indispensáveis para a compreensão dos significados e sentidos dos vocábulos. Em um dado momento, são externos às crianças, existindo somente na relação com o outro. No momento em que elas começam articular frases com duas ou três palavras, produzem signos linguísticos. Nessa etapa, a fala começa a ser internalizada. Quando os signos são internalizados, “passam à condição de funções intrapsíquicas e se tornam uma conquista individual da criança” (SACCOMANI, 2018, p. 101).

Compreende-se que os signos são elementos que contribuem diretamente para o ato da fala, consistindo em componentes primordiais para a construção crítica dos indivíduos. Eles se referem às palavras que as crianças aprendem, aos conceitos. A partir do momento em que elas os compreendem, internalizam o conhecimento.

Ressalta-se que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem possuem origens diversas. Quando construídos, trabalham juntos, contribuindo para o desenvolvimento humano. Essas origens diversas, segundo Vygotsky (2008, p. 158), podem levar a interpretações equivocadas, como: “os dois processos não são relacionados entre si; são processos paralelos; são processos que se entrecruzam em certos momentos e se influenciam mutuamente de uma forma mecânica”.

Quando as crianças desenvolvem a primeira fala, começam a desenvolver o pensamento crítico, com vistas à resolução de problemas do cotidiano. A primeira fala acontece quando as crianças nascem, pois os primeiros balbucios são considerados um tipo de linguagem.

Três observações feitas por Vygotsky são fundamentais para a compreensão da relação existente entre o pensamento e a linguagem, e a atuação desses elementos no desenvolvimento da criança, a saber:

1. no seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes;
2. no desenvolvimento linguístico da criança, podemos estabelecer, com toda certeza, uma fase pré-intelectual no desenvolvimento linguístico da criança; e no seu desenvolvimento intelectual, podemos estabelecer uma fase pré-linguística;
3. A determinada altura, estas duas trajetórias encontram-se e, em consequência disso, o pensamento torna-se verbal, e a linguagem, racional. (VYGOTSKY, 2008, p. 64-65)

Mediante essas observações, fica claro que o pensamento e a linguagem possuem origens diferentes, mas, em um determinado momento, encontram-se para facilitar tanto a comunicação verbal quanto não verbal. Essas são relações complexas, mas que, no fim, se tornam dinâmicas, de modo a facilitar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para compreender as fases do desenvolvimento da linguagem infantil, Vygotsky (2008) dividiu a fala em quatro estágios, sendo que o ato da fala e a comunicação com os outros indivíduos são fundamentais durante todo o processo. O primeiro estágio está relacionado com a fala pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. O segundo diz respeito ao momento em que as crianças já começam a ter as suas primeiras experiências com os signos. No terceiro, elas utilizam sinais externos para resolver problemas internos presentes no contexto social em que estão inseridas. Nesse momento, elas são capazes de resolver seus próprios problemas. Por fim, no quarto estágio, elas constroem a própria linguagem.

Esses estágios ajudam a entender o processo de maturação do cérebro da criança. De acordo com Florêncio e Moreira (2020), existem vários fatores que podem influenciar a construção da linguagem. Sendo assim, cabe aos familiares e aos profissionais da educação estimularem as crianças a construírem a linguagem interior e exterior.

Sabe-se que o desenvolvimento é essencial para a maturação do pensamento, que depende exclusivamente do domínio da linguagem. Portanto, as crianças devem, primeiramente, dominar os significados das palavras para, em seguida, desenvolver seus pensamentos e utilizar frases mais complexas. Como explicam Farias e Bortolanza (2013), o homem é um ser que se apropria e produz novos conhecimentos, transformando a realidade a sua volta.

No processo de desenvolvimento cultural, é necessário que haja a intervenção de outras pessoas. Estas devem atuar como mediadoras na construção do pensamento e da linguagem. A partir do momento em que o homem conquista a

linguagem, ele atinge um marco em seu desenvolvimento pessoal, pois permite aos indivíduos se comunicarem com o mundo. Como afirma Rego (1995, p. 63):

[...] a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem: a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento.

A linguagem torna-se, dessa forma, um componente básico que contribui para o desenvolvimento humano. Por meio dela, as crianças realizam seu primeiro contato com o mundo. Rego salienta que (1995, p. 64) “tanto nas crianças como para as pessoas mais experientes, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação: isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação”.

A comunicação faz parte do processo de interação social. Nos meses iniciais de vida da criança, os balbucios, o riso, o choro e as expressões faciais consistem nas primeiras formas de comunicação com os membros da família. Essa fase, na percepção de Vygotsky (2001, p. 64), é conhecida como “estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala”.

Vygotsky (2001) esclarece que o desenvolvimento da linguagem é uma das funções primordiais no processo de desenvolvimento cultural das crianças. Afinal, é através da comunicação que elas terão contato com diversas culturas. Neste sentido, a linguagem possui como principal foco possibilitar o vínculo social entre crianças e os demais sujeitos. Desse modo, entende-se que as crianças começam a desenvolver a fala quando nascem, pois o choro pode ser considerado um tipo de comunicação.

Pereira (2012) entende que os significados das palavras possuem a característica de uma unidade indecomponível dos dois processos. O autor recorre a Vygotsky para explicar que uma palavra sem significado não pode ser considerada uma palavra, pois está vazia. Ou seja, é necessário que os indivíduos comecem a desenvolver o pensamento para conseguir alcançar os significados dos vocábulos no contexto em que estão inseridos.

Por isso, é fundamental que as crianças frequentem as escolas. Nesses espaços formais elas terão a possibilidade de atribuir vários significados às palavras;

por conseguinte, desenvolverão o pensamento. Com base nesse ponto de vista, Oliveira (1996) entende que a escola atua diretamente na construção da pessoa mais experiente. Isso significa que, se as crianças não frequentarem esses ambientes, seu desenvolvimento será afetado. Esse autor considera que a “exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura” (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

A passagem da criança pela escola é uma etapa crucial da ontogênese humana. O ambiente escolar possui inúmeros profissionais capacitados que contribuem para o desenvolvimento da criança. Davidov⁵ (1988 *apud* OLIVEIRA, 2003) assevera que a escola marca a continuação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, constituindo-se lugar primordial de acesso ao conhecimento sistematizado. Nesse local as crianças estabelecem vínculos afetivos essenciais e aprendem a desenvolver melhor a linguagem e o pensamento.

[...] A entrada na escola marca o início de uma nova etapa do desenvolvimento psicológico, na qual a criança vai assimilar modos de pensar típicos da cultura letrada, científica, escolarizada, que constituirão a essência desse momento de desenvolvimento. O desenvolvimento humano está aqui postulado, portanto, como um fenômeno histórico, contextualizado numa determinada cultura, na qual a criança significa ter acesso a determinadas modalidades de pensamento e de formação da consciência [...]. (DAVIDOV, 1988 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 6)

A escola caracteriza-se como um ambiente que estimula o desenvolvimento humano; um local onde as crianças são expostas a várias habilidades que comporão a sua essência humana, contribuindo, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento humano. No entanto, não é apenas nesse ambiente que as crianças se desenvolvem, pois o contato com a família e a comunidade proporciona um desenvolvimento considerável até o momento em que elas entram em contato com a cultura do letramento.

Conforme Davidov (1988 *apud* OLIVEIRA, 2003), a escola possui uma função essencial na sociedade. Por meio dela, é possível auxiliar na construção de indivíduos pensantes e capazes de desenvolver a fala e o pensamento para se comunicar com os outros.

⁵ Vasili Vasilievich Davydov nasceu em 31 de agosto de 1930 em Moscou, na Rússia, e faleceu em 19 de março de 1998, em Kogalym, Rússia. Psicólogo e educador, liderou o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação e foi um continuador dos estudos de Vygotsky.

Destaca-se que cada criança desenvolve a linguagem de maneira diferenciada, e esse desenvolvimento, de origem externa, está relacionado ao crescimento e à maturação do cérebro. Além disso, depende exclusivamente da troca estabelecida entre os indivíduos, pois é por meio da comunicação que ela começa a se apropriar da língua propriamente dita.

Esse contato social, de acordo com Florêncio e Moreira (2020), permite a construção da fala posterior da criança. Esses autores recorrem a Vygotsky para discutirem que a fase mais primordial no desenvolvimento do pensamento e da fala na criança acontece mais ou menos a partir dos 2 anos de idade. Nesse período a fala passa a ser intelectual, e seus pensamentos tornam-se individualizados. Essa alteração é marcada pela ampliação do vocabulário. Além disso, a criança passa a questionar e a elaborar perguntas com a finalidade de aprender o significado e o sentido dos objetos ao seu redor. A partir desse momento, ela começa a construir sua linguagem e a desenvolver seu pensamento.

Pereira (2012) esclarece que, a partir do momento em que a criança desenvolve a fala exterior, ela começa articular uma palavra; em seguida, articula duas ou três palavras em sua comunicação; somente depois é que ela consegue elaborar frases mais complexas. Nessa fase, já estará desenvolvendo sua linguagem, começando a dividir o pensamento em unidades isoladas e compreendendo os significados dos objetos em cada ambiente.

Com o tempo, a criança passa a dividir o pensamento em unidades isoladas. O avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase ajuda o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas. Assim, a linguagem não comparece, em Vygotsky, em sua dimensão puramente instrumental, mas assume um lugar central na própria estruturação e organização do pensamento. (PEREIRA, 2012, p. 281)

Entende-se, dessa forma, que a linguagem auxilia na estruturação e na organização do pensamento. A partir do momento que as crianças conseguem articular frases complexas, elas estão alcançando a maturação do cérebro, ou seja, estão se tornando indivíduos críticos e reflexivos, capazes de se comunicar com o mundo ao seu redor, conseguindo compreender os significados mais complexos das palavras.

Rego (1995) afirma que existem dois tipos de linguagem, a interior e a exterior. A primeira ocorre quando a criança conversa consigo mesma; a segunda é

utilizada para se comunicar com os outros. A linguagem interior é utilizada quando a criança começa a desenvolver sua inteligência prática para resolver problemas. Os indivíduos aprendem a agir no ambiente, sem nenhum tipo de auxílio da linguagem em si. Essa fase ficou conhecida como estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento. Nela, os indivíduos constroem sua percepção crítica acerca do ambiente, e começam a agir sozinhos para resolver seus problemas, sem nenhuma interferência exterior.

Ressalta-se que muitas são as possibilidades de estabelecer diálogo. Neste sentido, as crianças aprendem a utilizar a linguagem como uma ferramenta do pensamento. Acrescenta-se que o “pensamento e a linguagem se associam, conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal, e a fala, racional” (REGO, 1995, p. 65). Ao chegar nessa etapa, o pensamento verbal passa a ser dominante na atividade psicológica do ser humano. Todavia, o pensamento não verbal (inteligências práticas) e a linguagem não intelectual ainda continuam presentes no cotidiano dos indivíduos.

A linguagem é essencial para a comunicação interna e externa com o mundo, pois possibilitam que os seres humanos comecem a ser inseridos na sociedade. Para desenvolver essas habilidades, as crianças devem ser estimuladas, desde pequenas, a estabelecerem comunicação com indivíduos mais experientes de seu convívio diário.

É importante mencionar que a fala é utilizada para resolver problemas presentes no cotidiano. Assim, as crianças utilizam a linguagem verbal quando desejam pedir ou alcançar algo. Nesse estágio do desenvolvimento, a fala é global, não possui planejamento, pois os pequenos ainda estão aprendendo a desenvolver o pensamento, pelo fato de o cérebro encontrar-se em processo de maturação.

Nesse estágio a fala é global, tem múltiplas funções, mas não serve ainda como um planejamento de sequências a serem realizadas; assim não é utilizada como um instrumento do pensamento. Vygotsky chamou essa fala de discurso socializado. (REGO, 1995, p. 66)

Depois de um certo período, a fala passa a ser internalizada. Isto é, as crianças começam a resolver seus problemas sem ajuda de terceiros. Essa fase, de acordo com Rego (1995), é conhecida como discurso interior. É a partir desse momento que o pensamento começa a ser planejado com sequências lógicas,

visando à resolução de questões do cotidiano. Quando a criança aprende a utilizar a linguagem, ela avança em suas experiências, adquirindo uma fala intermediária, que atua “como uma espécie de transição entre o discurso socializado e o interior. A característica principal dessa fala é que ela acompanha a ação e se dirige ao próprio sujeito da ação” (REGO, 1995, p. 67). Nessa fase, a criança começa a utilizar uma fala em tom mais alto, não se dirigindo a nenhum interlocutor, e estabelece diálogos consigo mesma. Quando se depara com um desafio, fala para encontrar maneiras de planejar e solucionar os problemas.

Para compreender as questões do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, é válido destacar algumas ideias trazidas por Freitas (2006). Para esse psicólogo, o cérebro tem como função principal organizar um sistema de comunicação para facilitar o desenvolvimento da linguagem; conseqüentemente, o pensamento. Afinal, esses dois elementos são desenvolvidos conjuntamente. No mais, é possível observar que a linguagem e o pensamento dependem exclusivamente um do outro no contexto de formação cidadã do indivíduo.

De acordo com o referido autor, esses elementos atuam diretamente na comunicação corpo-cérebro e cérebro-corpo. As funções desempenhas por eles são fundamentais para o estabelecimento de novas comunicações (FREITAS, 2006).

Para Luria e Vygotsky (*apud* FREITAS, 2006), o corpo humano, na maioria das vezes, também atua no desenvolvimento da linguagem e contribui para a construção do pensamento humano. Por meio de gestos faciais, órgãos dos sentidos – tato, olfato, visão, audição, paladar – ou até o mesmo do próprio silêncio, é possível estabelecer comunicação.

A atividade, a inatividade, o silêncio, os olhares acusam significações comunicativas importantes, uma vez que a comunicação pode ocorrer sem palavras, como na linguagem de sinais, empregada pelos deficientes auditivos. Em algumas situações, as mensagens não-verbais são mais significativas do que as palavras. Em outras, contradizem, reiteram mensagens verbais. (FREITAS, 2006, p. 93)

Observa-se que todo o corpo humano atua no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sendo que cada órgão possui uma função. Luria (1982 *apud* FREITAS, 2006) menciona que o cérebro possui a função de controlar o corpo e sua motricidade, isto é, ele manda as mensagens para os órgãos trabalharem e

desenvolverem as habilidades essenciais para que os indivíduos consigam se inserir na sociedade.

As pesquisas de Luria e Vygotsky tiveram como foco principal compreender as funções psicológicas superiores que atuam exclusivamente no desenvolvimento humano. Suas contribuições “[...] revelam a existência de múltiplos conceitos entrelaçados, implícitos no desenvolvimento e na aprendizagem humana” (FREITAS, 2006, p. 95).

Verifica-se que a construção da linguagem e do pensamento dependem de fatores externos e internos, e o corpo humano é um componente essencial para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Com base em Luria (1966 *apud* FREITAS, 2006), é possível compreender que o processo evolutivo dos seres humanos envolve vários fatores, e estes exigem uma organização das sensações humanas para fornecerem informações precisas para o cérebro, de modo que este auxilie no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Recorrendo a Vygotsky (2008, p. 73-74), compreende-se que:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência histórico-cultural da criança [...]. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

Considerando esses apontamentos, pode-se afirmar que as origens do pensamento e da linguagem estão relacionadas ao processo histórico dos indivíduos, consistindo em um componente fundamental para a construção do pensamento e da linguagem. A partir do momento em que desenvolvem um discurso socializado, as experiências das crianças com as atividades de leitura e escrita passam a ser mais envolventes, pois há uma valorização da função da linguagem, sendo que o pensamento vai se desenvolvendo à medida que elas aprendem novos signos linguísticos (CAMPELO, 1997).

Fica claro, portanto, que o ambiente escolar deve ser valorizado, pois é por meio dele que as crianças têm contato com diversas culturas, e esse contato contribui efetivamente para o desenvolvimento cultural do sujeito. Isso porque, elas

aprendem a respeitar as diferenças. Devido a isso, é imperioso discutir a importância desse ambiente como *locus* de formação.

CAPÍTULO 3 – ESCOLA: UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Este capítulo objetiva compreender, a partir dos estudos de Vygotsky, o lugar da escola no processo de desenvolvimento da linguagem e da escrita. Apresenta, também, algumas considerações acerca da atuação docente.

3.1 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola, como toda instituição, tem regras e normas de convivência, de modo a fomentar um espaço adequado para o ensino e a aprendizagem. Tem como principal função promover o acesso a um conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade. Por conseguinte, esse ambiente consiste em *locus* do conhecimento sistematizado e possibilita o desenvolvimento potencial e real da criança, de modo que esta seja capaz de realizar atividades sozinhas e/ou com auxílio de sujeitos mais experientes. Deve-se ressaltar que os alunos chegam a essa instituição carregando consigo experiências e conhecimentos.

De acordo com Szymanski e Méier (2014), as instituições escolares estão inseridas em uma sociedade marcada pela exigência do mercado de trabalho, configurando-se no local onde os indivíduos têm acesso aos conhecimentos exigidos pela sociedade.

A escola está inserida em uma sociedade marcada pela incorporação das exigências do trabalho e acaba por funcionar como seu instrumento, vale dizer, os conhecimentos exigidos são aqueles necessários à inserção do aluno na sociedade, no mercado de trabalho. (SZYMANSKI; MÉIER, 2014, p. 63)

Neste sentido, deve-se considerar o período de educação escolar como uma das fases mais importantes da vida humana, visto que permite às pessoas desenvolverem habilidades fundamentais para a inserção na sociedade. Por isso, é importante valorizar a escola, pois é o primeiro local em que as crianças terão contato com saberes sistematizados.

A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o

estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientes. (VYGOTSKY, 2003, p. 82)

Observa-se que a instituição escola cumpre função social ímpar. Desse modo, é essencial que os indivíduos comecem a valorizar esse ambiente como o espaço primordial do processo ensino-aprendizagem.

Rolindo (2007) ensina que o ser humano, em toda a sua existência, sempre buscou condições melhores para viver na comunidade em que está inserido. Neste sentido, a educação é “[...] chamada a desempenhar importante papel na construção de um mundo melhor, pautado no desenvolvimento dos homens, na compreensão mútua entre os povos” (ROLINDO, 2007, p. 49).

Vygotsky (2003) assevera que a educação é um elemento que auxilia no desenvolvimento por meio de ações planejadas; portanto, contribui para o desenvolvimento das pessoas. Ao frequentar o ambiente escolar, as crianças têm a possibilidade de conhecer diversas culturas e desenvolver a percepção crítica e reflexiva.

Para Rolindo (2007, p. 49), a maioria dos jovens vai à escola com a necessidade de aprender sobre a cultura “e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo”. Esses conhecimentos só se adquirem no contexto escolar, pois há profissionais qualificados para atender os alunos. Eles são preparados para estabelecer relações afetivas que possam facilitar a aprendizagem.

Conforme Vygotsky (2003), nesse ambiente a interação social é um dos fatores principais para a promoção do desenvolvimento humano. Isso porque, na escola, as crianças estabelecem relações interpessoais. Nos capítulos anteriores, verificou-se que essa interação também contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Segundo Isair (1998), a mediação depende de vários fatores, principalmente do meio social. Dessa forma, a dinâmica da atividade humana, importante para o processo de aprendizagem no ambiente escolar, comporta duas dimensões, quais sejam:

[...]

reprodutora: vinculada principalmente à memória, permite ao homem reproduzir ou repetir as experiências passadas [...];

produtora: ligada à capacidade que o cérebro humano tem de não só fixar a experiência passada, mas, em cima desta, fazer novas combinações, possibilitando a criação de algo novo. Assim, a atividade ligada a esta

dimensão é de natureza criativa, fazendo com que o homem seja capaz de reelaborar, combinar com base nas experiências passadas, projetando-se em direção ao futuro. (ISAIR, 1998, p. 26, grifos do autor)

As atividades humanas no ambiente escolar são reproduzidas de acordo com a memória das experiências. A escola cumpre, também, a função de auxiliar nos processos de imaginação e criação. Afinal, nesse local elas terão acesso a diversas experiências fundamentais para o seu desenvolvimento. Assim sendo, a educação

[...] instaura-se como mecanismo social, por excelência, responsável pela mediação necessária à dinâmica geração/apropriação da produção humana ao longo de sua história. A educação, neste processo de mediação, possibilitando ao indivíduo social apropriar-se dos instrumentos psicológicos, entendidos como ferramentas mentais capazes de atuar não apenas sobre o próprio sujeito, mas também em sua interação com os outros. (ISAIR, 1998, p. 28)

Ao frequentar esse espaço de aprendizagem, as crianças também criam relações interpessoais, baseadas na reciprocidade. Entende-se, desse modo, que a educação cumpre a função de auxiliar na construção de sujeitos culturais, atuando nas fases de desenvolvimento dos seres humanos (ISAIR, 1998). Isso porque, as crianças passam por fases de desenvolvimento (real, potencial, da imaginação e da criação). Todas contribuem para a cognição e a formação sistematizada.

Em vista disso, percebe-se que a escola se configura como um espaço, que tem por objetivo

[...] promover o desenvolvimento dos alunos através da mediação sistemática de determinados instrumentos psicológicos. Para tanto, compreende em sua dinâmica, não só os alunos em suas atividades de aprendizagem, mas também os professores em seus esforços de ensinar. (ISAIR, 1998, p. 29)

Essa mediação deve ser realizada de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças, e serve para orientar o processo de ensino. Por isso, a figura do professor é relevante nesse espaço de aprendizagem. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem envolve várias atividades recombinadas para proporcionar novos saberes (ISAIR, 1998).

Entretanto, para a promoção da aprendizagem, é necessário que haja condições adequadas. Em outros termos, um espaço que proporcione elementos para as crianças se desenvolverem. Esse espaço, por excelência, é a sala de aula.

Nesse ambiente é possível construir várias atividades relacionadas às funções psicológicas das crianças. Além disso, os professores devem assumir as atribuições de orientar e redirecionar os alunos. Para tanto, recomenda-se a adoção de estratégias de ensino que valorizem e proporcionem acesso a vários tipos de conhecimentos, a fim de desenvolver, também, a linguagem e o pensamento.

[...] a sala de aula implica uma dinâmica social, sendo função do professor não só a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, mas também orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. (ISAIR, 1998, p. 29)

Ao ingressar nas instituições educacionais, as crianças têm contato com diversas culturas, e se apropriam de cada uma delas. Ao conhecer essas culturas, adquirem novos costumes e aprendizados, que são primordiais para o seu crescimento pessoal. Vygotsky (*apud* VASCONCELLOS, 1998) pondera que a escola deve transmitir os conhecimentos acumulados das gerações passadas às gerações seguintes.

[...] a escola é o lugar privilegiado, onde o desenvolvimento potencial da criança se realiza via imitação ou ajuda de outrem e que se torna atual através de mecanismos de internalização [...]. Vygotsky detalha sua explicação, refletindo sobre o ambiente, intencionalmente, mediado de significados, que é a escola:- lócus de aprendizagem sistematizada. (VASCONCELLOS, 1998, p. 50)

Esse conhecimento é imprescindível para a construção da percepção crítica do aluno. Acerca dessa questão, Isair (1998, p. 32) defende a ideia de que os docentes devem promover um espaço de diálogo e argumentação, “visando a produção cognitiva dos alunos”. Essa argumentação construída em sala de aula contribui para a formação do pensamento crítico.

Mello (1999, p. 17) esclarece que, na teoria vygotskyana, “o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer”. Então, a cultura configura-se como fator de crescimento individual. Neste sentido, a escola, além da família e dos amigos, consiste na instituição capaz de fornecer a apropriação da cultura.

Por meio do contato com a cultura, o homem vai criando para si um corpo inorgânico como elemento ontológico e, enquanto tal, ineliminável de sua essência – o saber, o uso dos instrumentos, os costumes, a linguagem. Tal corpo não se encontra dentro dele, mas está nas relações e nos objetos e se torna seu à medida em que se apropria, através de sua atividade, do mundo das criações humanas [...] o homem, ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica. (MELLO, 1999, p. 18)

Para alcançar esse aprendizado, os docentes devem possuir formação pedagógica adequada, de modo que saibam conduzir diálogos em sala de aula. Nessa perspectiva, o aluno deve estar no centro de aprendizagem, como sujeito ativo do processo, sempre buscando novos conhecimentos.

Nota-se que o diálogo favorece a construção de relações afetivas. A afetividade construída entre o professor e o aluno faz parte do processo de aprendizagem. Por meio dessa relação, é possível estabelecer vínculos afetivos que ajudam no compartilhamento de novos saberes. Os envolvidos nesse processo de aprendizagem devem atuar como pesquisadores, pois, segundo Isair (1998, p. 33):

[...] a produção de conhecimentos decorrente do espaço pedagógico, configura-se como uma criação estabelecida em diálogo coletivo. Ou seja, os professores e os alunos para produzirem não só transacionam, direta ou indiretamente, com pesquisadores e pensadores de seu tempo, mas também com todo aqueles que os precederam. [...] Finalmente, tendo por base o ideário dialético, podemos propor um espaço pedagógico em que não só sejam contempladas a oportunidade de exposição e discussão da produção científica, mas também o mundo dos sentimentos e da vida [...].

A escola consiste no espaço de aprendizagem primordial para as crianças que se encontram na idade pré-escolar. Assim sendo, o professor deve compreender a ZDP e analisar em qual nível de desenvolvimento o seu aluno se encontra.

Conforme a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o papel das instituições escolares é “promover a interiorização de conhecimentos e instrumentos de pensamentos a todos, considerando seus contextos concretos de vida e suas práticas socioculturais” (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 69). No momento da aprendizagem, os alunos têm acesso a diversas habilidades mentais, que facilitam a aquisição dos conteúdos.

Anteriormente, foi discutido que, por meio da aprendizagem, é possível se apropriar de diversas culturas. Libâneo e Freitas (2019) afirmam que esse elemento também promove o conhecimento teórico-científico. Desse modo, nota-se que a

instituição escolar é um ambiente que possui diversos tipos de aprendizagens, e estes devem ser mediados pelos professores.

Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky, Mello (1999) defende que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças ocorre por meio da educação. Destarte, no momento em que elas começam a frequentar a escola, o mundo se abre, e a imaginação e a criação dessas crianças passam a ser construídas com o auxílio de pessoas mais experientes.

Com base no ponto de vista da teoria histórico-cultural, todo processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores – constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é o momento fundamental para esse desenvolvimento. Como afirma Leontiev, na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança. (MELLO, 1999, p. 18)

Na idade pré-escolar, as crianças pequenas desenvolvem comportamentos por meio de atividades lúdicas elas conseguem conectar-se melhor com o mundo. Vygotsky (2021) afirma que a brincadeira não é a forma predominante, porém funciona como guia que orienta a fase de desenvolvimento das crianças. Através do ato de brincar, elas mostram seus principais desejos não realizados e desenvolvem a aprendizagem.

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto; contudo, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito etc.). (VYGOTSKY, 2021, p. 214)

Além disso, as brincadeiras funcionam como recursos para instigar a construção da afetividade entre os professores e alunos. De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), as brincadeiras são recursos cada vez mais utilizados para incentivar a interação entre os indivíduos no ambiente escolar, e se estruturam à medida que as crianças vão desenvolvendo as funções psíquicas.

Boiko e Zamberlan (2001) argumentam que, por meio das brincadeiras, as crianças se apropriam da realidade. Isso porque, elas assimilam e recriam os significados das coisas com as quais têm contato no decorrer do dia a dia, construindo-se individualmente. E ainda, em uma brincadeira sempre irá existir

[...] um certo número de decisões a tomar, de escolhas, a fazer, de papéis, assumir. Isto significa que, de forma imaginária, a criança assume diferentes papéis, atribui aos mesmos diversos significados, experimenta situações novas ou mesmo do seu cotidiano, testa os valores com os quais se defronta na realidade. (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001, p. 55-56)

Essa tomada de decisão orienta as crianças a assumirem uma postura crítica para resolver os problemas de maneira autônoma. Nas brincadeiras, elas desenvolvem a capacidade de realizar atividades sem o auxílio de outros sujeitos.

Vygotsky (2021) valoriza o ato de brincar. Para ele, as brincadeiras proporcionam o acesso aos sentidos e significados dos objetos, consistindo, dessa forma, em fonte de conhecimento. O principal foco do ato de brincar é contribuir para a construção da pessoa humana.

[...] A brincadeira é a fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...]. (VYGOTSKY, 2021, p. 235)

A escola é, portanto, o ambiente onde novos conhecimentos estão disponibilizados. Boiko e Zamberlan (2001, p. 54) a veem como um local privilegiado para a realização da educação. Em uma perspectiva histórico-cultural, “a educação deve proporcionar a formação de uma postura crítica por parte aluno”.

Pode-se, assim, conceber a escola como o espaço de novas aprendizagens, tendo como dever a promoção de educação de qualidade, com o intuito de formar pessoas capazes de resolver problemas de maneira autônoma. Funciona como um ambiente de transmissão e assimilação de saberes.

Nesse local, os indivíduos têm a possibilidade de ter contato e compreender as mais variadas realidades no mundo. Boiko e Zamberlan (2001, p. 54) discutem que a principal dificuldade da educação é a de “transformar o saber do homem em saber do indivíduo”, pois é necessário envolver as funções superiores, como os pensamentos, as linguagens, as percepções, as memórias, dentre outras. Essas funções são adquiridas pelas práticas sociais; em seguida, são internalizadas em saberes pelo indivíduo. Elas aparecem, primeiro, no plano das relações, para, em seguida, serem construídas no plano pessoal. Ainda de acordo com esses autores, “a significação da totalidade das produções humanas que constitui a cultura” (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001, p. 54) não pode ser completamente absorvida pelo

indivíduo. Todavia, ao terem significados para os indivíduos, promovem o processo de aprendizagem.

As brincadeiras, como exposto anteriormente, são um excelente recurso para estimular a criação de novos significados para as palavras. É por meio dessa significação que os indivíduos acessam a aprendizagem, sendo que a escola tem a função de facilitar esse processo. Para que isso aconteça de maneira adequada, o professor deve compreender a ZDP e analisar em qual nível de desenvolvimento o seu aluno se encontra.

Por meio da ZDP, os professores entendem “o curso interno e dinâmico de desenvolvimento e identificam quais os processos em maturação já completados e quais estão em formação” (VYGOTSKY, 2008, p. 54). Diante disso, a escola deve fornecer aqueles conhecimentos que ainda estão em construção, favorecendo outras aprendizagens.

Esses conhecimentos fazem com que a criança internalize os conceitos já apreendidos. Assim, pode-se afirmar que a construção do conhecimento está diretamente relacionada às experiências do cotidiano, como fatos, fenômenos, teorias, dentre outros. Desse modo, a escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve ampliar e desafiar os alunos a buscarem novos conhecimentos, estimulando-os a acessarem seus processos internos, a fim de aprimorar as capacidades psíquicas.

Com base no que foi apresentado, pode-se afirmar que a escola é um espaço de importância singular na vida das crianças. Entretanto, é válido destacar que, para elas atingirem os estágios do desenvolvimento, os professores precisam ter uma boa formação pedagógica e fazer uso de metodologias direcionadas (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001; VYGOTSKY, 2003).

Para tanto, os educadores devem conhecer o funcionamento da ZDP e as teorias relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, para que consigam mediar o ensino. Eles são os mediadores que identificam as habilidades que as crianças precisam conquistar para serem inseridas na sociedade.

3.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A AFETIVIDADE

O desenvolvimento da aprendizagem depende do envolvimento tanto da família quanto dos docentes na mediação do processo de aquisição de novos

saberes. Dessa forma, a aprendizagem relacionada à dimensão social permite os indivíduos acessarem os mecanismos fundamentais para a sua formação pessoal.

Vygotsky [...] atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (REGO, 1995, p. 70-71)

Observa-se que Vygotsky valoriza o aprendizado, pois através deste o ser humano se desenvolve, sendo a mediação do professor um fator de suma importância nesse processo. Neste sentido, o vínculo afetivo criado entre eles é fundamental para agilizar o processo de aquisição de novos saberes. Salienta-se que essa perspectiva compreende o aprendizado como um elemento universal (REGO, 1995).

É imprescindível que o docente tenha conhecimento da existência dos níveis de desenvolvimento, o que contribui para o cumprimento de seu papel na escola e para a compreensão acerca do modo como as crianças operam os novos conhecimentos. Em sua teoria, Vygotsky (2008) pontua a existência de dois níveis. O primeiro refere-se às atividades que a criança já consegue realizar sozinha. Esse desenvolvimento é conhecido como real. Conforme Rego (1995), tratam-se das atividades consolidadas no cérebro da criança; por conseguinte, ela domina todas as funções, isto é:

[...] já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimentos que já se completaram. [...] quando nos referimos àquelas atividades e tarefas que a criança já sabe fazer [...] como por exemplo: andar de bicicleta, cortar com a tesoura [...] estamos tratando de um nível de desenvolvimento já estabelecido [...]. (REGO, 1995, p. 72)

O segundo nível de desenvolvimento diz respeito àquelas atividades que a criança não consegue realizar sozinha. Diante disso, é necessária a ajuda de outra pessoa para que ela consiga alcançar o resultado desejado. Esse desenvolvimento é conhecido como potencial (VYGOTSKY, 2008). Rego (1995) menciona que, nesse nível, a criança estabelece diálogo com os sujeitos mediadores que possuem mais conhecimentos, a fim de conseguir resolver seus problemas.

[...] a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Como por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir, numa primeira vez, montar sozinha um quebra-cabeças [...], mas com a assistência de seu irmão mais velho [...] que já tenha experiência neste jogo, pode realizar a tarefa. (REGO, 1995, p. 73)

Ao estabelecer vínculos afetivos, o professor tem a possibilidade de identificar os avanços e as dificuldades enfrentadas pelas crianças. Assim sendo, no convívio com os alunos, esse profissional pode atuar na ZDP. Emiliano e Tomás (2015) argumentam que essa compreensão ajuda o professor a identificar as aprendizagens já adquiridas pelas crianças.

De acordo com Rego (1995, p. 74):

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem ajuda extrema, seriam impossíveis de ocorrer.

Para Vygotsky, na interação social acontecem diálogos voltados para aquisição de novos saberes são construídos. Dessa forma, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (COELHO; PISONI, 2012, p. 148). Os profissionais da Educação Infantil, ao compreenderem os conceitos relacionados à ZDP, são capazes de investigar o desenvolvimento de cada criança.

[...] Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão por via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas [...]. (REGO, 1995, p. 74)

Mediante a atuação na ZDP, os professores podem ir além e verificar quais atividades as crianças ainda não conseguem realizar, mesmo com o auxílio de pessoas mais experientes. Por exemplo, uma criança de 6 anos pode completar uma atividade de palavras cruzadas com o auxílio de uma pessoa adulta. Por outro lado, crianças com 2 anos de idade não conseguem realizar essa mesma atividade, mesmo com a ajuda de outras pessoas, pois ainda não desenvolveram as habilidades exigidas para a realização dessa tarefa (REGO, 1995). Sendo assim, o

professor deve conhecer os estágios de desenvolvimento da criança para atuar de forma eficiente no processo de aprendizado.

Emiliano e Tomás (2015), por exemplo, discutem que, quando as crianças adquirem o conhecimento das quatro operações de Matemática, elas estão construindo o conhecimento aos poucos, ou seja, ainda não atingiram o estágio completo para resolver questões mais complexas. Desse modo, cabe ao professor criar ambientes acolhedores, estimulando-as a adquirirem novos conhecimentos.

Além disso, para que a aprendizagem ocorra efetivamente, os professores devem criar vínculos afetivos com as crianças. Quando esses profissionais procuram entender a história de vida de cada uma delas, o processo ensino-aprendizagem aprimora-se gradativamente. Vygotsky (2001 *apud* EMILIANO; TOMÁS, 2015) compreende que a emoção é o estímulo mais importante na perspectiva histórico-cultural. Desse modo, para que o educador consiga alcançar o seu objetivo, que é de promover o aprendizado, é necessário que ele estimule o desenvolvimento de emoções positivas (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Recorrendo aos postulados de Vygotsky (2001), infere-se que o professor, deve, primeiramente, preocupar-se em encontrar maneiras fáceis de relacionar as aprendizagens com as emoções dos alunos, quando estes aprendem algo novo. A afetividade é fundamental para a construção da percepção crítica e a internalização de novos conceitos. De acordo com Emiliano e Tomás (2015), os docentes cumprem papel relevante no processo de internalização dos conceitos pelos alunos. Isso porque, ao se relacionarem com outros indivíduos, estes passam a atribuir significados e sentidos às coisas. Por isso, é que se defende o vínculo afetivo entre professores e alunos, uma vez que, dependendo da intensidade das relações estabelecidas, os educandos podem afastar-se ou aproximar-se do objeto de conhecimento.

Almeida (2010) explica que, na teoria desenvolvida por Vygotsky, à medida que o ser humano se desenvolve, as emoções se modificam, isto é, afastam-se de sua origem biológica, caracterizando-se como um fenômeno histórico-cultural, pois a sociedade começa a modificar os vínculos afetivos dos indivíduos.

Sarnoski (2014) assevera que o professor é a figura mais importante para promover vínculos afetivos com/entre os alunos.

[...] a afetividade na educação constitui um importante campo do conhecimento que deve ser explorado pelos professores desde as séries iniciais, uma vez, que por meio dela podemos compreender a razão do comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem. (SARNOSKI, 2014, p. 2)

O estabelecimento da afetividade mostra-se como um mecanismo no processo ensino-aprendizagem. As crianças começam a se sentir seguras; conseqüentemente, participam das discussões promovidas em sala. De acordo com Santos, Junqueira e Silva (2016), essa segurança estabelecida na relação professor-aluno pode evitar que muitas crianças sejam afetadas por bloqueios afetivos e cognitivos. Quando elas se relacionam com outros indivíduos, a construção de novos aprendizados é facilitada.

Vygotsky (2008) afirma que as emoções, as necessidades, os desejos, as motivações e os impulsos das pessoas ligam a origem ao pensamento, o que influencia o aspecto afetivo-volitivo. As relações se constroem no meio social em que as pessoas estão inseridas.

Observa-se que as emoções são componentes importantes que estimulam o acesso a novos conhecimentos. Por meio delas, é possível entender como os seres humanos se relacionam com o mundo e com as pessoas. Deve-se salientar que só se compreende o pensamento humano, após entender o funcionamento da afetividade presente nos indivíduos.

Só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende a sua base afetiva [...]. A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. (VYGOTSKY, 2008, p. 18-19)

Para Sarnoski (2014), o fortalecimento desses vínculos afetivos impacta significativamente o desempenho escolar dos alunos. Estes se sentem mais motivados quando são valorizados e elogiados pelos professores.

[...] as relações afetivas entre professor e aluno contribuem para o melhor rendimento escolar, destacando assim que a afetividade não se dá somente por contato físico: discutir a capacidade do aluno, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e motivá-lo sempre, constituindo assim formas cognitivas de ligação afetiva, sem deixar de ressaltar que o contato corporal também é uma manifestação de carinho. (SARNOSKI, 2014, p. 6-7)

Assim, ao estabelecer vínculos afetivos, os professores atuam sobre o desempenho da turma; os alunos se sentem mais confortáveis em participar de

ambientes onde há indivíduos que entendem os problemas que eles vivenciam em suas vidas. Sendo assim, “a afetividade não pode ser trabalhada separada do processo de ensino e aprendizagem, pois ela pode contribuir para aquisição do conhecimento de forma prazerosa e segura” (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016, p. 89).

Conforme Maturana e Verden-Zölller (2004), a demonstração de amor é um dos sentimentos que mais contribuem para o desenvolvimento intelectual das crianças. Isso porque,

Do ponto de vista biológico, o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito com é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las. O desenvolvimento biológico sadio de uma criança requer uma vida de amor e aceitação mútua [...]. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 223)

A afetividade em sala de aula propicia o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Ressalta-se, contudo, que um professor “afetuoso” não precisa ser necessariamente considerado “bonzinho”. Dessa maneira, as “relações harmoniosas e afetivas em sala de aula não significam que o professor tenha que se destituir da sua autoridade hierárquica” (ALMEIDA, 2010, p. 6). Posto isso, um professor “afetuoso” não precisa aceitar todos os comportamentos de um aluno. Seu papel é de intervenção, a fim de mostrar o melhor caminho que os estudantes devem escolher, pois “tanto o professor como o aluno devem identificar seu papel na dinâmica de sala de aula, respeitando uns aos outros” (ALMEIDA, 2010, p. 6).

Quando os professores promovem um ambiente agradável, as crianças se sentem livres para sanar suas dúvidas. Para Sarnoski (2014, p. 6-7), “a afetividade não se dá somente por contato físico: discutir a capacidade do aluno, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e motivá-lo sempre” consistem em exemplos de uma relação afetiva.

Vygotsky (2008) as crianças tornam-se mais criativas, questionadoras e ativas durante todo o processo de aprendizagem. Nesse contexto, os questionamentos levantados por elas são essenciais para que se compreenda as principais dificuldades de aprendizagem que enfrentam.

Desse modo, pode-se afirmar que a cognição e a afetividade são componentes que estabelecem a aprendizagem, pois, quando os indivíduos criam

vínculos afetivos, eles estão acessando mecanismos importantes para o seu desenvolvimento intelectual. Nesse momento, o cérebro da criança começa a passar pela fase de maturação, conectando-se com o mundo (VYGOTSKY, 2008).

Segundo Oliveira (2019), as dimensões cognitivas e afetivas vêm sendo tratadas de forma separada. Porém, essas duas vertentes reúnem-se em uma tentativa de explicar detalhadamente o desenvolvimento psicológico dos seres humanos.

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições [...]. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. (OLIVEIRA, 2019, p. 115)

Dessa maneira, a compreensão de aspectos relacionados à afetividade e à cognição passam a se imprescindíveis quando as crianças estão na fase escolar. Os vínculos afetivos precisam ser construídos, de modo a contribuir para a inserção delas na sociedade.

Para Tassoni (2000), as interações estabelecidas dentro das salas de aula são, geralmente, carregadas por sentimentos que favorecem o progresso do ensino e da aprendizagem. Esses sentimentos conseguem atuar ativamente nos alunos, para que alcancem o conhecimento.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e alunos apresentadas nesta pesquisa, evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas. (TASSONI, 2000, p. 150)

Diante disso, reforça-se a importância de as crianças frequentarem as escolas, pois estas fornecem conhecimentos importantes para a formação dos indivíduos. Segundo Bulgraen (2010, p. 34), o ensino visa “garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos”. Para tanto, Almeida (2010) e Rego (1995) mostram que os estudos de Vygotsky apontam

para a criação de uma escola diferente, onde as pessoas possam dialogar e compartilhar suas vivências.

Santos, Junqueira e Silva (2016) entendem que os professores precisam respeitar os sentimentos individuais de cada aluno:

[...] É importante que os sentimentos individuais sejam respeitados durante a ação pedagógica. Isto representa uma visão humanista do indivíduo enquanto ser com potencialidades para a aprendizagem. (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016, p. 93)

Sobre a atuação docente, Freire (1996) afirma que a função do professor é a de fornecer uma formação escolar para os indivíduos, fomentando a criticidade e a reflexão. Antes de ensinar os conteúdos, ele deve enxergar, primeiro, seus alunos como seres sociais em busca de novos conhecimentos. Logo, é necessário que as crianças sejam estimuladas a realizarem as atividades sozinhas, de modo que adquiram autonomia.

Santos, Junqueira e Silva (2016) entendem que o estabelecimento das relações afetivas visa promover uma vida digna. As crianças devem sentir confiança em compartilhar seus problemas com os demais.

[...] a educação afetiva e a avaliação afetiva devem apontar para uma possibilidade de realização de uma vida digna e salutar, do contrário os alunos serão conduzidos à ignorância, ao desprezo e à agressividade. Ao lidar com os alunos temos que proporcionar conteúdos temáticos para que se tornem desejáveis e palpáveis à compreensão intelectual dos alunos. (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016, p. 98)

Desse modo, o professor, ao atuar seguindo as teorias propostas por Vygotsky, deve ter como princípio a valorização de cada aprendizado da criança, estimulando a busca por novos conhecimentos e observando em qual nível de desenvolvimento ela se encontra, considerando a ZDP e as emoções.

3.3 A ATUAÇÃO DOCENTE E OS ESTUDOS DE VYGOTSKY

As teorias propostas por Vygotsky ajudam na compreensão sobre o desenvolvimento humano. Com base nessas teorias, educadores e pessoas próximas das crianças passam a compreender como ocorre o processo de aquisição de conhecimento.

-

A obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. (REGO,1995, p. 102-103)

Em conformidade com Rego (1995), os conceitos relacionados à ZDP auxiliam no entendimento de como se dá o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, como a linguagem e o pensamento, abordados no segundo capítulo deste estudo.

Sabe-se que Vygotsky atribui atenção especial à educação. Segundo ele, os alunos têm acesso aos conteúdos capazes de construir o pensamento, modificando a forma como enxergam o mundo. Isso porque, a escola é um ambiente que permite a realização de várias atividades, diferentes daquelas que estão presentes no cotidiano dos indivíduos. No processo ensino-aprendizagem, as crianças são desafiadas a tomarem consciência de suas ações, bem como são instigadas a realizar suas tarefas sozinhas, sem auxílio de outras pessoas. Por isso, Vygotsky considera a educação primordial (REGO, 1995).

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito [...]. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. (REGO, 1995, p. 104)

As crianças começam a aprender a ler, a escrever, conseguem resolver cálculos matemáticos e constroem significados a partir das internalizações concretizadas. Essas habilidades geram novas formas de pensamentos. Os conceitos trabalhados pelos educadores nas instituições escolares “introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade” (REGO, 1995, p. 104). Isso significa que as crianças começam a recriar cenários para facilitar o acesso a novos conhecimentos. Nesse meio, a imaginação e a criação consistem nos principais elementos a serem elaborados por elas.

Mesmo uma criança frequentando a escola, não se pode garantir que ela se desenvolverá plenamente, pois cada indivíduo aprende de uma forma, sendo que alguns necessitam de mais apoio para alcançar o aprendizado (REGO, 1995). Além disso, a educação relaciona-se com fatores sociais, políticos e econômicos.

-

[...] Sabemos que a presença na escola não é garantia de que o indivíduo se apropria do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que foi elaborado por seu grupo cultural. O acesso dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecido. (REGO, 1995, p. 105)

Rego (1995) argumenta que, no âmbito escolar, as contribuições de Vygotsky podem auxiliar no processo de avaliação, na verificação das atividades em desenvolvimento e daquelas que não foram realizadas. Isso permite observar o que as crianças já conquistaram e internalizaram. Dessa forma, é importante que os educadores compreendam a referida teoria, de modo a planejarem e a proporem experiências voltadas para a aprendizagem, pois é na escola que as crianças estabelecem relações interpessoais dessa natureza. Para desenvolver esse vínculo, o professor precisa construir um espaço acolhedor, com ênfase na mediação pedagógica.

Destaca-se que, nesse contexto, os professores de cada área devem recorrer a métodos específicos para conseguirem organizar os conteúdos e planejar as atividades a serem ministradas.

[...] é imprescindível que o planejamento de ensino de uma matéria se inicie pela análise do conteúdo, que consiste em verificar a espinha dorsal de conceitos a partir de um conceito-chave, de tal modo que o professor possa extrair uma estrutura de tarefas de aprendizagem compatíveis com os processos mentais ligados ao conteúdo. (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 64)

Observa-se que os conceitos propostos por Vygotsky favorecem uma prática pedagógica que contempla a realidade social, por conseguinte, o alunado, garantindo o acesso à educação (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 66).

Para Vygotsky, o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento dos alunos, isto é, “[...] que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 1995, p. 107). É por meio dessas habilidades que as crianças começam a entender os instrumentos e os signos presentes no mundo. Ele afirma, ainda, que o desenvolvimento psicológico garante a compreensão dos

[...] processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica. (REGO, 1995, p. 107)

Libâneo e Freitas (2019) acrescentam que as atividades didáticas dos professores envolvem vários fatores. Sendo assim, eles devem conhecer todo o processo pedagógico para poderem ministrar as disciplinas de sua área. Neste sentido, é importante mencionar que as teorias de Vygotsky auxiliam na compreensão do trabalho realizado por esses profissionais nas escolas.

Em conformidade com o pensamento vygotskyano, o conhecimento se constrói no seio das interações sociais, mediante trocas de experiências na sociedade. Diante disso, a construção do vínculo social é fundamental para que os indivíduos elaborem a percepção crítica. Desse modo, a escola deve funcionar como um ambiente de promoção de interações sociais, com influência na percepção crítica dos indivíduos. Com base nisso, pode-se afirmar que:

O bom ensino é o que se adianta ao conhecimento, assim, se considerarmos a categoria de atividade pela qual o sujeito que aprende é ativo e está inteiro na atividade, afetado positivamente por seu fim, entenderemos que o bom ensino é colaborativo. Nessa perspectiva, a tarefa da escola de mediar a apropriação da cultura é tarefa essencialmente de colaboração, e não de autoridade. (MELLO, 2014, p. 10)

Assim, o bom ensino é aquele no qual há colaboração, em que o sujeito é ativo e desenvolve interações com outras pessoas e/ou e sua cultura. Considerando essa assertiva, entende-se que a escola tem como tarefa mediar o processo de apropriação da cultura pelo sujeito, mas não na forma de autoridade, e sim de colaboração. “O próprio processo de aprendizagem se realiza, pois, sempre em forma de colaboração entre as pessoas. Ele consiste em um caso particular de interação de formas iniciais e também de formas finais [...]”. (VYGOTSKI, 2006, p. 271).

Na escola, o professor atua como o responsável por mediar a integração e a apropriação de conceitos, elementos culturais e conhecimentos científicos por parte dos alunos (VYGOTSKI, 2001). E ainda, é responsável por propor desafios que promova o desenvolvimento das crianças. Assim, esse profissional “[...] deve saber trabalhar com o pensamento e consciência, como organizar sua própria atividade, e orientar a auto-atividade dos alunos” (DAVYDOV, 1988, p. 48).

Ratifica-se que essa mediação não deve ser autoritária, mas de parceria entre professor-aluno. O professor, “ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, possibilita que elas se apropriem do conhecimento já

elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo” (FARIA; MELLO, 2010, p. 66).

Com relação à essência das atividades educativas, Mello (2014, p. 11) pontua que:

A essência é promover atividades educativas humanizadoras, que possibilitem ao sujeito a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades. Atividades que promovam planejamento, tomada de decisões, escolha, confronto de pontos de vista, levantamento de hipóteses, reflexão, avaliação de modo a possibilitar ao grupo de alunos a realização dessas atividades de forma independente, quando o grupo trabalha junto para chegar a um objetivo: a construção do conhecimento científico.

Verifica-se a importância de propor e guiar os alunos a atividades educativas humanizadoras, permitindo a esses sujeitos desenvolverem qualidades humanas. Para tanto, essas atividades precisam ser pensadas e planejadas, de modo a promover confrontos de pontos de vistas e reflexões, imergindo os alunos na cultura e no conhecimento sistematizado.

Com relação às atividades do professor, Mello (2014, p. 11) ressalta que:

Uma tarefa essencial é o mapeamento que o professor precisa ter de suas crianças e de seus alunos, é diagnosticar a zona de desenvolvimento real do aluno. A zona de desenvolvimento real envolve o que o aluno é capaz de resolver sem auxílio do adulto, o que ele já carrega de experiência acumulada para realizar determinadas ações. Outra tarefa essencial consiste em verificar quais os processos que ainda não estão amadurecidos, mas se encontram em amadurecimento, necessita de auxílio para além de suas capacidades – esta tarefa se conclui na zona de desenvolvimento proximal.

Conforme exposto, o professor deve proceder ao mapeamento dos alunos, diagnosticando as zonas de desenvolvimento real e proximal, para ajudá-los de maneira adequada, auxiliando-os em suas necessidades no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, o professor deve acreditar que o aluno é capaz de aprender, assumindo que a função fundamental da escola é a formação do sujeito, é também ensinar o aluno a aprender, ensinar o aluno a ter um método de estudo, criar nele novas necessidades de conhecimento, comprometer-se com desenvolver sua capacidade para realizar um estudo independente. (MELLO, 2014, p. 13)

O professor, ao planejar situações de investigação em sala de aula, valoriza o pensamento dos alunos, o que é relevante do ponto de vista da teoria histórico-

cultural, por proporcionar o desenvolvimento de capacidades individuais e grupais por meio do contato com os objetos de conhecimento e a cultura. Sobre esse processo de mediação, Mello (2014, p. 13) assevera que:

O professor é o protagonista essencial dessa mediação, ainda que não o único. É responsabilidade social do profissional professor promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, tornando-se pesquisadores, que buscam aprofundar sua referência teórica para pensar a prática.

Portanto, o professor, em sua prática profissional, deve considerar a teoria vygotskyana, reconhecendo que “o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação” (ARAÚJO, 2009, p. 6).

A partir dessas colocações, pode-se pensar os estágios curriculares dos cursos de licenciatura como um momento no qual os futuros professores têm contato com uma sala de aula. Dessa maneira, essa experiência precisa ser acompanhada de uma reflexão teórico-prática. Como afirmam Sforni e Vieira (2008, p. 239):

O movimento de desconstrução e de novas elaborações, resultante do confronto entre aquilo que já se conhece – saber cristalizado e difícil de ser abandonado – e um outro conhecimento que se desvela, é o que denominamos de ‘movimento de formação’, condição que propicia uma nova qualidade ao sujeito frente a sua atividade.

A formação consiste, assim, em uma unidade de diálogo entre a teoria e a prática, podendo o futuro professor estar em constante reflexão sobre ambas. Isto é, pensa-se sobre os conceitos aprendidos na licenciatura relacionando-os com a vivência prática durante o estágio.

Refutar a ideia do senso comum de que a teoria não se aplica à prática é um esforço que se precisa despende, já que, além de ser equivocada, tem servido para fomentar discursos que justificam políticas públicas descompromissadas com a implementação de uma sólida formação do professor e, sobretudo, com a melhoria das condições do trabalho docente. (SFORNI; VIEIRA, 2008, p. 243)

A disciplina de estágio supervisionado auxilia o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento psíquico, por meio de atividades culturalmente mediadas. Dessa forma:

-

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. (DUARTE, 2005, p. 34)

Neste sentido, as relações entre o futuro professor e a escola mostram-se importantes. Por meio delas, são estabelecidos contatos entre o graduando e outros indivíduos. Essas relações contribuem para a formação do profissional que atuará na escola.

Sobre a aprendizagem do professor, Araújo (2009, p. 10) tece a seguinte consideração:

A aprendizagem do professor também acontece nessa mesma lógica marcada pelo movimento externo – interno, do interpsicológico para o intrapsicológico. Em relação ao seu saber docente, o professor tem um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona de Desenvolvimento Proximal, configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir. Todavia, a ZDP não deve ser compreendida apenas em termos de processos mentais individuais, mas de processos coletivos, campo por excelência da mediação.

Com base nessa consideração, pode-se pensar em uma formação que ocorra na coletividade, buscando objetivos comuns, refletindo e concretizando o objeto de trabalho. Como mencionado por Moretti (2009, p. 10):

Os professores movidos pela necessidade de organização do ensino agiram coletivamente ao objetivar essa necessidade em propostas de ensino que foram trabalhadas com seus alunos e, posteriormente, reelaboradas pelo grupo de professores. Os dados provenientes dessas elaborações coletivas de propostas de ensino, socializações dessas produções e materiais de alunos foram analisados à procura de evidências e como as mediações feitas em situação coletiva foram apropriadas por eles em seus discursos e planos de ação.

Ainda de acordo com o referido autor:

Ao apropriar-se de objetos que são produzidos por meio do trabalho realizado de forma colaborativa, o professor corrobora o coletivo como espaço de produção de conhecimento novo para o grupo de professores e contribui, desta forma, para a superação da primazia da competência individual dos sujeitos como referência para a aprendizagem e, como consequência, para a formação docente. A educação, nesse sentido, é assumida como um processo social e não individual dando-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos comuns. (MORETTI, 2009, p. 15)

O contato com outros indivíduos permite ao professor em formação entrar em contato com outras culturas, bem como buscar por necessidades em comum, de modo a integrá-las à sua formação, contribuindo para o seu desempenho profissional.

Com relação à qualidade da formação de docentes sob a ótica da teoria histórico-cultural, Gimenes e Longarezi (2011, p. 13) afirmam que essa qualidade reside

[...] na qualidade das mediações simbólicas e pedagógicas empreendidas nesse processo. Haverá, pois, nessa direção, a internalização do que terá como proposição os processos de formação, a transformação do interpessoal em intrapessoal, ou seja, acontecerá a apropriação da docência.

Esse processo é perpassado pela qualidade das mediações simbólicas e pedagógicas empregadas. Vygotsky “explica o desenvolvimento humano por processos mediados e destaca a importância da educação e do ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento” (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 68).

[...] conclui-se que a atividade de ensinar do professor, conectada à atividade de estudo do aluno, deve propiciar meios de aquisição do pensamento teórico-científico que, por consequência, levará ao desenvolvimento da personalidade do aluno. É o que se denomina ‘ensino desenvolvimental’. (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 69)

É notório que, cada vez mais, a sociedade moderna exige conhecimentos complexos dos indivíduos. Estes devem ser capazes de resolver seus problemas sozinhos, sem ajuda de terceiros. Esse aspecto ratifica a imprescindibilidade de os professores utilizarem as teorias de Vygotsky para mediar o ensino da linguagem e do pensamento, elementos primordiais para a internalização de conceitos por parte das crianças. Como explica Duarte (2007, p. 50):

[...] a vida cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea e natural. A escolarização torna-se cada vez mais necessária à reprodução da cotidianidade.

Duarte (2007) realça que não é somente a vida cotidiana que exige mais conhecimentos, mas também os campos da ciência, da arte, da filosofia e da política demandam formação intelectual para o enfrentamento dos problemas presentes na

sociedade contemporânea. Nesse contexto, “a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não-cotidianos da atividade social” (DUARTE, 2007, p. 31).

Com base no exposto, percebe-se que a escola tem como objetivo principal ensinar conteúdos “historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo” (DUARTE, 2007, p. 98). Diante disso, os professores devem lecionar somente os conteúdos que estejam próximos da ZDP. Caso esse conteúdo esteja longe dessa zona, o ensino fracassará. Para que isso não ocorra, devem estar atentos às habilidades cognitivas que as crianças já internalizaram, a fim de introduzir outras capacidades exigidas pela sociedade moderna. Essa etapa requer atenção, pois consiste em uma das fases mais importantes para a construção de novos conhecimentos.

[...] Se o conteúdo escolar estiver além dela (ZDP), o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário. (DUARTE, 2007, p. 98)

Para promover e garantir o acesso à educação, o professor deve propor um ensino totalmente voltado para a aquisição de novas habilidades. Considerando a teoria da ZDP, observa-se que não há necessidade de investimento nas aprendizagens internalizadas. Basta conservar esses conhecimentos e estimular os alunos a praticarem as atividades desenvolvidas por meio da imaginação e da criação, de modo que acessem novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi apresentado a biografia intelectual de Vygotsky, o que possibilitou entender em suas pesquisas a relevância do contexto histórico e cultural para o desenvolvimento humano. Foi possível compreender os aspectos da teoria histórico-cultural e as suas principais contribuições para o estudo sobre o desenvolvimento humano. Vygotsky deixou um legado para a Educação e para a Psicologia.

A partir da pesquisa bibliográfica sobre a teoria histórico-cultural e dos fundamentos teóricos vygotksyanos vimos que o processo de aprendizagem das crianças e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se dá pela interação social.

Sabe-se que aprender demanda uma atividade consciente relacionada dialeticamente com o biológico e o social. A aprendizagem é o resultado da interação dinâmica com o meio social, na constituição da capacidade cognitiva, sendo essa o produto do entrelaçamento do pensamento e da linguagem. O desenvolvimento de ambas se constitui a partir do funcionamento cognitivo, pois envolvem a reflexão, o planejamento e a organização, propriedades do pensamento verbal, que é construído pela mediação simbólica ou social, desenvolvendo os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada.

A inclusão do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. Isso porque, é no grupo que aprenderá linguagens e signos que possibilitarão o seu desenvolvimento. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo está baseado no aprendizado, o que, para Vygotsky, envolve interferência direta ou indireta de outros indivíduos.

Desde o nascimento da criança, a aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento, consistindo em um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, pois, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Neste sentido, é impossível pensar o ser humano privado de contato com um grupo cultural, pois este lhe fornece instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas. Assim, nesta linha de

conhecimento, o ser humano é considerado alguém que tem predisposição para pensar, para julgar com bases racionais, ou seja, o ser humano é dotado de uma faculdade-mente que se desenvolve para a racionalidade.

Desse modo, é essencial promover uma educação de qualidade social para as crianças. Para que isso ocorra, deve-se ter suporte, e isso se dá por meio de uma proposta pedagógica ou curricular que tenha como foco respeito às especificidades e às particularidades de cada indivíduo. As crianças precisam construir vínculos e de tempo para fazê-los. A interação entre elas e os professores na escola ocorre por meio dos cuidados físicos, da brincadeira, da imitação e do jogo simbólico. Ao adentrarem ao ambiente escolar, passam a conviver com muitas pessoas – adultos e outras crianças – por um longo período de tempo. Com isso, a escola propiciar condições para a efetiva realização das atividades, acompanhando o desempenho dos alunos e oferecendo suporte para a aprendizagem das diferentes linguagens.

Para Vygotsky, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, não se dividindo em fases ou períodos. Neste sentido, para aprender é necessário a intervenção do outro, que pode ser um professor ou outro indivíduo que reconstrua a experiência e a faça ter sentido. A ideia é a de que conhecer o sujeito e como ele aprende fundamenta o processo ensino-aprendizagem, oportunizando aos alunos atuarem ativamente nesse processo.

Almeja-se que a discussão promovida no decorrer deste estudo possa contribuir com novos estudos e pesquisas envolvendo a teoria vygotskyana, principalmente no que diz respeito à construção da linguagem oral e da escrita. Para esse psicólogo, a linguagem é fundamental para o processo de aquisição e a construção do conhecimento, pois permite ao indivíduo compreender os saberes historicamente acumulados, por meio de uma perspectiva crítica e analítica, na qual ele mesmo se compreende como sujeito histórico, protagonista de suas ações.

Neste sentido, entende-se que a teoria histórico-cultural traz contribuições para o trabalho docente; em especial, para aquele professor que queira romper com os paradigmas da pedagogia tradicional, baseada na memorização, no autoritarismo e na repressão. Em Vygotsky, encontra-se fundamento para uma pedagogia do desenvolvimento individual, que considera as especificidades do educando, seu contexto social e seus saberes prévios.

Considerando o que foi apresentado, pode-se afirmar que formar crianças com base nesses princípios é algo essencial na sociedade moderna, tecnológica e

capitalista, que exige dos seres humanos a habilidade de reconhecer a linguagem como instrumento de evolução humana. Isso implica formação para a democracia, a cidadania, a equidade e a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. P. de. Afetividade na relação professor aluno no processo de ensino aprendizagem. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, Paraná, v. 1, p. 1-24, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_ped_artigo_cleusa_piovezan_de_almeida.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

ARANTES, V. A. (Org.). **A Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE – Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos. **Anais [...]**, IX, São Paulo, 2009.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, M. N. S. **Criação, imaginação e expressão da criança: caminhos e possibilidades do desenho infantil**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, Minas Gerais, 2013.

BESSA, V. da H. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, ago./dez. 2010. Disponível em: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

CAMPELO, M. E. C. H. A origem do pensamento e da linguagem no pensamento e linguagem de Piaget e Vygotsky: discussões preliminares. **Revista Educação em Questão**, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10234/7210>. Acesso em: 15 set. 2021.

CAMPIRA, F. P.; ARAÚJO, A. M. A teoria socio-cultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, v. XVI, n. 2, p. 171-191, dez. 2012.

CARASEK, C. T. **Imaginação e criação na educação na infância: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano**. 2019. 26 f. Trabalho

de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2019.

CARNEIRO, M. **História da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

CHAROUX, O. M. G. **Metodologia**: processo de produção, registro e relato do conhecimento. 3. ed. São Paulo: DVS, 2006.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped - FACOS**, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

CONCEIÇÃO, E. de F. V. da; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. da R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/560662198030.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Psicologia na Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DAVYDOV, V.V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: **Editorial Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014 273 ISSN: 1984-7114 Progreso, 1988.

DELÁZARI, Eliane Zulian. **A Evolução Do Desenho Infantil**. INOVAR, 2019. Disponível em: <https://inovareducacaodeexcelencia.com/blog/a-evolucao-do-desenho%20-infantil>. Acesso em: 16/02/2022.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **O significado e o sentido**. Coleção Memória da Pedagogia. n.2: Liev Semionovich Vygotsky. Editor Maniel da Costa Pinto, colaboradores Adriana Lia Frizman et al, Rio de Janeiro: Ediouro, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 30-37.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos da Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro- SP, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente online**, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 94-109, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626/713>. Acesso em: 20 set. 2021.

FLORENCIO, R. R.; MOREIRA, M. de C. S. As contribuições de Vygotski aos estudos sobre linguagens das crianças. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 1, p. 113-126, 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/357/249>. Acesso em: 01 out. 2021.

FRANCIOLI, F. A. de S.; STEINHEUSER, D. B. O desenho como atividade da imaginação e criação na infância. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 29-52, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.2952>. Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, N. K. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. **Ciências & Cognição**, v. 9, p. 91-96, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v9/v9a10.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

FURTADO, V. C. **Estudos sobre imaginação e criação: contribuições de Lev Semenovich Vigotski e Cornelius Castoriadis**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GAUVAIN, M. Vygotsky's Sociocultural Theory. *In*: HAITH, M. M.; BENSON, J. B. (Orgs.). **Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development**. Cambridge, EUA: Academic Press, 2008. p. 404-413.

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

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural. *In*: X Congresso Nacional de Educação (Educere). **Anais [...]**. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

ISAIR, S. M. de A. Contribuições da teoria Vygotskiana para uma fundamentação Psico-Epistemológica da educação. *In*: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 1998. p. 21-34.

LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M da M. Vygotsky, Leontiev, Davíдов: Contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. *In*: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e interfaces**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 51-74.

LIMA, S. R. de; ROSSETTO, E.; CASTRO, S. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 25977-25992, maio 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9794/8210>. Acesso em: 01 set. 2021.

LURIA, A. R. Vygotski. *In*: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21-38.

MACIEL, I. M. **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação**. Rio de Janeiro: Moderna, 2001.

MATURANA, R. H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em: 05 out. 2021.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 18 set. 2021.

MORETTI, V. D. Contribuições da psicologia histórico-cultural para atividade docente. *In*: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE – Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos. **Anais [...]**, São Paulo, Universidade Presbiteriana, 2009.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUÉIS, M. da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gYnJQxRNNNm7y8zXDn8wPS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

NOVAES, T. de S. G.; GONÇALVES, L. M. M.; PEREIRA, L. B. O conceito de imaginação e criação em Vigotski. *In*: PEREIRA, D.; ESPÍRITO SANTO, J. de P. do. (Orgs.). **Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas Ciências Humanas 1**. Ponta-Grossa, PR: Atena, 2020. p. 85-125.

OLIVEIRA, F. da C. de. **Imaginação e criação: possibilidades da representação dramática na educação infantil**. 2018. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, p. 97-102, set./dez. 1996. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE03/RBDE03_09_ESPACO_ABERTO_-_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6407/6311>. Acesso em: 19 set. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotski. In: TAILLE, Y. de L.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (Orgs.). **Piaget, Vygotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 2019. p. 75-84.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. **Fundamentos teóricos**, p. 69-100, 2016. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/O%20desenvolvimento%20do%20psiquismo.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky, Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cCJFjNvskmjZPc5Mrz8Xvch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

PRINTES, J. S.; BISSOLI, M. de F. Crianças e arte: repertórios de imaginação e criação na infância. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 33, p. 232-250, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4832>. Acesso em: 30 set. 2021.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6059/1/ARTIGO_BrincadeiraDesenvolvimentoInfantil.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RICARDO, E. dos R. A importância de uma segunda língua para crianças. **Revista Primeira Evolução**, ano 2, n. 14, p. 51-53, mar. 2021. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/35/32>. Acesso em: 02 set. 2021.

ROLINDO, J. M. R. Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 48-57, 2007. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2136>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SACCOMANI, M. C. da S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2018.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; SILVA, G. N. da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 86-101, jan./jun. 2016.

SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do Ideau**, v. 9, n. 20, p. 1-12, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0591228939ab3bddbe3d293fc78a6251223_1.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

SCHMIDT, J. E. **A obra de Lev Semionovitch Vygotsky**: conceitos e interpretações. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2019.

SFORNI, M. S. de F.; VIEIRA, R. de A. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 239-244, set./dez. 2008.

SILVA, E. P. D. da. **As discussões de Vygotsky sobre defectologia**: necessidades para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2018.

SILVA, S. M. C. da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/zLZ6BwJ7WHjLsTHHmx7388S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

SZYMANSKI, M. L. S.; MÉIER, W. M. B. Concepções de ensino e de aprendizagem: superando a burocracia curricular. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 62-74, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2329/1871>. Acesso em: 11 set. 2021.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Zona de Desenvolvimento Proximal: a brincadeira na creche. *In*: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Vygotsky**: um século depois. Juiz de Fora, MG: UFJF, 1998. p. 47-72.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 45-58, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13717/14003>. Acesso em: 19 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

VIGOSTKI, Lev Semynovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et al]. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de J. L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S Vigostki**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.