@rquivo Brasileiro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ISSN: 2318-7344

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: AS TEORIAS PSICOLÓGICAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEARNING AND DEVELOPMENT: PSYCHOLOGICAL THEORIES AND INTENTIONAL PEDAGOGICAL WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Paulo Cesar Cadima Junior – PUCCAMP

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo – PUCCAMP

RESUMO

O ser humano possui potencialidades que estão latentes em seu processo de desenvolvimento e elas devem ser estimuladas de maneira estruturada e intencional desde muito cedo, favorecendo seu desenvolvimento futuro de forma integral. Visando o aprofundamento no tema em questão, sistematizamos um referencial teórico sobre aprendizagem e desenvolvimento humano/infantil, ao produzir uma dissertação de mestrado entre os anos de 2021 e 2022. A partir disso questionamos: de que forma o conhecimento de teorias pelos professores pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Nossos estudos sobre o tema nos levaram ao seguinte objetivo de escrita deste artigo: descrever e analisar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, dialogando com diferentes autores e teorias sobre o tema. Colocamos as teorias em debate e nos posicionamos sobre elas. Concluímos que a Teoria Histórico-Cultural oferece aportes teóricos que mais auxiliam os professores na formulação intencional do planejamento e do trabalho pedagógico que deve ser realizado na Educação Infantil, nesse tempo histórico, mediando e potencializando o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Teoria Histórico-Cultural. Prática docente.

ABSTRACT

Human beings have potentialities that are latent in their development process and they must be stimulated in a structured and intentional way from a very early age, favoring their future development in an integral way. Aiming to go deeper into the theme in question, we systematized a theoretical framework about learning and human/child development by producing a master's thesis between the years 2021 and 2022. From this, we questioned: in what way can teachers' knowledge of theories contribute to the child's learning and development in early childhood education? Our studies on the subject led us to the following writing goal for this article: to describe and analyze children's learning and development, dialoguing with different authors and theories on the subject. We put the theories up for debate and take a position on them. We conclude that the Cultural-Historical Theory offers theoretical contributions that further assist teachers in the intentional formulation of the pedagogical work that should be done in early childhood education, in this historical time, empowering the learning process and the development of the child.

Keywords: Child development. Cultural-Historical Theory. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016), o conceito de desenvolvimento é entendido como a transformação qualitativa na maneira pela qual se dá a relação da criança com o mundo. Essa mudança qualitativa se constitui de pequenas aquisições graduais e lentas, impulsionadas pela interação histórica e cultural, que se acumulam até gerarem uma alteração, caracterizando a passagem de um período do desenvolvimento para o outro. Todos os aspectos do desenvolvimento estão interligados e a estimulação de um contribui significativamente para o desenvolvimento de outro. Isso nos leva a compreender que não há uma fragmentação do ser humano e, sim, um trabalho conjunto dos aspectos que o envolve (MIRANDA, 2015).

Sendo assim, estudar o desenvolvimento humano é adentrar um campo amplo, em que o principal objetivo é compreender como se dão as mudanças, a evolução, a interação, o aprendizado e o crescimento do sujeito. Sendo assim, do nascimento à morte, vivemos de maneira singular este processo (NUNES; SILVEIRA, 2015), que acontece de forma contínua durante a vida toda e é resultado da formação de uma estrutura complexa que envolve fatores orgânicos, interações sociais e culturais (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, é fundamental destacarmos e darmos a devida atenção ao contexto ambiental onde a criança está inserida e a influência direta deste em todo esse processo. Nesse sentido, para Ilari (2003), diversos fatores participam do desenvolvimento da criança, porém, os dois principais são a genética e o meio. A genética envolve características que a criança herda biologicamente de seus pais, e o meio representa o local onde ela está inserida, como o contexto familiar, o social, o cultural e o escolar. Sendo assim, o indivíduo é resultado das trocas que são constituídas no meio ambiente e não, apenas, por meio da maturação, como acreditavam e defendiam autores que explicavam o desenvolvimento humano pelo viés biológico. Nesse sentido, reforçamos a importância que a interação social exerce para o desenvolvimento integral.

Diante do exposto, para apresentar as teorias sobre o desenvolvimento humano, apoiamo-nos na estrutura organizada por Fontana e Cruz (1997) e dividimos da seguinte maneira: **inatista-maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural.** Cada uma dessas teorias apresenta diferentes compreensões em relação ao desenvolvimento do ser humano, resultantes de seus próprios procedimentos e seus métodos de estudo.

Diante disso, ressaltamos que a teoria inatista-maturacionista baseia-se na ideia de que as crianças nascem com habilidades e talentos inatos, ou seja, esta teoria enfatiza os componentes genéticos do desenvolvimento e não leva em conta o papel do meio ambiente e as experiências no processo de aprendizagem. A teoria comportamental, por sua vez, vai de encontro à inatista, pois se baseia na ideia de que o comportamento é moldado pelo ambiente, e não por habilidades e talentos inatos, desconsiderando o sujeito e sugerindo que o reforço positivo e recompensas podem ser usados para moldar o comportamento de uma criança.

Para a teoria piagetiana, as crianças aprendem por meio de sua própria experimentação e compreensão do meio ambiente, ou seja, indica que as crianças aprendem e se desenvolvem cognitivamente interagindo com as pessoas e com os objetos em seu ambiente. Já a teoria histórico-cultural é pautada na perspectiva de que o desenvolvimento humano é moldado pelas interações sociais vivenciadas no meio e pela cultura, destacando a influência da linguagem no processo de aprendizagem e aquisição das funções psíquicas superiores.

Vejamos cada uma dessas teorias a seguir de forma detalhada.

Inatista-maturacionista

De acordo com a abordagem **inatista-maturacionista**, as características físicas, a capacidade intelectual, os traços de personalidade e até mesmo uma aptidão, o que podemos chamar de talento, dos seres humanos são estabelecidas no momento do nascimento (FONTANA; CRUZ, 1997). Corroborando com as autoras, para Rego (2014), tal concepção considera a hereditariedade, que são características genéticas já definidas no momento do nascimento, e o amadurecimento, que são as mudanças particulares de cada espécie, como fatores que definem a formação integral do ser.

Sendo assim, pensar no desenvolvimento humano a partir desta abordagem é considerar o biológico como fator determinante e que não poderá ser alterado. Pode-se dizer que as características herdadas pelo sujeito permanecerão da mesma maneira para o resto da vida (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Desse modo, essa visão do desenvolvimento humano "exclui, consequentemente, as interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança" (REGO, 2014, p. 86). Ou seja, reforça a ideia de que todas as experiências e as aprendizagens posteriores ao nascimento não são relevantes para a formação do sujeito, pois este já veio com suas capacidades definidas (FONTANA; CRUZ, 1997).

O principal pesquisador dessa teoria é Alfred Binet (1857-1911): Formado em medicina, Binet era muito interessado pela psicologia da criança e das pessoas com deficiência; motivado a investigar as habilidades inatas, o pesquisador se dedicou a desenvolver testes que avaliassem a inteligência e com isso criou o famoso Teste de QI (quociente intelectual). Ele considerava "a inteligência como uma aptidão geral que não depende das informações ou das experiências adquiridas no decorrer da vida do indivíduo (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 13). Ainda, para Binet, "a inteligência é vista como um atributo do indivíduo fixado pela hereditariedade" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 14).

Diante disso, outro teórico muito importante desta abordagem é o pesquisador norte-americano Gesell (1880-1961): Considerado o primeiro psicólogo escolar e teórico da maturação, pois "defendia a prioridade dos fatores de maturação sobre os fatores de aprendizagem, ou de experiência, na evolução do comportamento da criança" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 15).

Dessa forma, ao defender que o processo de desenvolvimento acontece de dentro para fora, ou seja, de forma inata, a abordagem inatista-maturacionista pode influenciar negativamente os aspectos pedagógicos que envolvem o processo de ensino. Isso pode acontecer pelo motivo desta abordagem imobilizar o que a escola e o professor podem oferecer, pois considera que as experiências vivenciadas no decorrer da vida não interferem no desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997; REGO, 2014).

Nesse sentido, as práticas escolares e a aprendizagem do aluno se restringirão às capacidades inatas, não sendo considerada importante e não interferindo no desenvolvimento dele (REGO, 2014). O papel da escola será apenas o de auxiliar a criança no desenvolvimento de habilidades que ela já trouxe consigo em sua "bagagem genética", até porque, como aponta Fontana e Cruz (1997), nessa abordagem a aprendizagem depende do desenvolvimento, ou seja, a criança só será capaz de realizar aquilo que o nível de sua inteligência permitir.

Sendo assim, conhecendo a teoria inatista, é possível justificar e compreender práticas pedagógicas que são realizadas de forma espontânea e que não desafiam o aluno. Essas práticas desvalorizam as características e a capacidade de desenvolvimento do aluno, pois espera-se que suas conquistas ou fracassos escolares sejam resultado, unicamente, de suas aptidões, inteligência e amadurecimento (REGO, 2014).

Em consequência disso, a progressão e o desempenho do aluno deixam de ser responsabilidade do trabalho realizado no ambiente escolar, porque se o aprendizado do conteúdo não ocorrer conforme previsto, a culpa estará na criança que não tem a inteligência necessária para se apropriar de tal assunto, ou da sua imaturidade, e não do contexto social e escolar no qual está inserida (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Portanto, a abordagem inatista-maturacionista sobre o processo de desenvolvimento humano desconsidera qualquer tipo de influência externa, sejam

elas as experiências vividas pelo sujeito, as interações sociais e as trocas culturais. Desse modo, as atividades realizadas na escola não influenciam no desempenho do sujeito, ou seja, o contexto escolar e o trabalho pedagógico deixam de ter qualquer tipo de responsabilidade e influência nesse processo, transferindo-a exclusivamente ao aluno. Portanto, ele será o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, o que dependerá de suas capacidades inatas para progredir em sua aprendizagem.

Comportamentalista

Em contraposição ao que vimos até agora, a **abordagem comportamentalista**, também conhecida como empirista ou behaviorista, confere, unicamente ao ambiente, a responsabilidade pela formação e pelo desenvolvimento das características e das capacidades do sujeito. O comportamentalismo não leva em consideração a influência da hereditariedade e da maturação no processo de desenvolvimento, como acontece na inatista-maturacionista (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nesta concepção, considera-se que as características do ser humano são desenvolvidas a partir das experiências ambientais, ou seja, é o ambiente que favorecerá ou não o desenvolvimento do sujeito, assim como a aquisição de novos conhecimentos, a formação da personalidade e do comportamento (REGO, 2014). De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 24), "a abordagem comportamentalista destaca a importância da influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança".

Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1980) são considerados os principais teóricos do comportamentalismo. Watson se formou em Filosofia, mas logo apresentou grande interesse pela psicologia animal, levando-o a fundar o movimento comportamentalista. Desse modo, ele "definiu a psicologia como a ciência do comportamento, como um ramo objetivo e experimental das ciências naturais" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 24). Em 1913 publicou o artigo "A psicologia como um behaviorista a vê", publicação que foi considerada como o marco para o "lançamento oficial da escola behaviorista" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 24).

Nesse sentido, para compreendermos melhor a abordagem comportamentalista, consideramos importante definir, a partir da perspectiva de

Watson, o que é comportamento. De acordo com o pesquisado, comportamento é "sempre uma resposta do organismo (humano ou animal) a algum estímulo presente no meio ambiente" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 25). Por sua vez, estímulo é compreendido como as alterações que acontecem no contexto ambiental e podem ser percebidas por meio dos sentidos, enquanto as respostas são comutações que acontecem no organismo como resultado dos estímulos recebidos, como sentir frio em um ambiente fechado (estímulo) e colocar uma blusa (resposta), ou ainda, saborear uma comida gostosa (estímulo) e reagir com uma expressão de felicidade (resposta).

Assim, para o comportamentalismo, a aprendizagem está no centro da teoria, pois

> Ao enfatizar a influência dos fatores externos e ambientais, essa concepção teórica afirma que o mais importante na determinação do comportamento do indivíduo são as suas experiências, aquilo que ele aprende durante a vida. Aliás, podemos dizer que o comportamentalismo confunde-se como uma teoria da aprendizagem, uma vez que sua preocupação básica é explicar como os comportamentos são aprendidos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 26).

Já Skinner foi um psicólogo norte-americano que, e em seus trabalhos, continuou a explorar parte das concepções apresentadas por Watson. Para ele, a aprendizagem pode acontecer de duas formas:

i) por *condicionamento clássico*, que "envolve um tipo de comportamento determinado, que é sempre provocado por um estímulo também determinado. Ela envolve uma reação do organismo ao meio e não uma ação do organismo sobre o meio" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 26). Para exemplificar, imagine a seguinte situação: uma pessoa chega e sopra os seus olhos. Ao fazer isso, quase que automaticamente, você piscará. A ação de piscar os olhos é uma resposta ao estímulo do sopro, ou melhor, podemos considerar essa ação como um movimento reflexo do organismo. Agora, imagine outra situação: uma campainha toca toda vez que a pessoa sopra os seus olhos. Nesse outro contexto, pode acontecer de em um determinado momento você piscar os olhos ao ouvir o som da campainha. Portanto, de maneira condicionada, podemos dizer que você aprendeu a piscar ao ouvir um tipo de som, que passa a ser considerado de estímulo condicionado, pois ele só desperta a ação do piscar pois foi associado ao sopro.

ii) por *condicionamento operante*, que "se dá de forma bastante diferente, apoiando-se não em reações provocadas por estímulos, mas em comportamentos emitidos pelo próprio organismo que são seguidos por algum tipo de consequência (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 27).

Ou seja, na aprendizagem por condicionamento operante,

> o comportamento é seguido por uma conseqüência (sic) agradável, ele tende a se repetir. Ao contrário, se a conseqüência (sic) for desagradável, o comportamento tem menos probabilidade de se repetir. Essas conseqüências (sic), chamadas pelos comportamentalistas de reforçadores, "modelam" o comportamento dos indivíduos, sendo responsáveis pela criação dos hábitos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 27).

De acordo com Skinner, a maioria das pessoas aprende por condicionamento operante, como é o caso de uma criança que faz determinada brincadeira e todos riem, fortalecendo a necessidade de ela repetir tal comportamento, pois foi elogiada e todos riram para ela, aprovando o que foi feito e incentivando que realizasse novamente a brincadeira (FONTANA; CRUZ, 1997).

Essa abordagem, ainda acredita que o adulto é um homem pronto e completo, o que faz com que ele se torne ideal para ensinar as crianças e, em especial, moldar o seu comportamento, o seu conhecimento e as suas características (REGO, 2014). Nesse sentido, o professor, tido como aquele que detém o conhecimento, é quem tem a responsabilidade de compartilhar e organizar as tarefas, corrigir, avaliar e julgar o que foi produzido pelo aluno, reforçando o seu comportamento positivo com o uso de notas, elogios, certificados *etc.* (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Para Rego (2014, p. 90), "cabe a ele ser exigente e rigoroso na tarefa de direcionar, de punir, de treinar, de vigiar, de organizar conteúdos e estratégias eficientes que garantam o ensino e aprendizagem".

Conforme destaca Becker (2012, p. 16),

> o aluno aprende se, e somente se, ele ensinar; isto é, transmitir. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento de uma pessoa para outra: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido diretamente para o aluno, por via verbal ou linguística. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: parar, ficar em silêncio, prestar atenção e repetir o que foi transmitido tantas vezes quantas forem necessárias, copiando, lendo o que copiou, repetindo o que copiou, *etc.*, até o conteúdo que o professor deu aderir em sua mente; isto é, até memorizá-lo, não importando se compreendeu ou não.

Desse modo, o comportamentalismo promoveu uma valorização da ação do professor e atribuiu a ela extrema influência no processo de desenvolvimento do sujeito, ou seja, resultou em uma excessiva responsabilidade por parte do docente, o que fez com que deixasse de reconhecer as condições em que a aprendizagem pode acontecer de maneira cooperativa e espontânea (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Assim, vale destacar que nessa maneira de pensar o processo de aprendizagem é visto como o resultado de atividades que levam à memorização de conteúdos que não são articulados e que, muitas vezes, não fazem sentido nenhum para o aluno. Isso ocorre por meio da sistematização de exercícios que são realizados repetidamente, buscando alcançar a fixação do conteúdo (REGO, 2014).

Diante disso, metodologia utilizada pelo professor para compartilhar as informações com os alunos acontece em três etapas e são elas: 1) exposição verbal; 2) exploração; e 3) conclusão. O movimento de ensino se dá a partir de uma ação verticalizada, ou seja, do professor para o aluno. Após o ensino, para saber se houve evolução ou não da aprendizagem, a análise acontece por meio de avaliações realizadas periodicamente. Estas são consideradas como "instrumentos de controle e de checagem da necessidade de reformulação das técnicas empregadas" (REGO, 2014, p. 90-91).

Portanto, a abordagem comportamentalista pressupõe o sujeito como agente passivo frente ao ambiente em que está inserido, ou seja, os conteúdos que são compartilhados e os "procedimentos didáticos não precisam ter relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Há predominância da palavra do professor, das regras impostas e da transmissão verbal do conhecimento" (ORDIGNON; TREVISOL, 2022, p. 06). Dessa forma, enquanto para a abordagem inatista o fracasso escolar é resultado daquilo que o aluno traz consigo; no comportamentalismo, acredita-se que este mesmo fracasso esteja relacionado ao contexto social, como falta de estrutura familiar, de saneamento básico, a pobreza, a fome, a relação com os colegas *etc.* (BISINOTO, 2014).

Abordagem piagetiana

Essa abordagem da psicologia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano se contrapõe às abordagens inatista-maturacionista e comportamentalista.

Entre os anos de 1915 e 1918, Piaget concluiu os seus estudos e doutorou-se em Ciências Naturais e, posteriormente, a sua maior dedicação foi estudar a maneira pela qual o ser humano elabora o conhecimento lógico-abstrato. Na década de 50, Piaget sistematizou a sua teoria e a nomeou de epistemologia genética. No ano de 1955 inaugurou o Centro Internacional de Epistemologia Genética, local que reuniu e contou com a colaboração de estudiosos de diferentes áreas, até porque ele próprio se interessava por áreas distintas do conhecimento (FONTANA; CRUZ, 1997; PÁDUA, 2009).

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 45), "a palavra genética, que ele próprio aplicou à sua psicologia, refere-se à busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento". Além disso, a sua formação em Ciências Naturais influenciou os seus estudos posteriores, que foram pautados na biologia.

Nesse sentido, Piaget se dedicou a investigar a maneira como o conhecimento é conquistado e como ele avança. O seu objetivo era compreender como o indivíduo sai de uma situação de pouco conhecimento para outro mais avançado, por isso os seus estudos foram pautados em entender os processos que ocorrem no decorrer do desenvolvimento, ou melhor, como essas mudanças acontecem no dia a dia do indivíduo e do meio onde vive (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Para facilitar a compreensão, imagine uma criança de 2 anos, que está aprendendo a falar e adquirindo vocabulário: ela seria capaz de ler uma história e contá-la a alguém? Agora, pense numa outra criança de 7 anos, que já adquiriu um extenso repertório de palavras e já compreende as situações: ela conseguiria ler a história e recontá-la? Perceba que há uma diferença de 5 anos entre as crianças e, certamente, a resposta é que a criança de 7 anos será capaz de realizar tal feito. Dessa maneira, é possível imaginarmos o avanço que aconteceu de uma idade para outra e foi isso que Piaget investigou em suas pesquisas.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), a base da concepção de Piaget sobre a atividade intelectual e o desenvolvimento cognitivo é que o organismo se adapta ao meio a partir de uma relação de trocas, o que consequentemente gera uma assimilação e, posteriormente, constantes equilibrações. Nesse sentido, "determinar

as contribuições das atividades do indivíduo e das restrições do ambiente na aquisição do conhecimento foi o foco do seu trabalho experimental" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 44). Mas, afinal, o que é assimilação?

Para Piaget, quando o indivíduo age sobre o meio, ele absorve elementos e informações que fazem parte deste contexto. Por meio dessa relação de troca ocorre o que chamamos de assimilação, que é o significado que o indivíduo dá às informações recebidas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Por exemplo: ao assistir uma aula, o aluno assimila o conhecimento em questão, de acordo com o conhecimento que já tem do assunto, relacionando-o às informações compartilhadas pelo professor. Dessa maneira, a aula só fará sentido a partir da relação que for feita entre os conhecimentos que ele possuir com aquilo que o professor explicou.

Nesse sentido, quando as informações compartilhadas pelo professor são integradas ao conjunto de conhecimentos que o aluno já dispõe, esses mesmos conhecimentos serão transformados. Desse modo, "esse processo de modificação que se opera nas estruturas de pensamento do indivíduo é chamado por Piaget de acomodação" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 46).

Portanto, o avanço do desenvolvimento cognitivo depende da modificação do conhecimento que o indivíduo já tem, ou seja, a aquisição de novos saberes só acontece a partir da reelaboração das informações recebidas do meio em relação ao conhecimento que ele já possuiu, o que também depende de condições biológicas inerentes (PALANGANA, 1994). Ainda, de acordo com Palangana (1994, p. 138),

> toda assimilação é uma reivindicação do sujeito e todo desenvolvimento só pode ocorrer na medida em que as condições capazes de promover desequilíbrios (entre assimilação e acomodação) e de levar a novas reequilibrações estejam presentes. Portanto, para Piaget, a linguagem e as interações sociais não são suficientes para promover a lógica do pensamento. Esta só é compreendida graças aos instrumentos de assimilação e acomodação, cuja origem encontra-se na coordenação geral das ações e na construção de operações mentais.

Dessa maneira, na teoria piagetiana, o processo de desenvolvimento cognitivo provém de fatores internos relacionados ao amadurecimento biológico, da experiência vivenciada pelo indivíduo nas relações com o ambiente e, particularmente, pela equilibração (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para Pádua (2009), ao ter contato com um objeto novo, o indivíduo se sente desconfortável por ser algo desconhecido (assimilação). Diante desse objeto novo acontece o que podemos chamar de conflito cognitivo, ou seja, o indivíduo precisa adequar e, até mesmo, modificar o conhecimento que tinha às novas informações recebidas (acomodação). Nesse sentido, sempre que, "em nossa relação com o meio, surgem conflitos, contradições ou outros tipos de dificuldade, nossa capacidade de auto-regulação ou equilibração entra em ação, no sentido de superá-los (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 47-48).

Para ilustrar melhor tal conceito, imaginemos a seguinte situação: uma criança tenta pegar uma bexiga amarrada em um varal, mas o seu esquema de pegar não é suficiente naquele momento, o que desencadeia um conflito interno, também chamado de desequilíbrio. Essa situação faz com que a criança tenha que modificar o seu esquema atual e usar o de puxar, por exemplo. Essa ação da criança, "a acomodação ou coordenação de seus esquemas de ação — é desencadeada graças à sua capacidade de auto-regulação, com o objetivo de compensar a resistência oferecida pelo objeto e alcançar um novo estado de equilíbrio" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 48).

Conquistar um novo estado de equilíbrio, como destaca Fontana e Cruz (1997, p. 48), significa que "o processo de equilibração não consiste numa volta ao estado anterior, mas leva a um estado superior em relação ao inicial". Como no exemplo compartilhado acima, em que a criança não consegue pegar o objeto e precisa pensar em uma outra ação, o que faz com que ela tenha que aprimorar o seu esquema, passando do esquema de pegar para o esquema de puxar. "A reequilibração, por meio da acomodação ou da coordenação de seus esquemas, implica uma ultrapassagem da situação anterior, uma abertura para novas possibilidades de ação (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 48).

Conforme destacamos anteriormente, Piaget buscou em suas pesquisas, investigar a maneira como o ser humano elabora os seus conhecimentos e como se dá o desenvolvimento cognitivo, isto é, como o indivíduo aprende. Nesse sentido, é possível destacar que, em sua concepção, o desenvolvimento cognitivo é compreendido a partir de um processo que envolve contínuas equilibrações e que levam a formas de pensar, falar e agir mais complexas e elaboradas (FONTANA; CRUZ, 1997).

De acordo com Pádua (2009), essas contínuas equilibrações não ocorrem de maneira linear e, sim, por meio de avanços e saltos, considerados estágios do desenvolvimento que, para Fontana e Cruz (1997, p. 48), "são caracterizados pelo surgimento de novas formas de organização mental".

Dessa maneira, ao destacar que os estágios são saltos do desenvolvimento, podemos dizer que a cada estágio novo, que são quatro e já falaremos sobre eles, a qualidade da inteligência do indivíduo passa por uma transformação, evoluindo de uma mais simples para outra mais complexa. Para Pádua (2009, p. 28), "cada um destes estágios representa, justamente, uma lógica das estruturas mentais e que será superado radicalmente por um estágio superior que apresenta uma outra lógica do conhecimento".

Em relação aos estágios de desenvolvimento cognitivo apresentados por Piaget e citados por Pádua (2009, p. 28):

> O primeiro destes estágios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estágios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda esteja ligado ao concreto, enquanto que no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal.

Como apontam Fontana e Cruz (1997), esses estágios são denominados de: sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) e operatório formal (dos 11 aos 15 anos). De acordo com as autoras,

Conforme vimos, os estágios estão conectados e integrados numa ordem sucessiva, e cada um deles apresenta características peculiares em relação à maneira de agir e de pensar. Dessa maneira, a conquista, ou melhor, a transição de um estágio para o outro ocorre quando a ação de pensar e agir não são adequadas para as novas situações desafiadoras que o meio apresenta. Com isso, essa limitação do indivíduo em lidar com a nova situação é equilibrada a partir do momento que ações elaboradas da ação e do pensamento são acionadas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Teoria Histórico-cultural

A Teoria Histórico-cultural, considerada fundamental para o avanço dos estudos da psicologia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, tem como base o estudo das “características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57). Assim, conforme apontam as autoras (1997, p.57),

> O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humana no e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo "natural". Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

Tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, o objetivo de Vigotski era desvendar a formação das características humanas e como se dava o desenvolvimento psíquico do ser humano. De acordo com Rego (2014, p. 100), isso se deu, principalmente, por meio dos estudos sobre as “funções psicológicas sofisticadas, exclusivamente humanas”, em que Vigotski compartilha a importância da relação social na formação do ser humano.

Dessa maneira, vale destacar, como apresentam Palangana (1994), Fontana e Cruz (1997) e Rego (2014), o que norteia a teoria proposta por Vigotski e, posteriormente, seguida por Luria e Leontiev, é a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, em que se destaca a vida em sociedade como base para tudo aquilo que diferencia o homem de outras espécies.

Ou seja, as relações em uma sociedade dinâmica, mutável e flexível é o que determina o funcionamento e evolução psicológica do homem. Nesta teoria, “o ser humano, transformando a natureza, modificou a si, ou seja, construindo cultura, civilizações, agindo no mundo em meio aos desafios lançados pela realidade, evoluiu como espécie” (NUNES; SILVEIRA, 2015). Ou, ainda, “a natureza humana é, desde o início, essencialmente social, na medida em que ela se origina e se desenvolve na e pela atividade prática dos homens” (PALANGANA, 1994, p. 160). Portanto, a grande contribuição de Vigotski para compreendermos sobre o desenvolvimento humano

está pautada nos estudos e análises que ele fez sobre as relações entre os aspectos biológicos do ser humano e os de origem sócio-histórica (PALANGANA, 1994).

Assim, ainda sobre Vigotski, Martins e Rabatini (2011) e Martins, Abrantes e Facci (2016), destacam que foi ele quem desbravou estudar e explicar as relações existentes entre as propriedades humanas herdadas biologicamente com aquelas adquiridas culturalmente. As tais propriedades herdadas foram chamadas por Vigotski de "funções psíquicas elementares" (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 15) e representam toda resposta dada pelo organismo ao receber, imediatamente, um estímulo, pois, ainda de acordo com a autora, "delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores". Já as propriedades adquiridas por meio do contexto sociocultural foram chamadas de funções psíquicas superiores que resultam da relação intrínseca do sujeito com contexto social em que está inserido (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Desse modo, para exemplificar, por exemplo, logo que o bebê nasce, apresenta certas reações e maneiras de se comportar que são consideradas naturais do recém-nascido, ou seja, acontecem a partir de uma biologia pré-condicionada, por exemplo, os movimentos reflexos. Para Vigotski, essa reatividade do organismo ao meio ocorre a partir de estruturas elementares (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Doravante, as interações com o contexto ambiental, o cultural e as constantes mediações realizadas por adultos e por outras crianças mais experientes, a criança evolui em sua estrutura psicológica, conquistando novas maneiras de se comportar e de agir perante o meio e as pessoas. Essa estrutura se torna mais sofisticada e complexa que a anterior. Sendo assim, é por meio da interação social que as estruturas superiores (funções cognitivas), típicas do ser humano e, assim nomeadas por Vigotski, são elaboradas (PALANGANA, 1994).

Quadro 1 - Estruturas cognitivas.

FUNÇÕES PSÍQUICAS ELEMENTARES	FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES
Memória imediata; Atenção não voluntária; Percepção natural.	Memória voluntária; atenção consciente; imaginação criativa; linguagem; pensamento conceitual; percepção mediada; desenvolvimento da vontade, raciocínio lógico.

Fonte: Elaborado pelo autor (Vigotski, 1999).

Fontana e Cruz (1997) exemplificam que, logo após o nascimento, a criança é inserida em um contexto social e cultural onde ocorrem inúmeras interações com os adultos ao redor, que compartilham com essa criança a maneira de fazer as coisas, de viver, de pensar, de falar, de mexer em objetos, de se comportar e de realizar gestos. Sendo assim, eles estão oferecendo estímulos e a integrando "aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Nesse sentido, as ações realizadas pelos adultos e pelas crianças mais experientes são interpretadas pelas crianças com as quais interagem, e ganham sentido no conjunto de comportamento cultural e social do grupo em que está inserida. Dessa forma, para Palangana (1994), por meio de uma atividade e na relação com o outro que, mediados pelos instrumentos e signos, os indivíduos se desenvolvem e se formam como seres humanos. Da mesma maneira, como reforçam Fontana e Cruz (1997, p. 58), "a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo outro". Ou ainda, conforme compartilha Corrêa (2017, p. 382),

> A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento.

Mas afinal, o que são os instrumentos e signos que servem como mediadores? O que é mediação? Para uma compreensão ainda mais apurada sobre a Teoria Histórico-Cultural, trataremos desses conceitos a seguir.

Convidamos você a pensar na seguinte questão: para que serve o martelo, a furadeira, a panela, o acendedor de fogão, a colher, o garfo, a faca, o copo, o prato, a chave de fenda e o aparelho celular? Com certeza você pensou na função de cada um desses itens e materiais citados, não foi? Cada um deles apresenta uma característica e função específica, culturalmente elaborada, e possibilita agirmos sobre o meio, seja para se alimentar, arrumar algum material quebrado, pregar um quadro na parede

ou comunicar-se com outras pessoas. Ou seja, eles são instrumentos e servem de mediadores de nossas ações sobre o meio.

Desse modo, conforme apresentado por Fontana e Cruz (1997), instrumento é "tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação". Sendo assim, o uso dos instrumentos transforma o comportamento humano, pois possibilitam manipular e modificar o contexto ambiental no qual estão inseridos. O instrumento "amplia os modos de ação naturais do homem e seu alcance. Assim, da mesma forma que atua sobre a natureza, transformando-a, o homem atua sobre si próprio, transformando suas formas de agir" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 58).

A partir de seus estudos e de sua compreensão sobre o homem, para Vigotski, o desenvolvimento não acontece de maneira linear, como defende a teoria piagetiana, em que um estágio depende do outro para se consolidar. Para ele, desenvolver-se como ser humano significa vivenciar processos de evolução, involução e revolução, envolve o uso de meios que não são naturais e que transformam suas estruturas elementares em estruturas mais complexas, influenciando, assim, o meio ambiente no qual está inserido. Assim, além dos instrumentos, o homem também usa os signos para se relacionar e agir no mundo, o que possibilita realizar reflexões mais elaboradas, planejar suas ações e desenvolver uma compreensão mais detalhada de sua realidade, por exemplo (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Há várias maneiras de compreender o mundo, de representar, de recordar e, até mesmo, de fazer presente algo que não está aos nossos olhos, por exemplo: o símbolo, o desenho, a letra, o número, a logomarca de um estabelecimento e o emblema de um time. Todos esses exemplos são considerados signos. Vigotski considera que o signo é um "instrumento psicológico", pois "enquanto o instrumento está orientado externamente, ou seja, para a codificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 69).

Ainda, nas palavras do próprio autor, signo é compreendido como o "meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente sua própria conduta, ou a dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro" (VIGOTSKI, 1996, p. 94).

Sendo assim, Fontana e Cruz (1997) ressaltam que para o ser humano se apropriar dos instrumentos e dos signos, ele depende diretamente da interação com o outro. Ou seja, para ter acesso à escrita, às figuras musicais, às figuras e aos símbolos convencionados pela sociedade, a interação com outras pessoas mais experientes, que estão inseridas em um contexto e grupo cultural, é essencial para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. Essa interação envolve a transferência daquilo que já foi vivenciado em outro momento histórico-cultural, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos e a conquista de novas habilidades cognitivas. Por exemplo, a "linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras são produto das relações históricas entre os homens" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 60).

Desde quando nascemos, nossa relação com o mundo ocorre por meio da mediação com o outro e pela linguagem. Somos ensinados a como usar e manipular objetos, por exemplo: o adulto chama a atenção do bebê ao brincar com um chocalho, movimentando-o de um lado para o outro. Essa ação, que é também uma forma de transmissão cultural, desperta no bebê a vontade de pegá-lo e chacoalhar o objeto. Para que isso aconteça, o adulto entrega o chocalho, mas o ensina a segurar e balançar. Da mesma maneira, podemos pensar em um outro exemplo: o de chutar uma bola. Ao dar uma bola para a criança, intencionalmente o adulto chuta e ela imita o movimento realizado, apropriando-se daquela experiência (FONTANA; CRUZ, 1997).

Essas ações do adulto destacam o papel importante da mediação aliada ao uso da linguagem oral, pois ao mostrar, ao apontar, ao destacar, ao nomear e ao apontar, a criança passa a dar significado aos objetos e ao seu próprio comportamento (FONTANA; CRUZ, 1997). Por sua vez, as experiências oportunizam à criança conhecer e interiorizar conceitos que serão importantes, posteriormente, para a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Fontana e Cruz (1997) destacam que, Vigotski denomina de internalização, o processo mental de reorganizar as experiências externamente vivenciadas, que acontecem por meio das interações com o outro, por exemplo: o acesso à cultura e aos signos. De acordo com Palangana (1994), as pessoas com mais experiências ou as crianças mais velhas conduzem os comportamentos da criança que é mais nova, conduzindo-a por meio da linguagem, sendo assim

> (...) são estas pessoas mais experientes que regulam o comportamento da criança por meio da linguagem. Mais tarde, com a internalização da fala social, a criança adquire capacidade para planejar sua própria ação, passando a se auto-regular. Juntamente com a linguagem são internalizados valores, significados, regras de conduta, enfim, formas culturais de comportamento (ou de papéis) que possibilitam atribuir novo sentido ao real, criar novos símbolos, ampliando o conhecimento (PALANGANA, 1994, p. 150-151).

Portanto, a relação entre o contexto social e o aspecto psicológico ocorre a partir da atividade prática, por meio dos instrumentos de trabalho e, prioritariamente, por meio da internalização da linguagem (PALANGANA, 1994). O principal conceito que diferencia a Teoria Histórico-Cultural das outras teorias propostas envolve a influência do contexto social e cultural em que a criança está inserida. Esse ambiente, conforme a teoria apresentada por Vigotski, compõe, na verdade, uma zona de desenvolvimento, e isso se dá a partir do momento em que o adulto se coloca como mediador para auxiliá-la a reconhecer e a diferenciar suas experiências, o que levará a sair da "indiferenciação inicial", como coloca Palangana (1994, p. 15).

Dessa forma, a partir de seus estudos, Vigotski notou que em determinadas situações a criança não precisava da ajuda do outro, podendo agir de maneira independente, mas em outras situações a intervenção era necessária (OLIVEIRA, 1997). Portanto, para explicar melhor a importância da mediação no processo de desenvolvimento cognitivo, Vigotski cria o conceito que rege os pontos centrais da sua teoria: o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

De acordo com Furnaleti e Tassoni (2020), em inúmeras obras do autor traduzidas para o português, este conceito se apresenta como zona de desenvolvimento proximal ou potencial. Assim, a partir de Prestes (2010), as autoras compartilham em seu trabalho que zona de desenvolvimento iminente é o que "mais se aproxima da expressão russa zona blijaichego razvitia" (FURNALETI; TASSONI, 2020, p. 08). Portanto, o assumimos no presente artigo.

Nesse sentido, conforme destaca Castro (2019), a ZDI é tudo aquilo que a criança pode desenvolver em relação a novas aprendizagens e conquista de novas funções psíquicas superiores. Porém, isso dependerá da qualidade das mediações realizadas.

Ao destacar esse processo, que parte do contexto social para a formação psíquica do indivíduo, Vigotski evidencia o quão fundamental são as trocas de experiências para a construção do aprendizado e para o desenvolvimento. Assim, como destaca Martins, Abrantes e Facci (2016), o aprendizado é "um processo de trocas e, portanto, verdadeiramente social".

Ao contrário do que as outras teorias pregavam, Vigotski defendia que era possível identificar nas atividades do dia a dia, ou até mesmo na escola, aquilo que a criança conseguia realizar sozinha, como usar os talheres, amarrar o tênis, brincar com blocos de montar, fazer uma torre, chutar uma bola e escrever. Para ele, todas essas ações foram aprendidas com outras pessoas em um contexto social e cultural, sendo definido como zona de desenvolvimento real, ou, tudo aquilo que a criança faz sem a ajuda do outro (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para exemplificar esse conceito, imaginemos uma criança que já consegue, sozinha, empilhar 4 blocos de montar. Ela já sabe como organizar a sequência de encaixe de modo que eles fiquem firmes e não caiam. Com a mediação de um adulto ou de uma criança mais velha, ela será desafiada e receberá suporte para estruturar uma torre maior e com mais peças, avançando naquilo que ela já conseguia realizar.

De acordo com Castro (2019), para fazer o desenvolvimento da criança avançar, o ensino deve ser orientado a partir da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, aquilo que a criança é capaz de alcançar com a mediação do outro. Limitar-se a realizar só o que está no âmbito da zona de desenvolvimento real é cessar a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Conforme Furnaleti e Tassoni (2020, p. 08), "com base nesses conceitos, o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento iminente, possibilitando avanços que não ocorreriam espontaneamente".

Ao analisarmos, até aqui, os conceitos apresentados pela Teoria Histórico-Cultural e ao relacionarmos com o processo de desenvolvimento infantil, estabelecemos o quão fundamental é a relação entre o adulto e a criança. Por exemplo: na escola, especificamente na EI, as ações dos adultos influenciarão a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que ali estão, seja por meio da fala, pelas expressões faciais e corporais, pelos estímulos oferecidos, pelo ambiente e pelas mediações realizadas (TAVEIRA, 2015).

Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil (EI) precisa enfatizar e proporcionar, intencionalmente, experiências que facilitem o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, conforme destacam as autoras Chaves e Franco (2016, p. 121),

> Ações de rotina como banho, troca de fralda, alimentação, preparação e condução ao descanso são organizadas pelo professor e, se planejadas com o objetivo de promover o desenvolvimento, serão enriquecidas por uma linguagem cuidadosa, em um ambiente organizado com livros, brinquedos, com a presença constante de cantigas populares e música clássica. Ressaltamos, por exemplo, o desenvolvimento das ações lúdicas nesse período. Essas ações formam-se na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais. O adulto irá apresentar para a criança a função do objeto, seus significados e suas possibilidades de uso.

Diante disso, após compreendermos, a partir das teorias apresentadas, como se dá o processo de desenvolvimento humano, ressaltamos a importância de uma determinada teoria para a elaboração da outra, porém, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural compartilha constructos teóricos que melhor fundamentam as práticas pedagógicas necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento adequados da criança, principalmente, no que se refere ao trabalho docente realizado nas escolas de EI.

Trabalho pedagógico intencional na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-cultural

A Teoria Histórico-cultural (THC) defende que o desenvolvimento humano se dá a partir da interação entre o sujeito e o meio sociocultural em que está inserido, ou seja, não é uma mera questão biológica, mas essencialmente social, cultural e história, o que nos leva a destacar a importância do trabalho pedagógico intencional (TPI) na EI.

Assim, a partir dessa teoria, é possível compreender que a intencionalidade das propostas pedagógicas deve estar pautada na criação de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das crianças, considerando o contexto sócio-cultural, assim como as interações e suas particularidades. A THC

valoriza o papel do professor como mediador da aprendizagem, que deve atuar de forma intencional, ou seja, selecionando e organizando as atividades e os materiais que serão utilizados na sala de aula (BRITO; KISHIMOTO, 2019), conhecendo, necessariamente, como ocorre o desenvolvimento humano.

Além disso, a THC também ressalta, como vimos anteriormente, a importância da ZDI, que é o espaço entre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é capaz, mas pode realizar com a ajuda do professor ou de crianças mais experientes (FURNALETI; TASSONI, 2020). Nesse sentido, o professor deve estar atento para identificar as necessidades de cada criança e, a partir disso, oferecer possibilidades e criar desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento, auxiliando-as no processo de avanço em suas aprendizagens (BODROVA; LEONG, 2017).

A importância do papel do professor e da prática pedagógica intencional na EI, pautada na THC tem sido objeto de interesse de outros estudos, como podemos encontrar nos trabalhos realizados por Pasqualini (2010), Chaves (2015), Simão (2020), Miranda Arruda e Barros (2020) e Lordani, Cruz e Araújo (2022). Em suma, os trabalhos em questão discutem quão essencial é que os professores realizem no contexto educacional ações planejadas e intencionais, como a identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos, a seleção de conteúdos relevantes, a organização do ambiente de aprendizagem e a mediação docente adequada. Dessa forma, o TPI na EI a partir da THC se apresenta como um processo dinâmico e contínuo, que exige do professor uma postura reflexiva e crítica sobre sua prática pedagógica, vinculada a uma formação teórico-prática contínua (BODROVA; LEONG, 2017). Podemos inferir, assim, que, se conforme a THC nós nos constituímos nas nossas relações, pela possibilidade de interação/transmissão cultural, na escola a mediação docente tem o potencial de aprimorar as situações e experiências/interações que as crianças vivenciam nesse contexto e levá-las para além dele. Por meio do conhecimento sobre o desenvolvimento humano pautado na THC o professor pode planejar e desenvolver intencionalmente práticas pedagógicas mais significativas e direcionadas às necessidades das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata das teorias psicológicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, o artigo traz para discussão quatro teorias, sendo elas: i) a inatista; ii) a comportamentalista; iii) a piagetiana e iv) a histórico-cultural. Elas revelam diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento humano que vão de uma compreensão inicialmente determinista da existência humana até a de homem como ser histórico e cultural. E é a partir da THC, formulada por Vigotski, que nos propusemos à análise e compreensão do desenvolvimento e aprendizagem infantis, com vistas ao planejamento de um trabalho pedagógico intencional (TPI) na EI .

É possível verificar que cada uma dessas teorias oferece diferentes formulações teóricas sobre o desenvolvimento infantil e são fundamentais na formação dos professores de EI, até porque, num processo contínuo de produção do conhecimento científico sobre o tema, uma serviu de base para a elaboração da outra. Por sua vez, a THC nos oferece bases teóricas para conhecimento dos diferentes planos de desenvolvimento humano (filogenético, ontogenético, sócio genético e microgenético), possibilitando aos professores a compreensão de que o desenvolvimento das crianças envolve aspectos individuais e sócio-culturais, orientando-os à elaboração de situações de aprendizagem que afetem positivamente os diferentes planos desse desenvolvimento. Desse modo, as interações de crianças com adultos e crianças mais experientes na escola, e ainda, a mediação do professor, têm papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, superando a visão comportamentalista de que se educa por meio de estímulo-resposta. Na THC a criança é vista como ser em desenvolvimento, que afeta e é afetada pelo contexto histórico e cultural no qual se desenvolve.

Desse modo, ao compreender a interação social e a transmissão de cultura como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural atende às necessidades de realização de um TPI, tendo como atividade precípua a interação das crianças com os adultos e com outras crianças, assim como o acesso a materiais, objetos e, ainda, experiências que ajudarão na aquisição de novos conhecimentos.

Consideramos ressaltar que a nossa opção pela THC como base teórica para o TPI é: i) o papel do professor como mediador da aprendizagem a partir do conceito de ZDI é essencial para a elaboração e realização de propostas planejadas

intencionalmente, assim como, ii) as características sociais e culturais do contexto escolar devem ser respeitadas e levadas em consideração durante o planejamento pedagógico.

Sendo assim, reiteramos a importância de o professor conhecer e dominar as diferenças epistemológicas entre as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano/infantil, no intuito de que seu planejamento pedagógico e suas práticas docentes resultem em interferências positivas no processo de inserção das crianças no seu contexto social e cultural de desenvolvimento. Ainda, sugerimos que outras pesquisas com a mesma temática sejam realizadas para que possamos compreender como essas teorias são trabalhadas na formação inicial dos professores e como esses conhecimentos são colocados em ação dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, V. A. B. de; BARROS, M. S. F. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250. Acesso em: 2 maio 2023.

BISINOTO, C. Repercussões das concepções no espaço educativo e na ação docente. In: Cynthia Bisinoto (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

BRITO, A. do C. U.; KISHIMOTO, T. M. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação**, *[S. l.]*, v. 44, p. 1–19, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942095/html/. Acesso em: 2 maio 2023.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Tools of the Mind: A Vygotskian Early Childhood Curriculum. **Springer International Handbooks of Education**, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320355622_Tools_of_the_Mind_A_Vygotskian_Early_Childhood_Curriculum. Acesso em: 2 maio 2023.

CASTRO, S. de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista De Psicologia**, v. 27, n. 1, 56–60, 2015.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/pXhgq76wMx95YXSpG3QhnCp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 maio 2023.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. São Paulo: Autores Associados, 2016.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/?lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2023.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Corez, 1994.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual,1997.

FURLANETI, D. da S.; TASSONI, E. C. M. Leitura e escrita na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. **Horizontes**, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1006. Acesso em: 14 jan. 2023.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 9, 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabe m/article/view/395/322. Acesso em: 05 jun. 2022.

LORDANI, S. F. S.; CRUZ, D. S. L.; ARAÚJO, R. N. A formação continuada de professores da educação infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 661-673, 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16318/12691. Acesso em: 2 maio 2023.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 11, n. 22, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2023.

MIRANDA, M. C. Temas do Desenvolvimento Infantil (10 Temas). **Projeto primeira infância**, 2015. Disponível em: http://www.projetoprimeirainfancia.com.br/. Acesso em: 06 jun. 2022.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PÁDUA, G. L. D. de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

PALANGANA, I. C. A Relevância do Social numa Perspectiva Interacionista. In: PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus, 1994. p. 133-169.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru, SP: v. 1, p. 101-148, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/ content/lessons/120/Proposta_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes Limitada, 25ª edição, 2014.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**. 2007, v. 23, n. 4, p. 379-385. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/QCtKJsmxWhK8KF8xt3HVpVd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 maio 2022.

TAVEIRA, R. A. **O movimento na educação infantil:** concepções de pedagogos e professores de educação física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações. 102 f. 2015. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), 2015.

VIEIRA, D. C. S. da C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. de (Org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

SOBRE O AUTOR:

Paulo Cesar Cadima Junior: Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) na linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Membro do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente. Pedagogo pela Universidade Paulista (UNIP). Especialista em Neuropsicologia aplicada à Neurologia Infantil pela escola de extensão da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Psicomotricidade, Neurociência aplicada à Educação e Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE). E-mail: jrcadima@hotmail.com. ORCID: orcid.org/0000-0003-2751-5111

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo: Professora/Pesquisadora permanente, em regime de dedicação integral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Atua na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e integra o grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente. Possui mestrado (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005), com estágio de doutorado em Formação de Professores de Educação Infantil no exterior, na Universidade de Aveiro/Portugal. Realiza assessoria científica Ad hoc para instituições de fomento pesquisa emitindo parecer de mérito. É membro associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED. Tem experiência na área de Educação como docente e como Coordenador Pedagógico em diferentes níveis de ensino. E-mail: hazevedo@puc-campinas.edu.br ORCID. https://orcid.org/0000-0001-5253-4299

Tramitação:
Recebido em: 20/03/2023
Aprovado em: 02/05/2023