

Letícia Meinert

**CRIANÇA, INFÂNCIA, ESCOLA E TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA:
UMA REFLEXÃO INTRODUTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

MEINERT, Leticia

Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira : uma reflexão introdutória / Leticia Meinert; orientadora, Maria Isabel Batista Serrão - Florianópolis, SC, 2013.

227 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Criança. 3. Infância. 4. Escola. 5. Teoria Histórico-cultural. I. Serrão, Maria Isabel Batista. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“CRIANÇA, INFÂNCIA, ESCOLA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA
REFLEXÃO INTRODUTÓRIA”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09/12/2013

- Dra. Maria Isabel Batista Serrão (UFSC-Orientadora)**
- Dra. Jucirema Quinteiro (CED/UFSC-Examinadora)**
- Dr. Adriano Nuernberg (UFSC-Examinador)**
- Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr (UNESP - Bauru-Examinadora)**
- Dra. Patrícia Laura Torriglia (CED/UFSC-Suplente)**

**LETICIA MEINERT
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2013**

AGRADECIMENTOS

Após estes dois anos de caminhada como estudante de Pós-graduação em nível de mestrado gostaria de tornar público meu agradecimento às pessoas que fizeram parte da minha trajetória pessoal e profissional:

À minha ex-professora do curso de Pedagogia e hoje amiga Jocemara Triches, obrigada por me incentivar a ingressar no mestrado e também pela leitura do pré-projeto. Seu carinho é muito valioso para mim!

Aos profissionais da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSC), que sempre estiverem disponíveis para me auxiliar nos afazeres burocráticos.

À professora e orientadora Maria Isabel Batista Serrão (Bel), pelo carinho, apoio e também firmeza comigo durante estes dois anos. Obrigada por ter acreditado em mim! Agradeço também por ter me possibilitado realizar o estágio de docência na disciplina Educação e Infância VIII do curso de Pedagogia. Agradeço por ter me possibilitado participar e contribuir na formação docente das estudantes e aprender a ser docente universitária com você.

Aos professores do PPGE, especialmente à Prof. Dra. Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho, pelos ensinamentos durante as aulas. Obrigada por me auxiliarem a pensar as relações entre criança, infância e escola por outra perspectiva, diferente daquela que eu tinha quando ingressei no mestrado. Os debates e os momentos em sala de aula foram enriquecedores para a construção desta pesquisa.

Aos professores Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Adriano Nuernberg, por aceitarem participar da banca de exame de qualificação e pelas importantes sugestões e apontamentos para o caminho da pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), pelos debates e discussões que me auxiliaram a compreender as relações entre infância, criança, escola e educação.

Ao professor Adriano Nuernberg e aos estudantes da disciplina de Psicologia Histórico-cultural do curso de Psicologia da UFSC durante o primeiro semestre de 2012, que me possibilitaram assistir às aulas, bem como participar dos debates.

Às estudantes do curso de Pedagogia da UFSC no semestre de 2012 da disciplina Educação E Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental: Rafaela, Ângela, Bárbara, Juliana, Viviane, Carolina, Joice e Larissa, por terem me aceitado como

estagiária docente na disciplina. Muito obrigada pelos aprendizados e por me possibilitarem conhecer a docência no ensino superior.

Aos professores, funcionários e crianças da Escola Estadual Padre Anchieta, por possibilitarem minha presença na escola durante o segundo semestre de 2012, acompanhando as estudantes de Pedagogia em sala de aula. Obrigada pela recepção e pelo carinho! Estar na escola, interagindo com as crianças e com todos os funcionários, me auxiliou a refletir sobre o objeto deste estudo: as relações entre a criança, a infância e a escola.

Aos meus amigos pela paciência e compreensão pelos momentos em que estive ausente nestes dois anos, nos quais a distância física não se tornou um impedimento para estarem ao meu lado.

À minha família, especialmente aos meus pais, José Carlos e Marilda, por me apoiarem no caminho que escolhi seguir profissionalmente e por sempre me incentivarem a buscar novos conhecimentos.

Ao meu companheiro Francisco Anrain Lindner, pela compreensão, amor e amizade. Obrigada pela ajuda técnica na elaboração dos gráficos e tabelas desta dissertação e, principalmente, pelo seu apoio, amor e carinho comigo nos momentos difíceis.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa concedida durante um ano e cinco meses, que permitiu minha dedicação exclusiva à pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especialmente à Maria, Ana, Janaina e Juliana pelo companheirismo. Obrigada pelo carinho e amizade durante estes dois anos, nos quais partilhamos momentos de angústias e conquistas da vida de um pós-graduando.

À Maria Bernardete Martins Alves (Berna), bibliotecária do Serviço de Acesso as Bases de Dados da biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, com muita competência, me ensinou sobre a pesquisa em bases de dados existentes no Brasil, bem como os instrumentos técnicos para a pesquisa.

Aula de voo

“O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa”

Mauro Iasi (2011, p. 32)

RESUMO

Esta pesquisa em nível de mestrado tem como objetivo investigar e analisar as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Para alcançar tal objetivo, realizamos um levantamento da produção acadêmica em nível de mestrado no Banco Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) e posteriormente, elegemos uma amostra de 11 dissertações para análise. Compreendemos, neste estudo, a criança como um sujeito histórico-cultural, um ser humano em formação, a infância como condição social de ser criança e a escola como o espaço organizado socialmente para que a criança tenha a possibilidade de se apropriar, de forma sistematizada, de parte do legado humano e, nesse movimento, formar-se como ser humano. Consideramos que a produção teórica elaborada sobre o desenvolvimento humano a partir de Vigotski, concebida neste estudo como Teoria Histórico-cultural, oferece elementos essenciais para se compreender a relação entre criança, infância e escola. A organização desta pesquisa se pautou nas orientações redigidas por Saviani para elaboração de pesquisa em nível de mestrado denominada monografia de base. Assim, para atingir o objetivo da pesquisa, inicialmente fizemos uma revisão bibliográfica sobre o tema, bem como um breve levantamento no Banco Teses da CAPES, portal de periódicos *SciELO* e *site* Google Acadêmico. Optou-se, então, por continuar a pesquisa no banco de teses da CAPES, o qual disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas em âmbito nacional desde 1987, por ser considerado importante meio de divulgação da produção científica. Com o intuito de considerar o maior número possível de dissertações, foram utilizados em todas as pesquisas no Banco de Teses da CAPES os seguintes assuntos: criança, infância e escola, associados às expressões: perspectiva histórico-cultural, teoria histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, abordagem histórico-cultural, enfoque histórico-cultural, concepção histórico-cultural e orientação histórico-cultural. Inicialmente sistematizamos os dados relacionados às dissertações registradas neste Banco e, posteriormente, selecionamos 11 dissertações para análise, com o intuito de apreender o movimento lógico e histórico entre os conceitos de criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural presentes nessas pesquisas. Dentre os resultados aos quais chegamos nesta pesquisa, destacamos que as pesquisas em nível de mestrado que estabelecem as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural são recentes. Identificamos um aumento significativo dessa produção a partir de 2004, que se concentra nas regiões Sul e

Sudeste do Brasil, principalmente no estado de São Paulo (50%). Constatamos também maior produção acadêmica relacionada à criança entre quatro e seis anos. No que diz respeito ao universo das 11 dissertações analisadas, averiguamos que a grande parte apresenta como objetivo o estudo da brincadeira das crianças e utilizaram como procedimento metodológico a pesquisa com criança na escola. Outro dado é a constatação da presença da denominada Sociologia da Infância para abordar os conceitos de criança e infância, bem como explicitar os procedimentos metodológicos utilizados. Ressaltamos que há um desafio posto para nós, pesquisadores, que buscamos estabelecer as relações entre os conceitos de criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, em compreender esses conceitos e criar condições para a transformação da realidade, em particular, a educacional.

Palavras-chave: Educação. Criança. Infância. Escola. Teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

This research in master's degree level has the objective to investigate and analyze the relationship between child, childhood, school and the Historical-cultural Theory. To achieve this goal, a survey was done in the recent production of academic master's degree in the Bank of Thesis of Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), where subsequently 11 dissertations were elected as a sample for analysis. We understand, in this study, the child as a cultural-historical subject, a human being in formation, childhood as a social condition of being a child and the school as socially organized space which allows the child the appropriation, in a systematic way, of part of the human legacy, and by this movement, get formed as a human being. We consider that the theoretical work on human development drawn from Vygotsky, presented in this study as a Historical-cultural Theory, provides the essential elements for understanding the relationship between child, childhood and school. The planning of this research was based on the guidelines drafted by Saviani for the preparation of master's degree dissertation's called monografia de base. Thus, to achieve the research objective, we started with a literature review on the topic as well as a brief survey in Bank of Thesis of CAPES, the journal portal SciELO and Google Scholar. It was decided, therefore, to continue the research in the CAPES database, since it provides summaries of dissertations and thesis nationwide since 1987, which can be considered as an important platform for the dissemination of scientific production. In order to consider the largest possible number of dissertations that examined the relationship between child, childhood and school as well as referenced the Historic-cultural Theory, the following topics were used in all surveys at the CAPES Bank of Thesis: criança, infância e escolar associated with the expressions: perspectiva histórico-cultural, teoria histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, abordagem histórico-cultural, enfoque histórico-cultural, concepção histórico-cultural e orientação histórico-cultural. The data related to the dissertations registered in the bank of thesis was synthesized and 11 dissertations were selected for analysis, in order to grasp the logical and historical movement between the concepts of child, childhood, school and Historical-cultural Theory in those surveys. Among the results of this research, we emphasize that the researches during Master's degree which establish the relationships between child, childhood, school and Historic-Cultural Theory are recent. A significant increase in this production since 2004 was identified, originated mostly from the South

and Southeast regions of Brazil, especially in São Paulo (50 %) . We also found more academic production related to children between four and six years. For the universe of 11 dissertations analyzed, we ascertain that a large part of them had as an objective the study of children's play and used as a methodological procedure research with children in school. Another finding is the presence of the called sociology of childhood for addressing the concepts of children and childhood as well to explain the methodological procedures used. We emphasize that there is a challenge put to us, researchers, who seek to establish the relationships between the concepts of child, childhood, school and Historic-cultural Theory, to understand these concepts and to create conditions for the transformation of reality into education.

Keywords: Education. Child. Childhood. School. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico do número de dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação por ano de publicação.....	120
Figura 2 – Gráfico do número de dissertações por estado brasileiro.....	124
Figura 3 – Gráfico dos níveis de ensino pesquisados.....	129
Figura 4 – Gráfico da formação universitária dos pesquisadores.....	130
Figura 5 – Gráfico dos procedimentos de pesquisas utilizados nas pesquisas analisadas.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Artigos registrados no portal de periódicos <i>SciELO</i>	33
Quadro 2	– Trabalhos encontrados no Google Acadêmico.....	37
Quadro 3	– Informações sobre os trabalhos encontrados no Google Acadêmico	38
Quadro 4	– Dados sobre as dissertações encontradas no Banco de Teses da CAPES	110
Quadro 5	– Informações sobre as dissertações selecionadas para análise	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES por assunto	109
Tabela 2 - Número de dissertações defendidas por universidade do Sul e Sudeste	125
Tabela 3 - Número de dissertações por linha de pesquisa	126
Tabela 4 - Número de dissertações por metodologia de pesquisa	127
Tabela 5 - Número de dissertações por metodologia de pesquisa (processos vividos ou realizados com pessoas).....	128
Tabela 6 – Frequência de expressões semânticas usadas nas dissertações	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUT – Comutação Bibliográfica
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GEPAPe – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
GT – Grupo de Trabalho
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
SciELO – Scientific Electronic Library Online
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	30
1.2	SITUANDO O TEMA DA PESQUISA	33
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	45
2.1	REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE O CONCEITO DE TEORIA E O REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	45
2.2	AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA O TEMA.....	61
2.2.1	Breve contextualização do momento histórico na Rússia.....	61
2.2.2	Síntese da biografia de Vigotski.....	64
2.2.3	As obras de Vigotski no Brasil.....	69
2.3	NOTAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL A PARTIR DAS IDEIAS DE VIGOTSKI PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA	75
2.3.1	Os conceitos de criança, infância e escola	96
3	AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA, ESCOLA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PESQUISA EDUCACIONAL EM NÍVEL DE MESTRADO	107
3.1	QUADRO GERAL DA PRODUÇÃO	107
3.2	ANÁLISE DA AMOSTRA	132
3.2.1	A Teoria Histórico-cultural como guia da prática.....	142
3.2.1.1	O desenvolvimento humano a partir dos conceitos da Teoria Histórico-cultural: a importância da brincadeira	146
3.2.1.2	Relação entre os procedimentos de pesquisa e a Teoria Histórico-cultural	152
3.2.2	As abordagens das relações entre criança, infância e escola..	159
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS.....	181
	APÊNDICE A – DADOS SOBRE AS DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES.....	195
	APÊNDICE B - QUADRO COM PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL UTILIZADAS PELOS PESQUISADORES.....	207

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as ações relacionadas à pesquisa no nível de mestrado. Este capítulo introdutório apresenta um sucinto relato da trajetória acadêmica da pesquisadora e das ações necessárias para a reelaboração do projeto de pesquisa, bem como os objetivos e questões norteadoras do estudo realizado, o resultado de levantamento de produções acadêmico-científicas encontradas no portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Google Acadêmico sobre a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural e um resumo do que será abordado nos capítulos seguintes, com o intuito de evidenciar o caminho percorrido durante o processo de pesquisa.

Começo¹ este trabalho fazendo referência ao poema do professor Mauro Iasi, intitulado *Aula de voo* e usado como epígrafe, por considerar que ele evidencia diferentes momentos de apropriação do conhecimento. No período em que iniciei os estudos em nível de mestrado e realizei a pesquisa, houve “idas e vindas”, bem como mudanças na minha trajetória pessoal e na minha atuação como trabalhadora em educação. Além disso, esse texto poético foi lido para os estudantes na aula inaugural realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando ingressei no mestrado e tive a oportunidade de iniciar os estudos na pós-graduação a partir das considerações expostas pelo autor, tanto em seu poema quanto em sua palestra.

Ingressei no curso de Psicologia da UFSC em 2005. Estudei as diversas áreas de atuação do psicólogo e na terceira fase do curso optei por focar meus estudos na atuação profissional voltada às crianças. Como o currículo do curso de Psicologia daquele momento, a meu ver, não abarcava de forma mais específica as relações entre educação e desenvolvimento infantil do modo que eu buscava estudar, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tendo como objetivo compreender a importância da educação escolar no desenvolvimento do ser humano.

Deparava-me com vários questionamentos: Como a escola está preparada para receber o estudante que ingressa com seis anos no ensino fundamental? Por que a brincadeira está presente apenas no recreio?

¹ Utilizo os verbos na primeira pessoa do singular quando me refiro à minha trajetória profissional e na primeira pessoa do plural para me referir ao trabalho conjunto realizado com a orientadora da pesquisa, professora Maria Isabel Batista Serrão.

Quem é essa criança que está na escola? Qual o papel da escola no desenvolvimento desse ser humano em formação? A busca por respostas a essas indagações, a partir da realidade escolar vivenciada e dos estudos até então realizados, motivaram-me a tentar o processo seletivo do mestrado em Educação.

Particpei do processo seletivo com o pré-projeto intitulado *A presença do processo de brincar nos primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental público de Florianópolis* e ingressei no mestrado no segundo semestre de 2011. Inicialmente, o projeto tinha como objetivo investigar se a brincadeira estava presente na escola e a importância dessa atividade no desenvolvimento infantil. Na ocasião, sugeri, como procedimento metodológico, visita às escolas para pesquisar como as crianças brincam em sala de aula.

Além das disciplinas que cursei durante o mestrado, tive a oportunidade, no primeiro semestre de 2012, de participar como ouvinte na disciplina Psicologia Histórico-cultural, ministrada pelo professor Adriano Nuernberg no curso de graduação em Psicologia da UFSC. Desde o ingresso no mestrado, comecei a pesquisar e ler os estudos de Vigotski² e seus colaboradores sobre o desenvolvimento e a formação humana.

Concomitantemente, participei das atividades coletivas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) e, com a orientadora do meu projeto de pesquisa, professora Maria Isabel Batista Serrão, passei a me envolver com reuniões e leituras decorrentes das orientações. Foi um ano de estudos, encontros e reflexões sobre o tema. Tais discussões e reflexões fizeram com que eu percebesse a complexidade do campo de estudo e a necessidade de reestruturação do projeto. Todas essas ações me fizeram compreender que o pré-projeto foi o passo inicial nessa trajetória de formação de pesquisadora no nível de mestrado.

Os estudos da relação entre criança, infância e escola estiveram presentes desde o início das atividades do mestrado, levando-me a compreender que a educação é um processo que implica converter o

² Atualmente são encontradas diversas grafias do nome do autor Lev Siemonovich Vigotski. Nesta dissertação, optamos por adotar a forma Vigotski, que nas traduções das obras do autor produzidas por Paulo Bezerra, publicadas pela Martins Fontes consta esta mesma grafia. Além disso, Prestes (2012) utiliza em suas traduções do russo para o português. Todavia, ao citar as obras de Vigotski traduzidas por outros tradutores, respeitaremos a grafia utilizada por eles.

social em individual, ou seja, aquilo que é historicamente produzido pelos seres humanos em órgãos de individualidade (LEONTIEV, 1978), que a escola é uma das principais instituições de formação humana e que a criança é um sujeito que em constante atividade e na relação com pessoas e objetos culturais é capaz de produzir sua existência, dentro de seus limites e possibilidades de desenvolvimento, sendo a escola um lugar que pode estar organizado intencionalmente para o desenvolvimento desse ser humano em constituição, particularmente para a formação e desenvolvimento do pensamento teórico e a infância é a condição social de ser criança, que pode ser vivenciada dentro do espaço escolar, como afirma Quinteiro (2000).

O projeto de pesquisa foi reestruturado e o apresentei à banca de exame de qualificação com o título *As relações entre criança, infância, escola e ensino fundamental na pesquisa educacional brasileira: um estudo inicial acerca das dissertações de mestrado registradas no Banco de Teses da CAPES*. Nesse momento, expus à banca um estudo realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação às dissertações que estabeleçam relações entre criança, infância, escola e ensino fundamental. A banca sugeriu algumas modificações e, posteriormente, ao apresentar o projeto no GEPIEE, o grupo contribuiu com outras ideias para a reestruturação. Ao considerar e analisar os desdobramentos das contribuições da banca e do GEPIEE para a continuidade da pesquisa, percebi a necessidade de reorientá-la, com o intuito de aproximá-la de um trabalho com as características de uma reflexão denominada por Saviani (2009) como rigorosa, radical e de conjunto. Durante os dois anos em que participei do GEPIEE pude refletir acerca dos pressupostos do grupo, que são estes:

As relações entre Educação, Escola e infância têm suas origens na Modernidade; – A infância é a condição social do ser criança, portanto universal e plural; – A criança é um ser humano de pouca idade, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos, sob determinadas condições histórico-sociais; – A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos; – A participação constitui o ser humano e é uma condição para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige a socialização de informações e conhecimentos; – O princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública brasileira (GEPIEE, 2007).

Estudos recentes do GEPIEE demonstram a importância de se compreender a relação entre criança, infância e escola a partir de levantamentos bibliográficos e análises documentais. Apresentaremos a seguir, como exemplos, alguns desses estudos que correspondem a dissertações de mestrado.

Batista (2006), em seu trabalho intitulado *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*, analisa a concepção de criança, infância a escola em um extrato de dissertações de mestrado registradas no Banco de Teses da CAPES.

Vilela (2008), em *Eu pesquiso, tu pesquisas, eles... E quem ensina e quem aprende matemática? Um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação Matemática - ANPED (2000-2007)*, examina a produção acadêmica desse grupo de trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e disserta sobre a busca realizada no Banco de Teses da CAPES com o intuito de compreender a relação entre educação e matemática.

Rosa (2008), no trabalho *Escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar: estudo introdutório a partir da produção dos Grupos de Trabalho Educação Fundamental e Psicologia da Educação da ANPEd (2000-2005)*, analisa as categorias escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar, com ênfase na formação humana, em artigos apresentados nas reuniões anuais ANPEd, principalmente nos grupos de trabalho Educação Fundamental (GT 13) e Psicologia da Educação (GT 20), no período de 2000 e 2005.

Flor (2003), na dissertação *O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso* aborda o conceito de infância e criança na formação de professores. A pesquisadora realizou pesquisa em documentos como ementários, programas e planos de ensino e entrevista com graduandas de Pedagogia, buscando algumas perspectivas sobre a infância e a formação de professores.

Porolonizack (2010), em *O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural*, apresenta investigação feita sobre as relações entre criança, infância e escola e a apropriação da linguagem escrita em dois documentos oficiais de políticas públicas para o ensino fundamental de

nove anos: *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental* e *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*.

Colombi (2012), no trabalho *O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)*, realiza uma análise sobre a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos em dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES, evidenciando a discussão sobre criança, infância e escola.

Spinelli (2012), na dissertação intitulada *As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência...*, analisa as metodologias de pesquisa que estão sendo utilizadas com crianças na escola, a partir de um levantamento da produção acadêmica nos registros da ANPED e no Banco de Teses da CAPES.

Esta pesquisa pretende contribuir com a reflexão acerca da criança, da infância e da escola a partir de um referencial teórico específico: a Teoria Histórico-cultural, na qual o GEPIEE tem procurado se aprofundar. Nos dois anos em que participei do grupo, realizaram-se encontros para estudo de textos de autores da Teoria Histórico-cultural e foram organizados seminários especiais com pesquisadores renomados na área a partir desse referencial.³ É perceptível que o grupo está em constante movimento no sentido de buscar, no referencial teórico da Teoria Histórico-cultural, base para compreender a relação entre criança, infância e escola nos tempos atuais.

Durante as reuniões do grupo foram feitos alguns questionamentos referentes à produção de conhecimento a partir de Vigotski. Seria o conjunto de conhecimentos produzidos a partir de Vigotski somente da ciência psicológica ou se pode compreender como uma Teoria Histórico-cultural que abrange outras áreas de conhecimento? A partir dessas questões, buscamos na obra *Filosofia da práxis*, de Sánchez Vázquez, o conceito de teoria, abordado no segundo capítulo deste trabalho. Compreendemos a produção de Vigotski como Teoria Histórico-cultural, tal como Leontiev (1982) a designa no texto *Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski*.

³ No início do primeiro semestre de 2013 foram realizados três seminários especiais: *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje en la teoría histórico-cultural*, ministrado pela pesquisadora Marta Ofélia Shuare, *As contribuições da teoria de Vigotski para o estudo da criança*, ministrado pelo pesquisador cubano Guillermo Àrias Beatón, e *Problemas de pesquisa da infância*, coordenado pela professora Mirian Jorge Warde.

A produção de Vigotski surgiu no cenário brasileiro na década de 1980 (FREITAS, 1994; PRESTES, 2012; TULESKI, 2008; LIBÂNEO; FREITAS, 2006). De acordo com Freitas (1994), um dos motivos pela busca das obras de Vigotski no âmbito da pesquisa no Brasil é o interesse numa nova compreensão de criança. E atualmente, como a produção na pesquisa educacional vê a criança a partir do referencial da Teoria Histórico-cultural?

A partir desses questionamentos do GEPIEE e das contribuições da banca do exame de qualificação e de reuniões posteriores, o projeto de pesquisa foi direcionado ao objetivo de investigar e analisar as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural.

Compreendemos, neste trabalho, que a criança é um ser humano de pouca idade (BENJAMIN, 1984), cuja formação é determinada pelas condições histórico-culturais, que a infância é a condição social de ser criança (MIRANDA, 1985) e que a escola é uma instituição social complexa (TRAGTENBERG, 2004), onde a criança tem a possibilidade de se apropriar do legado histórico da humanidade de um modo sistematizado e se desenvolver psiquicamente.

Esta dissertação tem como referencial a Teoria Histórico-cultural, que oferece fundamentos para o estudo do desenvolvimento e da formação humana (LEONTIEV, 1978; LEONTIEV, 1982; LEONTIEV, 2010; VYGOTSKI, 2008; VYGOTSKI, 1982a; VYGOTSKI, 1982b; VYGOTSKI, 1982c; BEATÓN, 2005; PINO, 2005; MELLO, 2007). A partir desse referencial, procuramos compreender a criança, a infância e a escola, com base também em autores das denominadas ciências de referência da educação, que utilizam o mesmo referencial metodológico: o materialismo histórico-dialético. A Teoria Histórico-cultural pode oferecer bases para se compreender a criança, a infância e a escola em suas relações. Mas como essas relações estão sendo concebidas na pesquisa educacional em nível de mestrado? Cabe destacar que a educação e a infância se inserem num campo de estudos em construção no Brasil (QUINTEIRO, 2009).

Nas duas últimas décadas [1980-1990], a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. Constata-se uma produção caracterizada por diversos temas, pautados por

estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade (QUINTEIRO, 2009, p. 20).

A produção de conhecimento no campo da educação, como em outros, é expressão de um momento histórico que também está em movimento. Ao realizar a pesquisa como atividade de trabalho, nós, pesquisadores, estamos produzindo algo além da nossa própria existência, com base no que já foi produzido anteriormente pela humanidade. Nessa perspectiva, quando se aborda, por exemplo, o conceito de criança, toma-se como referência outros conhecimentos já elaborados.

O conhecimento humano (idéias, representações etc.) do mundo e dele mesmo, tal como se apresenta na linguagem da vida real, é patrimônio acumulado pelos homens ao longo da sua história. Ele não emerge espontaneamente nos indivíduos como um produto do seu desenvolvimento biológico ou como simples resultado de respostas comportamentais dadas aos estímulos do meio natural (meio ambiente) e progressivamente aprendidas. Pelo contrário, o conhecimento já existe na sociedade em forma de produções e práticas sociais. É aqui que cada indivíduo vai, pouco a pouco, descobrindo o que há muito tempo já foi descoberto pelos outros, tornando seu o que há muito tempo faz parte da existência dos outros. Daí a necessidade da linguagem, sob as suas várias formas, para comunicar-se com os outros e poder, assim, apropriar-se do conhecimento, uma vez que a linguagem, como diz Vigotski, tem essa dupla função: a de comunicação e a de representação constitutiva do pensamento. O conhecimento emerge em e pelo trabalho social, pelo qual os homens, ao mesmo tempo, transformam a natureza, conferindo-lhe uma

feição humana, e se transformam eles mesmos, humanizando-se (PINO, 2004, p. 448).

Podemos inferir que as pesquisas no campo educacional estão sendo produzidas a partir de um momento histórico com base em outras produções já existentes. Se o campo da Educação e da infância, como destaca Quinteiro (2009), está em construção, como se configura a produção de conhecimento que indica ter como referencial a Teoria Histórico-cultural para compreender a criança, a infância e a escola?

Esta pesquisa teve como objetivo investigar e analisar as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. No próximo item apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa foi pautado na concepção de monografia de base proposta por Saviani (1991). Ao redigir texto sobre a discussão em torno da reformulação dos cursos de pós-graduação de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Saviani (1991) fez uma reflexão sobre a importância do rigor no mestrado, relacionando-a ao movimento de redução do tempo para elaboração da pesquisa em nível de mestrado de cinco anos para dois anos na década de 1980. O autor propôs que os cursos de pós-graduação propiciassem a produção de monografia de base, no sentido de

realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto, assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise, redigindo, em conseqüência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado (SAVIANI, 1991, p. 163).

Desse modo, a elaboração de uma monografia de base nos cursos de mestrado pode contribuir qualitativamente para a produção de conhecimento. Alves-Mazzotti (2001, p. 42) afirma que, cada vez mais, as pesquisas não consideram que “a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva”. A monografia de base defendida por Saviani (1991) ressalta a importância de se realizar uma dissertação com rigor e que possa contribuir para a

produção coletiva do conhecimento científico. Nessa perspectiva, a proposta consiste em

pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base (SAVIANI, 1991, p. 165).

Procuramos nos pautar na proposta do autor, tendo como objetivo a sistematização mais completa possível das informações. André (2001) afirma que existe a necessidade de se refletir sobre as exigências em nível de mestrado, mas sem abrir mão da qualidade da pesquisa. Nesse movimento, buscamos realizar este trabalho com base nas concepções de pesquisa de mestrado elaboradas por Saviani (1991).

Para atingir o objetivo de pesquisa, que foi investigar e analisar as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, utilizamos como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, levantamento inicial da produção sobre o tema, pesquisa no Banco de Teses da CAPES, sistematização das dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES, seleção e leitura na íntegra de 11 dissertações, análise das 11 dissertações.

Inicialmente fizemos uma revisão bibliográfica sobre o tema com base no referencial da Teoria Histórico-cultural e de autores das denominadas ciências de referência da educação que adotam o mesmo referencial metodológico: o materialismo histórico-dialético. A partir dessas obras elaboramos o capítulo teórico desta dissertação, que se configura como o quadro referencial de análise da pesquisa.

Paralelamente, realizamos um levantamento inicial da produção no portal de no Banco de Teses da CAPES, periódicos *SciELO* e no site Google Acadêmico. A partir da sistematização desses dados, decidimos

continuar a pesquisa no Banco de Teses da CAPES, visto que essa fonte disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas em âmbito nacional desde 1987 e é considerada como importante meio de divulgação da produção científica no cenário da pesquisa educacional brasileira, possibilitando o mapeamento do que se produz nessa área. Após o mapeamento da produção referente às relações entre os conceitos de criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, optamos pela leitura na íntegra de 11 dissertações. O critério para a escolha desses trabalhos está destacado no terceiro capítulo desta dissertação.

Cabe salientar que, nesta pesquisa, não utilizamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo. O procedimento adotado para atingir o objetivo da pesquisa consistiu na busca de indícios a partir da leitura na íntegra das dissertações selecionadas e da análise sobre os possíveis nexos internos entre os conceitos de criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, procurando apreender o movimento lógico e histórico desses conceitos.

Entendemos que todo objeto de estudo é expressão de um momento, de um movimento lógico e histórico, pois o real está em constante movimento. Nesse sentido, a produção teórica é um momento do movimento da produção da pesquisa educacional no país. Pesquisadores como Gatti (2001; 2007), André (1986; 2001), Alves-Mazotti (2001) e Warde (1990) analisaram as pesquisas educacionais no Brasil e apontaram as fragilidades históricas da pesquisa educacional e a importância da busca pelo rigor nesse campo de produção de conhecimento. Se a produção de conhecimento é um momento de um movimento, é então, uma particularidade que também está em movimento. Como a pesquisa educacional vem concebendo as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural? A partir dessa questão norteadora, destacamos outras questões que se configuram como objetivos específicos da pesquisa: Como são estabelecidas as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural? Quais são os possíveis nexos existentes entre esses conceitos? Como a Teoria Histórico-cultural é abordada nesse universo de dissertações?

Assim, buscamos compreender como a Teoria Histórico-cultural pode auxiliar os pesquisadores da área de Educação a conceber as relações entre criança, infância e escola a partir desse referencial. No próximo item será apresentado o levantamento inicial no banco de periódicos *SciELO* e no Google Acadêmico. No que diz respeito ao levantamento no Banco de Teses da CAPES, será abordado no terceiro capítulo desta dissertação.

1.2 SITUANDO O TEMA DA PESQUISA

Com o intuito de nos aproximarmos do que é produzido no campo educacional acerca das relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, realizamos levantamento bibliográfico inicial nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses da CAPES, portal de periódicos *SciELO* e Google Acadêmico (pesquisa avançada).

No portal de periódicos *SciELO* utilizamos primeiramente os descritores criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Com esses descritores em conjunto não encontramos registro algum. Prosseguimos a pesquisa com os descritores em separado, obtendo o seguinte resultado: Teoria Histórico-cultural e criança (seis registros), Teoria Histórico-cultural e escola (13 registros) e Teoria Histórico-cultural e infância (dois registros). O Quadro 1 contém os artigos registrados no portal de periódicos *SciELO*.

Quadro 1 – Artigos registrados no portal de periódicos *SciELO*

Descritor	Periódico	Ano	Autor	Título
Teoria Histórico-cultural e escola	Educação em Revista (v. 29, n. 1, Belo Horizonte, mar. 2013)	2013	Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarez	Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural
Teoria Histórico-cultural e escola	Psicologia Escolar e Educacional (v.15, n. 1, Maringá, jan./jun. 2011)	2011	Débora Cristina Piotto; Renata Oliveira Alves	Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola?
Teoria Histórico-cultural e escola	Psicologia em Estudo (v.11, n. 3, Maringá, set./dez. 2006)	2006	Aline Frollini Lunardelli Lara; Elenita de Rício Tanamachi; Jair Lopes Júnior	Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor

Descritor	Periódico	Ano	Autor	Título
Teoria histórico-cultural e escola Teoria histórico-cultural e criança	Psicologia: Ciência e Profissão (v. 33, n. 2, Brasília, 2013)	2013	Flávia da Silva Ferreira Asbahr; Carolina Picchetti Nascimento	Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural
Teoria Histórico-cultural e escola	Psicologia Escolar e Educacional (v. 13, n. 2, Campinas, jul./dez. 2009)	2009	Telma Adriana Pacífico Martineli; Nataly de Carvalho Fugi; Keros Gustavo Mileski	A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física
Teoria Histórico-cultural e escola	Educar em Revista (n. 28, Curitiba, jul./dez. 2006)	2006	Marta Sueli de Faria Sforzi; Maria Terezinha Bellanda Galuch	Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental
Teoria Histórico-cultural e escola	Psicologia USP (v. 17, n. 1, São Paulo, mar. 2006)	2006	Flávia da Silva Ferreira Asbahr; Juliana Silva Lopes.	"A culpa é sua"
Teoria Histórico-cultural e escola	Psicologia: Reflexão e Crítica (v.18, n. 2, Porto Alegre, maio/ago. 2005)	2005	Edla Grisard Caldeira de Andrada	Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar
Teoria Histórico-cultural e escola	Psicologia Escolar e Educacional (v.7, n. 2, Campinas, dez. 2003)	2003	Edla Grisard Caldeira de Andrada	Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente
Teoria Histórico-cultural e escola	Educação e Pesquisa (v.36, n. 2, São Paulo, maio/ago. 2010)	2010	Marli Lúcia Tonatto Zibetti; Marilene Proença Rebello de Souza	A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores

Descritor	Periódico	Ano	Autor	Título
Teoria Histórico-cultural e escola	Estudos de Psicologia (v.12, n.1, Natal, jan./abr. 2007)	2007	Veriana de Fátima Rodrigues Colaço; Eleonora Pereira; Francisco Edmar Pereira Neto; Hamilton Viana Chaves; Ticiana Santiago de Sá	Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula
Teoria Histórico-cultural e escola	Revista Brasileira de Ensino de Física (v. 26, n. 4 São Paulo, out./dez. 2004)	2004	Angelisa Benetti Clebsch; Paulo Machado Mors	Explorando recursos simples de informática e audiovisuais: uma experiência no ensino de fluidos
Teoria Histórico-cultural e escola	Psicologia Escolar e Educacional (v.10, n. 2 Campinas, dez. 2006)	2006	Renata Fernandes Mourão; Albertina Mitjás Martínez	A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos
Teoria Histórico-cultural e infância Teoria Histórico-cultural e criança	Psicologia Escolar e Educacional (v.13, n. 2 Campinas, jul./dez. 2009)	2009	Carolina Picchetti Nascimento; Elaine Sampaio Araujo; Marlene da Rocha Miguéis	O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural
Teoria Histórico-cultural e infância	Revista Paulista de Pediatria (v. 29, n.1, São Paulo, jan./mar. 2011)	2011	Maria Fernanda Bagarollo; Ivone Panhoca	História de vida de adolescentes autistas: contribuições para a Fonoaudiologia e a Pediatria
Teoria Histórico-cultural e criança	Psicologia em Estudo (v.15, n. 4, Maringá out./dez. 2010)	2010	Cláudia Campos Machado Araújo; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais

Descritor	Periódico	Ano	Autor	Título
Teoria Histórico-cultural e criança	Psicologia em Estudo (v.8, n.1, Maringá jan./jun. 2003)	2003	Simone Vieira de Souza; Denise de Camargo; Yara Lúcia M. Bulgacov	Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada
Teoria Histórico-cultural e criança	Psicologia: Reflexão e Crítica (v.17, n. 3, Porto Alegre, 2004)	2004	Veriana de Fátima Rodrigues Colaço	Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças
Teoria Histórico-cultural e criança	Educação em Revista (v. 25, n. 2, Belo Horizonte, ago. 2009)	2009	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza; Maria Aparecida Mello	Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil

Fonte: Portal de periódicos *SciELO*

Podemos observar que as pesquisas brasileiras que estabelecem, de alguma forma, relações entre criança, infância e/ou escola e Teoria Histórico-cultural são recentes (entre 2003 e 2013). Grande parte dos artigos foi publicada em revistas com títulos relacionados às áreas de psicologia e educação. Um artigo foi publicado em uma revista relacionada ao campo da física e outro em uma revista de pediatria.

No que concerne à pesquisa no *site* Google Acadêmico, ao utilizarmos como descritores: criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural na busca no título da obra, nenhum registro foi encontrado. Usamos então os descritores: criança, infância e Teoria Histórico-cultural. A partir dessa nova configuração encontramos três trabalhos, destacados no Quadro 2. Acentuamos que, ao fazermos a consulta pelo título, as combinações de descritores: criança, escola e Teoria Histórico-cultural; infância, escola e Teoria Histórico-cultural não apareceram nas produções.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados no Google Acadêmico

Descritor	Publicação	Ano	Autor	Título
Teoria Histórico-cultural, criança e infância	VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória, 2007. v. 1.	2007	Nara Soares Couto	Desenvolvimento da função simbólica da criança e apropriação da leitura e da escrita na infância: conceitos e implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural
Teoria Histórico-cultural, criança e infância	Revista Reflexão e Ação (Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, jul./dez. 2010)	2010	Suely Amaral Mello	O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural
Teoria Histórico-cultural, criança e infância	Teoria e Prática da Educação (v. 15, n. 1, 2012)	2012	Elieuzza Aparecida de Lima, Aline Escobar Magalhães Ribeiro, Amanda Valiengo	Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão

Fonte: Google Acadêmico

Couto (2007), com base em pesquisa de mestrado, aborda a brincadeira e o desenvolvimento da criança de seis anos a partir do referencial da Teoria Histórico-cultural. A pesquisadora discorre sobre o brincar e a apropriação da escrita e da linguagem pela criança por meio da função simbólica.

Mello (2010), no texto *O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural*, faz alguns apontamentos sobre a pesquisa com crianças e destaca a importância de se conceber a criança como um sujeito que participa da pesquisa e não apenas como objeto de estudo. A pesquisadora destaca, em relação às pesquisas com crianças, que “é nova, entre nós, a preocupação em ouvir as crianças nas pesquisas em educação e novo, também, o enfrentamento desse desafio” (MELLO, 2010, p. 184).

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), com base em investigações desenvolvidas por elas e pelo grupo de pesquisas do qual participam, apontam algumas relações com base na Teoria Histórico-cultural para a educação ao se pensar os conceitos de criança e infância.

Cabe destacar que essas pesquisadoras fazem ou fizeram parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, sendo que a professora Suely Amaral Mello foi orientadora de três pesquisadoras citadas no Quadro 2. Além disso, três dissertações de mestrado das autoras mencionadas aparecem na pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES, que será apresentada no terceiro capítulo. Apesar de encontrarmos apenas três registros que discutem essas relações, os artigos demonstram que há um movimento de tentar compreender a relação entre criança, infância e escola e Teoria Histórico-cultural.

Ao pesquisarmos, no Google Acadêmico, os descritores: criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural em qualquer lugar do texto, apareceram 9.430 resultados, com esses termos não necessariamente constando no mesmo trabalho. O elevado número de trabalhos registrados se deve ao fato de que o *site* permite uma busca mais ampla que a possibilitada pelas demais fontes de dados consultadas. Além disso, o mecanismo de busca no *site* procura o descritor em qualquer parte do texto, seja artigo, livro, dissertação, tese, trabalho apresentado em congresso, *sites* disponíveis na internet. Muitas obras registradas não faziam relação entre a Teoria Histórico-cultural e os conceitos de criança, infância e escola. No Quadro 3 apresentamos informações sobre os trabalhos encontrados nessa fonte e que podem auxiliar na compreensão da criança, da infância, escola e Teoria Histórico-Cultural. Para elaboração desse quadro, selecionamos as principais produções a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave.

Quadro 3 – Informações sobre os trabalhos encontradas no Google Acadêmico

Descritor	Publicação	Ano	Autor	Título
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis. v. 25, n.1, jan./jun.2007.)	2007	Suely Amaral Mello	Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural

Descritor	Publicação	Ano	Autor	Título
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Revista Brasileira de Educação (n. 27, set./out. /nov. /dez. 2004)	2004	José Carlos Libâneo	A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, Grupo de Trabalho: Educação Fundamental (n.13, 2003)	2003	Marta Sueli de Faria Sforzi	Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da teoria da atividade
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Cadernos Cedes (Campinas, n. 50, abr. 2000)	2000	Maria Cecília Rafael de Góes	A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Caderno Cedes (v. 24, n. 62, 2004)	2004	Marilda Gonçalves Dias Facci	A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Tese (Doutorado em Educação) UNESP- Marília, 2005	2005	Michelle de Freitas Bissoli	Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Psicologia USP (São Paulo, v. 7, n.1/2, 1996)	1996	Newton Duarte	A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-cultural
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Contrapontos (Itajaí, v. 4, n. 3, set./dez. 2004)	2004	Angel Pino	Ensinar-aprender em situação escolar: Perspectiva histórico-cultural

Descritor	Publicação	Ano	Autor	Título
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Tese (Doutorado em Educação) UNESP-Marília, 2005	2007	Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza	A concepção de criança para o enfoque Histórico-cultural
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Psicologia Escolar e Educacional (Campinas, v.13, n. 2, dez. 2009)	2009	Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Psicologia da Educação (São Paulo, n.24, jun. 2007)	2007	Nádia Mara Eidt; Newton Duarte	Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Revista Horizontes (v. 24, n. 2, p. jul./dez. 2006)	2006	Ana Lúcia Horta Nogueira	Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Educação e Sociedade (Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000)	2000	Jefferson Mainardes e Angel Pino	Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Psicologia em Estudo (Maringá, v. 14, n. 1, jan./mar. 2009)	2009	Juliana Campregher Pasqualini	A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil

Descritor	Publicação	Ano	Autor	Título
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs). Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006	2006	Suely Amaral Mello	A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Anais da I Conferência Internacional: O enfoque histórico cultural em questão. Santo André, 2006	2006	Suely Amaral Mello	Enfoque histórico-cultural: em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos.
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Pro-Posições, (v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006)	2006	Maria Cecília Rafael de Góes e Maria Nazaré da Cruz	Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Educação (Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010)	2010	Suely Amaral Mello, Maria Auxiliadora Farias	A escola como lugar da cultura mais elaborada
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Revista Educativa (Goiânia, v. 13, n. 1, jan./jun. 2010)	2010	Lacy Ramos Jubé Ribeiro	Teoria histórico-cultural, Teoria da atividade e educação: uma introdução
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Ensino Em-Revista (Uberlândia, v.17, n.1, jan./jun.2010)	2010	Fabiana Rodrigues Cruvinel	Ensinar a ler na escola: a leitura como prática cultural

Descritor	Publicação	Ano	Autor	Título
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Educação Temática Digital (Campinas, v. 14, n. 1, jan./jun. 2012)	2012	Leilah Santiago Bufrem	O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Revista Contrapontos (v. 11, n. 2 , maio/ago. 2011)	2011	Adriana de Fátima Franco, Jéssica Godói	Ensino de nove anos, sentidos e significados: contribuições da teoria histórico-cultural
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Poiésis Pedagógica (v. 7, jan./dez. 2009)	2009	Janaína Cassiano Silva	Um estudo da relação entre desenvolvimento infantil e processo educativo à luz da psicologia histórico-cultural
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Revista conexão (v.1 9, 2012)	2012	Ricardo Eleutério dos Anjos	A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia Histórico-cultural para a educação escolar
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Tese (Doutorado em Educação)- UFSCAR	2010	Muriane Sirlene Silva de Assis	Desenvolvimento cultural da criança na educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória (2007. v. 1)	2007	Nara Soares Couto	Desenvolvimento da função simbólica da criança e apropriação da leitura e da escrita na infância: conceitos e implicações pedagógicas da teoria histórico- cultural

Descritor	Publicação	Ano	Autor	Título
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Revista Reflexão e Ação (Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, jul./dez. 2010)	2010	Suely Amaral de Mello	O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural
Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural	Teoria e Prática da Educação (v. 15, n. 1, 2012)	2012	Elieuzza Aparecida de Lima, Aline Escobar Magalhães Ribeiro, Amanda Valiengo	Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão.

Fonte: Google Acadêmico

Apesar de não ter relação direta com a produção do Vigotski, foi registrado na pesquisa no site Google Acadêmico o artigo da pesquisadora Mirian Jorge Warde intitulado. *Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil*.⁴, um estudo importante para a área de Educação e infância.

Além desses trabalhos, destaca-se o livro *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*, organizado pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura e publicado em 2010 a partir das pesquisas e de estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)⁵. Apesar de as publicações citadas não discutirem especificamente as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, oferecem subsídios para compreendê-las.

Estruturamos esta dissertação em três capítulos para expor momentos do processo de investigação e os resultados obtidos. Nesta parte introdutória fizemos uma breve contextualização da trajetória

⁴ WARDE, Mirian Jorge. *Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007.

⁵ Sobre essa obra, sugerimos a leitura da resenha: SERRÃO, Maria Isabel Batista; MEINERT, Letícia. *A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. **EntreVer**, v. 3, n. 4, p. 354-357, jan./jun. 2013.

acadêmica, as idas e vindas na elaboração e reelaboração do projeto de pesquisa, a definição do objeto de estudo, os objetivos e questões norteadoras da pesquisa, os procedimentos metodológicos e o levantamento inicial da produção sobre as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural.

O segundo capítulo, intitulado *Considerações sobre a Teoria Histórico-cultural*, enfatiza o que se compreende por teoria, com base nas formulações de Sánchez Vázquez (2011), para então abordar o referencial da Teoria Histórico-cultural. Em seguida apresentamos uma contextualização história da vida de Vigotski e seus colaboradores e uma breve biografia do autor, para então dissertarmos sobre as contribuições da Teoria Histórico-cultural para se compreender a criança, a infância e a escola.

No terceiro capítulo, *As relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural na pesquisa educacional*, tecemos considerações sobre o quadro da produção acadêmica em nível de mestrado que enfoca a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural e analisamos amostra de 11 dissertações. Concluindo, expomos nossas considerações finais, com destaque para os resultados e perspectivas de estudos.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação das necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens de objetos que não foram observados na natureza mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e idéias segundo as quais o mundo deve ser mudado (KOPNIN, 1978, p. 228).

Para apresentarmos alguns aspectos do referencial utilizado nesta dissertação, a Teoria Histórico-cultural julgamos necessário buscar autores que possam elucidar o que é teoria para posteriormente expor o nosso entendimento sobre a Teoria Histórico-cultural, abordando também a relação desse conhecimento com os conceitos de criança, infância e escola. Com essa intenção, este capítulo é dividido em três itens: no primeiro, discutimos o que é teoria e elementos do movimento histórico da formação da Teoria Histórico-cultural; no segundo, apresentamos uma sucinta contextualização histórica do momento vivido por Vigotski e no terceiro, enfatizamos as contribuições da Teoria Histórico-cultural e de autores das denominadas ciências de referência da Educação para pensar as relações entre criança, infância e escola.

2.1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE O CONCEITO DE TEORIA E O REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No texto *Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski*, Leontiev (1982) define a produção de Vigotski de Teoria Histórico-cultural. Ao afirmar que o período entre 1927-1931 foi excepcional pela produção científica de Vigotski e seus colaboradores, Leontiev (1982, p. 428) destaca que nessa época “se desenvolveram as bases da teoria histórico-cultural da evolução da psique”⁶. Adotamos,

⁶ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: se desarrollaron las bases de la teoría histórico-cultural de la evolución de la psique.

neste trabalho, a expressão Teoria Histórico-cultural para designar o conjunto de conhecimentos produzido por Vigotski e seus colaboradores.⁷

Importa destacar que não há consenso sobre a terminologia utilizada para se referenciar a esse conjunto de conhecimentos. Na literatura encontramos diversas nomenclaturas, tais como Teoria Histórico-cultural, abordagem histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, enfoque histórico-cultural, entre outros. O assunto é polêmico e são poucos os autores que discorrem sobre a opção da terminologia utilizada. Sobre esse assunto, Tuleski (2000) acentua:

A necessidade de classificar ou criar “novas” denominações para a teoria de Vygotski é um fato realmente curioso que merece maiores discussões e aprofundamento. Como o próprio Vygotski diz, uma revolução arranca os nomes velhos das coisas e cria novos com novos significados. Que dizer então de uma teoria, que pretendeu-se revolucionária em seu período histórico, ser “adaptada” aos velhos paradigmas existentes na atualidade? Por que não respeitar a denominação, dada pelos próprios integrantes desta escola, de teoria histórico-cultural? (TULESKI, 2000, p. 6).

A partir das colocações de Tuleski (2000), consideramos importante discorrer sobre o conceito de teoria e abordar os elementos da Teoria Histórico-cultural para explicar por que compreendemos a teoria de Vigotski e seus colaboradores como Teoria Histórico-cultural. Para isso, buscamos busca-se na obra da Filosofia da Práxis, do autor Adolfo Sánchez Vazquez a discussão sobre o conceito de teoria. Primeiramente, apresenta-se o que significa práxis, pois a teoria, como afirmaremos a seguir, é o guia da prática. Em relação ao conceito de práxis, BOTTMORE (2001, p. 292) destaca que

a expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa,

⁷ Ao ingressar no mestrado, não havia da minha parte preocupação em utilizar uma terminologia específica para designar este conjunto de conhecimentos. Esta preocupação surgiu com os debates no grupo de estudos e pesquisa GEPIEE e também nos estudos realizados ao se pensar as relações entre criança, infância e escola.

por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” [...].

Para Sánchez Vázquez (2011), a práxis é atividade, mas nem toda atividade pode ser classificada como práxis. Ele distingue a atividade humana das demais atividades pelo fato de, nela, as ações terem como objetivo determinado fim, implicarem a intervenção da consciência e finalizarem com um resultado ou produto real. “A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 239). O autor apresenta diferentes formas de práxis⁸ — produtiva, artística, política e experimental — e níveis de práxis — criadora, reiterativa ou imitativa, reflexiva e espontânea. Considerando a práxis como associação entre teoria e prática e percebendo que nossa atividade está imbuída de teoria, questionamos: Que forma e/ou nível de práxis buscamos realizar em nossas atividades humanas?

A práxis reiterativa ou imitativa é aquela que produz e reproduz formas já existentes, sem ter claro o seu fim. “Nessa práxis, rompe-se, em primeiro lugar, a unidade do processo prático. O projeto, fim ou plano preexiste de um modo acabado à sua realização” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 276). Apesar de poder ampliar o já criado, a práxis reiterativa não produz mudanças nem uma nova realidade.

A práxis criadora é aquela que permite a produção e novas apropriações pelo ser humano, com vista a procurar soluções e enfrentar novas necessidades. Sánchez Vázquez (2011) afirma que ela pode ter um caráter revolucionário, transformador, ou seja, não estamos nos reportando a qualquer atividade humana, mas sim à atividade humana como práxis transformadora que pressupõe a busca de um resultado ideal. É pela práxis transformadora que procuramos superar as condições de desumanização existentes na nossa sociedade ao se produzir a humanização. A partir desse movimento, concebemos a teoria

⁸ Para aprofundar esses conceitos, sugerimos a leitura da segunda parte do livro: SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

como guia da prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). A teoria pode ser compreendida como “esclarecimento e guia de uma práxis que, por sua vez, a fundamenta e enriquece” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 243).

Nesse sentido, teoria é um conjunto de conhecimentos que oferece instrumentos para que o sujeito possa compreender a realidade e nela intervir. Porém, cabe ressaltar que

a atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estudo puramente teórico não se transita dela à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada. Temos, assim, uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica. É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a produção ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas mas não as próprias coisas. Nesse sentido, cabe falar de uma oposição entre o teórico e o prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 241).

O autor acentua que teoria e prática devem ser compreendidas como unidade, vendo-se a prática como atividade social e transformadora e a teoria como o guia da prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). A teoria pode assumir certa autonomia em relação à prática à medida que se antecipe a esta e não sirva apenas nas situações imediatas. A teoria pode responder às exigências do que já existe, como também pode servir como guia de ação do que está por vir.

Trata-se [...] de uma teoria que responde não só às exigências e necessidades de uma prática que já se dá efetivamente, e que com suas exigências impulsiona seu desenvolvimento, como também de uma prática que ainda não existe, ou que apenas se dá de forma embrionária. Com efeito, o homem pode sentir a necessidade de novas

atividades práticas transformadoras para as quais carece ainda do necessário instrumental teórico. A teoria é determinada, nesse caso, por uma prática da qual ainda não se pode nutrir efetivamente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 258).

Assim, pode-se compreender que a atividade que leva à formulação de teorias de conhecimento não está acabada em si, mas está, sim, em constante produção de conhecimento para embasar a práxis transformadora, ou seja, a teoria pode ser entendida como um conjunto mais amplo de explicação do real que pode se sustentar em diversos conhecimentos, conceitos, que vão se constituindo em uma solidez explicativa para se compreender o real e construir novos instrumentos para a prática transformadora. Esses conhecimentos, conceitos para se compreender a realidade, também são oriundos de conhecimentos construídos anteriormente.

Podemos afirmar que Vigotski buscou fazer esse movimento de produção de conhecimento ao estudar a crise da psicologia. No manuscrito *El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica*⁹, escrito em 1927, o autor partiu das críticas das teorias da psicologia produzidas até o início do século XX para analisar qual era o objeto de estudo da psicologia como ciência e qual seria o método para abordá-lo. Existiam na época duas perspectivas psicológicas que se contrapunham: a naturalista e a idealista.

1) a psicologia naturalista ou fisiologista que, segundo Lúria, procurava reduzir os processos psíquicos a esquemas reflexos para poder estudá-los objetivamente e, portanto, explicá-los; e 2) a psicologia subjetiva, de cunho idealista, que propunha que: “...a vida psíquica devia ser entendida como manifestação de um mundo subjetivo especial, que podia ser revelado somente na auto-observação, sendo inacessível à análise científica objetiva ou à explicação” [LURIA,

⁹ VYGOTSKI, Liev Semiónovich (1927). El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1982a.

1979, p. 2]¹⁰. Esta cisão ficou conhecida como a “crise da psicologia”, e tentativas foram feitas visando à superação deste impasse (ZANELLA, 2001, p.61, grifos da autora).

Para Vigotski (1982a), essa visão dicotômica proposta pelas duas correntes demonstrava que a psicologia estava em crise, visto que não havia uma corrente teórica que explicasse os princípios gerais do desenvolvimento do ser humano. Além disso, ambas as perspectivas se preocupavam com a explicação do comportamento humano. Para Vigotski, o objeto da psicologia deve ser a formação da consciência¹¹, a qual ocorre na relação que o ser humano estabelece com o mundo. Nesse sentido, a consciência não é expressão do comportamento, como algumas correntes psicológicas explicitavam na época, mas sim como expressão da relação entre o indivíduo e o ser genérico, que se constitui como ser humano, sujeito de atividades.

Na concepção do autor, a psicologia deveria se basear na superação dessas duas concepções, tomando a consciência como objeto de estudo (VYGOTSKI, 1982a). Vigotski defendia a formação de uma psicologia geral, ou seja, uma ciência com um método definido que seja base para as disciplinas psicológicas, tais como psicologia social, psicologia escolar, entre outras. (VILA, 1990).

A investigação que nós entendemos é sempre uma equação com duas incógnitas. A elaboração do problema e do método se desenvolveu conjuntamente, mesmo que não de um modo paralelo. A pesquisa do método converte-se em uma das tarefas de maior importância da investigação. *O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação* (VYGOTSKI, 1982a, p. 45, grifos nossos).¹²

¹⁰ LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

¹¹ No texto *El significado de la crisis de la Psicología: una investigación metodológica*, Vigotski aborda a polêmica acerca do objeto da Psicologia. Polêmica esta ainda presente nos dias atuais. Assim, consideramos adequado fazer a referência conforme a concepção original do autor.

¹² Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: *La investigación que nosotros entendemos es siempre una ecuación con dos incógnitas. La elaboración del*

Por meio das obras de Karl Marx (1818-1883) e de autores vinculados ao materialismo histórico dialético, Vigotski buscava compreender o ser humano em sua totalidade. “Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano, e o primeiro a realizar uma análise teórica dessa sua natureza” (MELLO, 2007, p. 86). Vigotski propôs, fundamentado no materialismo histórico-dialético, um método científico para compreender os fenômenos. Parafraseando Marx, Vigotski afirmava que a psicologia deve criar seu próprio “O Capital” (VYGOTSKI, 1982a). Como lembram Leontiev (1982) e Kozulin (2001), Vigotski não estava propondo uma psicologia marxista, corrente já existente naquele período na Rússia, mas uma psicologia geral que teria como base o método marxista, materialista histórico-dialético. “A dialética abrange a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Esta teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é a que considero psicologia geral”¹³ (VYGOTSKI, 1982a, p. 389). Nessa perspectiva, Leontiev (1982, p. 433) assinala que Vigotski “tratava de introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista, não de um modo declarado, mas materializado em um método”¹⁴.

Em *El significado histórico de la crisis de la psicología*, Vigotski aborda a importância de construir um método científico para a psicologia. O autor realiza o movimento de estudar o que se estava produzindo na época para então fazer a crítica ao conhecimento existente e superá-lo. Cabe ressaltar que esse manuscrito é um dos primeiros trabalhos do autor na área da psicologia. Posteriormente, Vigotski e seus colaboradores escreveram inúmeras obras sobre o desenvolvimento humano, tendo como foco principal conceber o processo da formação da consciência nas relações sociais. De acordo com Leontiev (1982), os últimos dez anos da vida de Vigotski foram

problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación.

¹³ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general.

¹⁴ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: Vygotski trataba de introducir en la ciencia Psicológica las directrices de la metodología dialéctica marxista, no de un modo declarativo, sino materializado en un método.

marcados por uma intensa produção científica que envolveu diversas áreas. “O período da atividade científica de Vygotski e seus colaboradores compreendido entre 1927-1931 é excepcional por sua intensidade e suas repercussões quando se desenvolveram as bases da teoria histórico-cultural da evolução da psique”¹⁵ (LEONTIEV, 1982, p. 428).

Pode parecer redundante, mas é importante frisar que Leontiev (1982) deixa claro nessa citação que ele entende a produção de conhecimento elaborada por Vygotski como Teoria Histórico-cultural da psique. Ao considerarem o legado deixado por Vygotski, outros pesquisadores foram seguindo suas ideias, colaborando na produção dessa teoria e, ao mesmo tempo, estabelecendo relações com outras áreas.

A importância da produção acadêmica de Vygotski jamais poderá ser medida pela brevidade de sua trajetória de vida, ou seja, 37 anos. Seus textos continuam instigando os estudiosos das mais diferentes áreas, assim como foi o diapasão de sua atividade científica, com pesquisas e estudos realicados à defectologia, à neurologia, à psiquiatria, à educação, à psicologia, entre outros, revelando assim a consistência e a atualidade de seu pensamento para as questões do contexto social, cultural e político de sua época (PRESTES, 2012, p. 45).

A Teoria Histórico-cultural de Vygotski é uma produção de conhecimento que tem origem no campo da ciência psicológica, mas a transcende, estendendo-se para diversas áreas que buscam estudar o ser humano na sua relação com o mundo. No item 2.2.1 será apresentada uma breve contextualização histórica do momento vivido por Vygotski e seus colaboradores e também uma sucinta biografia do autor. Porém, vale destacar nesta parte da dissertação que as obras de Vygotski foram banidas por um período e posteriormente republicadas.

¹⁵ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: El período de la actividad científica de Vygotski y sus colaboradores comprendido entre 1927-1931 es excepcional por su intensidad y sus repercusiones cuando se desarrollaron las bases de la teoría histórico-cultural de la evolución de la psique.

Somente em 1955, mais de vinte anos após a morte de Lev Semionovitch Vigotski, Aleksander Romanovich Luria e Aleskei Nikolaievitch Leontiev empreendem esforços para a publicação e republicação dos trabalhos deles. A pedologia ainda pertencia ao vocabulário proibido. Então, Luria teve a idéia de substituir a palavra *pedologia* por *psicologia infantil*. Assim foi feito e os trabalhos começaram a ser reeditados e publicados (PRESTES, 2012, p. 5).

Essa informação é importante para compreender que, inicialmente, o conhecimento produzido por Vigotski também era definido como pedologia. Posteriormente, Luria, para retomar as publicações de Vigotski, o denominou psicologia infantil. PRESTES (2012) afirma em uma nota de rodapé que a palavra pedologia é de origem grega e, de acordo com o dicionário Houaiss, significa o estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças. A pesquisadora destaca críticas feitas por Vigotski a alguns autores da área de pedologia naquele período, salientando que Vigotski criticou, mas também produziu conhecimento nesse campo. Ressaltamos que é receoso afirmar que Vigotski considera como um autor do campo da pedologia, pois não se tem dados suficientes para tal afirmação.

Vigotski e seus colaboradores oferecem grandes contribuições ao campo das ciências da educação, discorrendo sobre como se entende o conjunto de conhecimentos para orientar a educação para a criança. Vigotski não tratou apenas da psicologia, porque também produziu conhecimento sobre as implicações pedagógicas, a atividade de ensino e de aprendizagem, ou seja, elaborou conceitos e explicações que orientam a prática pedagógica.

Tomando o termo “teoria” como um conjunto amplo de explicações e conceitos para a compreensão de determinado fenômeno, em um movimento que vai constituindo elucidaciones para conceber o real e formar novos instrumentos para a prática transformadora, podemos afirmar que todo o conhecimento produzido por Vigotski e seus colaboradores é uma teoria.

Ao abordar-se a produção de conhecimentos a partir de Vigotski como Teoria Histórico-cultural que transcende o campo da psicologia, não se nega a ciência psicológica. Pelo contrário, a psicologia, como ciência, pode buscar a formação de uma psicologia geral tal como defendeu Vigotski. Isso quer dizer que esses conhecimentos estão no campo da psicologia, mas extrapolam para outras ciências de referência

da educação, visto que trazem implicações filosóficas, pedagógicas, sociais e culturais.

A concepção histórico-cultural não é verdade absoluta, nem é teoria acabada, isto é impossível nas ciências, ainda que exista a tendência de supor que umas explicações o são por um tempo determinado, mas, então nunca o foram, estão mediadas pela história e o contexto. Vygotski não é um ídolo e o dia em que o transformarmos nisto, seremos antivygotskianos¹⁶ (BEATÓN, 2005, p. 55).

A produção de conhecimento de Vygotski e seus colaboradores pode ser considerada uma Teoria Histórico-cultural (LEONTIEV, 1982), pois compreende a formação do ser humano em um movimento histórico e ao mesmo tempo cultural. De acordo com Leontiev (1982), Vygotski abordava a formação das funções psicológicas superiores como formações históricas, por isso destacava a importância de um método que analisasse a historicidade do fenômeno. Mas, ao mesmo tempo, essa formação histórica é também cultural, pois é a partir dessa historicidade que o ser humano é constituído e, nesse processo, produz e é produzido pela cultura. Leontiev reflete acerca da palavra, da linguagem, destacando que as produções humanas são “criações artificiais da humanidade e que constituem elementos da cultura (por isso a denominação de histórico-cultural que tem a teoria de Vygotski)”¹⁷ (LEONTIEV, 1982, p. 436).

Compreendemos por cultura a unidade entre a produção humana e tudo o que faz parte da formação do homem como um ser humano.¹⁸

¹⁶ Na versão em espanhol, lê-se: La concepción histórico-cultural no es la verdad absoluta, nos es una teoría acabada, eso es imposible en las ciencias, aunque exista la tendencia a suponer que unas explicaciones lo son por un tiempo determinado, pero entonces nunca lo fueron, están mediadas por la historia y el contexto. Vygotski no es un ídolo y el día que lo convirtamos en eso, seremos antivygotskianos.

¹⁷ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: creaciones artificiales de la humanidad y que constituyen elementos de la cultura (de ahí la denominación de histórico-cultural que tiene la teoría de Vygotski).

¹⁸ Neste trabalho, apresentamos de modo sucinto o que se compreende por cultura. Sabemos que é um conceito complexo e que requer discussões mais aprofundadas. Sobre a gênese do conceito, sugerimos a leitura do verbete do

Ao apresentar a gênese do conceito de cultura no *Dicionário de Filosofia*, Abbagnano (2007) afirma que ele tem dois significados básicos:

No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelos nomes de civilização (ABBAGNANO, 2007, p. 261).

Percebemos que na gênese do conceito, cultura é entendida ora como formação do homem, ora como produto dessa relação. O autor especifica de modo aprofundado os dois significados, possibilitando apreender o conceito como a unidade entre a produção do homem e o produto da formação que o constitui, sendo elemento constituidor do humano e ao mesmo tempo produto da realização humana, produto da própria atividade humana. Ao longo da existência humana, diversas relações sociais — diversas em diferentes tempos e espaços — foram produzidas pela atividade do homem. O ser humano foi produzindo, além da sua base biológico, elementos culturais constituidores da sua formação humana, produto de suas relações.

Pino (2005, p. 18) cita Vigotski, afirmando que, para o autor, cultura é “simultaneamente o produto da vida social e da atividade social dos homens”. Enfatiza que essa afirmação de Vigotski,

apesar de não vir acompanhada de outros comentários, [...] permite concluir que ele está tocando o sentido mais profundo do conceito de Cultura. Com efeito, lembrando que a matriz que inspira seu pensamento é a do materialismo dialético, como ele deixa claro em vários dos seus textos, ele está trazendo à tona algumas das teses mais importantes de Marx e Engels a respeito de Natureza e do Homem, as quais fundamentam a natureza da Cultura. Num enunciado tão simples como aquele, Vygotsky está afirmando duas coisas: (1) a Cultura é uma “produção humana” e (2) essa produção tem duas fontes simultâneas: a

“vida social” e a “atividade social do homem”. Em outras palavras, ele está afirmando que ela é o conjunto das obras humanas e que entre ela e a natureza existe uma linha divisória que, ao mesmo tempo, as separa e as une, pois essa linha passa pelo homem que é, simultaneamente, obra da natureza e agente de sua transformação (PINO 2005, p. 18).

Nesse sentido, pode-se afirmar novamente a indissociabilidade entre teoria e prática, pois a atividade humana tem como objetivo determinado fim que é guiado pela teoria. É a prática que gera a capacidade humana de pensar sobre ela mesma, de atribuir sentido e finalidade ao próprio agir humano. Esse movimento, essa unidade dialética, acabou se constituindo como cultura, ou seja, passou a ter uma objetivação nas formulações de explicação do agir humano manifestado na sua finalidade. Isso foi sendo objetivado em forma de conhecimento, desde os mais “espontâneos”, como as ações do dia-a-dia, até os mais sistematizados, mais detalhados, como o conhecimento científico. Ao produzir esses conhecimentos e essas habilidades e capacidades humanas, o ser humano foi produzindo cultura e se constituindo por ela, além da sua reprodução biológica.

Em relação ao movimento na produção de conhecimentos pelo ser humano, Vigotski escreveu:

A regularidade na troca e de desenvolvimento das ideias, a aparição e a morte dos conceitos, inclusive a troca de categorizações, etc., tudo isto pode explicar-se cientificamente se relacionamos a ciência em questão: 1) com o substrato sociocultural da época 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico, 3) com as exigências objetivas que estabelece o conhecimento científico a natureza dos fenômenos objeto de estudo no estágio atual da investigação. Quer dizer, em última análise, com as exigências da realidade objetiva que estuda a ciência em questão. Porque o conhecimento científico deverá adaptar-se, acomodar-e às particularidades dos feitos que se estudam, deverá estruturar-se de acordo com suas exigências. E por isso, na variação do feito científico cabe descobrir sempre a participação dos feitos objetivos que estudam

esta ciência. Trataremos de levar em consideração em nossa análise três pontos de vista¹⁹ (VYGOTSKI, 1982a, p. 270).

Assim, ao compreender-se a teoria como guia da prática, como um conjunto de conhecimentos que está em constante movimento (BEÁTON, 2005), concebe-se que a teoria possui uma base histórico-cultural, visto que a própria origem do conhecimento vem da prática humana. A teoria, então, não se restringe apenas a uma área de conhecimento, pois a teoria é esse campo mais amplo que está posto em qualquer área de conhecimento. “O marxismo não vê no conhecimento um fim em si, mas, sim, uma atividade do homem vinculada às necessidades práticas às quais serve de forma mais ou menos direta, e em relação com as quais se desenvolve incessantemente” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 243). O autor acrescenta que a função prática-social da ciência não é egoísta, para si, mas sim social. “O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 244).

De acordo com Kopnin (1978, p. 48), as ciências naturais e os demais campos científicos, embasadas na filosofia como teoria e método de conhecimento, não necessitam de explicações metafísicas, mas sim de “uma teoria do conhecimento que arme as ciências naturais e outras ciências com um método de conhecimento científico, de uma teoria que ajude os cientistas a pensar corretamente, elaborar racionalmente os fatos e construir teorias”. Então, a teoria deve auxiliar os cientistas na compreensão do fenômeno estudado. O título da obra desse autor, *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*, demonstra que a

¹⁹ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: La regularidad en el cambio y el desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si relacionamos la ciencia en cuestión: 1) con el substrato sociocultural de la época 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaliza de los fenómenos objeto de estudio en el estadio actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión. Porque el conocimiento científico deberá adaptarse, acomodarse a las particularidades de los hechos que se estudian, deberá estructurarse de acuerdo con sus exigencias. Y por eso, en la variación del hecho científico cabe descubrir siempre la participación de los hechos objetivos que estudia esa ciencia. Trataremos de tener en cuenta en nuestro análisis los tres puntos de vista.

dialética pode ser considerada como lógica, mas também como teoria do conhecimento. A dialética²⁰ é a lógica do referencial marxista, que é a base da Teoria Histórico-cultural. É lógica porque é uma forma de explicação, mas ao mesmo tempo é uma teoria do conhecimento, pois pode ser um sistema integrado de explicação sobre a própria explicação.

A ciência moderna dispõe de poderosos recursos lógicos. Em primeiro lugar, um desses recursos é a dialética materialista, que é um método universal de movimento do pensamento no sentido de novos resultados. As leis da dialética atuam como princípios lógicos de transição a um novo conhecimento, de síntese do conhecimento, que leva à interrupção da gradualidade (KOPNIN, 1978, p. 224).

Como já destacado, Vigotski asseverava que a psicologia precisava de um método e que este deveria ter como base as explicações materialistas e históricas, ou seja, deveria buscar, nas evidências materiais de determinado objeto de estudo, ao mesmo tempo, as características históricas e os elementos que historicamente constituíram esse objeto e, concomitantemente, explicar esse movimento em uma lógica, ou seja, compreendê-los em um movimento dialético, como unidades de análise indissociáveis. Por isso, apesar de teoria e prática parecerem polos opostos, elas devem ser entendidas como unidade. Essa forma de compreendê-las como unidade de análise é a dialética. A organização de explicação de determinado momento de um movimento, se entendido nas suas unidades mais substantivas, é a dialética.

O próprio movimento de análise nos leva a levantar algumas questões, que são mais gerais, mas ao mesmo tempo específicas da produção da teoria de Vigotski, que trazem implicações para se compreender as relações entre criança, infância e escola: Quais são as unidades de análise que explicam a psique humana? Quais são as relações histórico-culturais da constituição do sujeito, de um sujeito que está se constituindo como um ser humano? Qual a relação da condição social de ser criança com o ser criança? Qual a relação entre criança, infância e educação quando esta última acontece na escola?

Tentaremos demonstrar nesta dissertação que essa teoria está situada no campo da psicologia e também no da educação. O que nos

²⁰ Sugerimos a leitura do verbete do conceito no *Dicionário de filosofia* escrito por Abbagnano e no *Dicionário do pensamento marxista* de Bottomore.

mobiliza nesta pesquisa é o interesse de apreender as relações entre criança, infância e escola a partir dessa teoria para melhor compreender a educação da criança na escola. Como se configura uma educação que possa promover o humano na criança? Como destaca Vigotski, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, mas aquele que se antecede ao desenvolvimento, que intencionalmente está posto nessa direção. Leontiev (1978) acentua que a educação é um processo que implica converter o social em individual, ou seja, aquilo que é historicamente produzido pelos seres humanos em órgãos da individualidade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 290).

Buscamos, neste estudo, compreender as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural que estão sendo produzidas no campo educacional, em nível de mestrado. Como pesquisadores, o que queremos buscar na ciência, conforme Gatti (2007, p. 58-59), são

aproximações da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e conseqüentes, pelo menos por um certo tempo. Porém, como conhecimentos aproximativos não são dogmas, são conhecimentos orientadores por um tempo, sempre revisáveis ou superáveis – nas áreas humano-sociais com mais razão, visto o caráter transformador do homem em sua própria história pessoal e comunal. Pode-se falar em abordagens mais coerentes e plausíveis para um determinado momento e contexto histórico. Todas nos trazem uma maneira de se construir, a partir da possível aproximação do real, um modelo

compreensivo/explicativo. Para uma mesma temática ou fenômeno pode-se ter vários modelos explicativos.

Até agora tentamos mostrar que buscamos na filosofia a origem dos termos teoria e práxis para compreender o que é teoria, apresentando na sequência, de maneira breve, o movimento que Vigotski e posteriormente seus colaboradores realizaram para construir o que se denomina Teoria Histórico-cultural — terminologia utilizada por Leontiev (1982), Tuleski (2000) e Shuare (2011, informação verbal)²¹.

A prática humana sempre estará imbuída de uma teoria, pois se trata de uma característica humana adequar-se aos fins, conforme discutido no início deste item. Se compreendermos a práxis como adequação aos fins, a produção de conhecimento denominada Teoria Histórico-cultural é uma resposta àquele tempo histórico vivido por Vigotski e seus colaboradores. Levando em consideração que muitas características culturais e históricas daquela época são observadas na contemporaneidade, essa teoria ainda se mostra adequada e válida, atendendo ao seu fim. Utilizamos a teoria como guia da prática porque temos a mesma finalidade, que é a de superar as condições de desumanização ao se produzir a humanização, da forma como histórica e culturalmente se vem produzindo.

Por isso a importância de se compreender, no campo da educação, como estão sendo concebidas as relações entre infância, criança e escola quando se tem como referencial a Teoria Histórico-cultural. Se a teoria é o guia da prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011), o que essa produção nos informa ao estabelecer tais relações? É nas concepções apresentadas neste item, sustentadas na obra de Sánchez-Vázquez e Kopnin e no referencial da Teoria Histórico-cultural, que pautaremos a análise das dissertações no terceiro capítulo.

No próximo subitem destacamos elementos do momento histórico-cultural vivido pelos autores da Teoria Histórico-cultural a partir das contribuições de Vigotski. Concordamos com Prestes (2012, p. 9) quando ele afirma que “a ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas às questões

²¹ Denominação utilizada pela pesquisadora Marta Ofélia Shuare, que ministrou o seminário especial *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje en la teoría histórico-cultural*, realizado na UFSC no primeiro semestre de 2013.

apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias”.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA O TEMA

Neste item apresentamos uma breve contextualização do momento histórico e cultural vivido por Vigotski e seus colaboradores, breves destaques sobre a biografia de Vigotski, a introdução das obras de Vigotski campo educacional brasileiro e os conceitos de criança, infância e escola.

2.2.1 Breve contextualização do momento histórico na Rússia

No final do século XIX e início do século XX, a principal atividade econômica da Rússia era a agricultura, diferentemente dos outros países europeus, que estavam construindo a sua economia com base na industrialização. Por essa característica, a Rússia era vista como o “celeiro da Europa”. Segundo Silva (2003), no final do século XIX, o Tzar²² Alexandre II, ao perceber as mudanças após o fim da servidão em países da Europa e da América, “decreta o fim da servidão na Rússia, em 1861, sem propiciar, no entanto, condições para que esses camponeses alterassem sua condição de servo” (SILVA, 2003, p. 16).

Mesmo com a emancipação da servidão, existiam grandes desigualdades sociais e as condições de trabalho naquele período eram precárias, baseadas na exploração de trabalho pelos proprietários particulares de terras (nobreza e burguesia).

Em 1905, Rússia e Japão entraram em guerra, o que intensificou as desigualdades e as condições sociais precárias existentes no país. A produção econômica se voltou, então, para a guerra, o que também gerou problemas sociais. A população reagiu a essa situação com manifestações e foram criados conselhos (sovietes) que tinham a presença de diferentes correntes políticas. O grupo que se fortificou entre os soviets foi o Partido Operário Democrata Russo, que se subdividiu em dois grupos: bolcheviques e mencheviques.

A população foi protestar na frente do palácio de inverno do Tzar, e sob o comando deste, os reivindicantes por melhores condições de vida foram mortos com tiros de metralhadoras. Esse episódio ficou

²² Dependendo da transliteração da língua russa para o português, pode-se utilizar a palavra Tzar ou Czar para se referir aos imperadores do regime político na Rússia antes da revolução de 1917.

conhecido como domingo sangrento. “Diante do aumento dos movimentos reivindicatórios, o Tzar Nicolau II transforma a Rússia em uma monarquia constitucional” (SILVA, 2003, p. 16). Mesmo implantando essa mudança, o regime czarista se enfraqueceu devido às condições sociais precárias e ao crescimento de reivindicações, levando o Tzar Nicolau II a abdicar da monarquia em 1917.

O ano de 1917 pode ser considerado um divisor de águas para a Rússia. Nele ocorrem duas revoluções: a Revolução de Fevereiro, liderada pela burguesia e nobreza liberal, que teve caráter liberal burguês e apoio dos mencheviques, e a Revolução de Outubro, liderada pelos bolcheviques e de caráter proletário socialista.²³ “Nos primeiros dias após a revolução, o governo dos trabalhadores e camponeses aprovou os princípios socialistas de organização da sociedade” (PRESTES, 2012, p. 12).

A Revolução de Outubro de 1917 desencadeou um processo revolucionário não só na Rússia, mas também nas repúblicas e regiões vizinhas. A queda do império Tsarista era inevitável. Com a instalação do poder dos soviets, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução (PRESTES, 2012, p. 10).

Mesmo com a mudança de governo, o país passou por momentos de guerra civil por disputa pelo poder, com cenários de destruição e pobreza. Como destacado por Prestes (2012), a transformação de uma nova sociedade demandava das ciências humanas outra visão de

²³ Apresentamos neste texto uma breve contextualização da história da revolução russa. A produção sobre o processo revolucionário soviético é vasto. Sobre esse assunto, sugerimos a leitura das seguintes obras: CARR, Edward Hallett. **A revolução russa de Lênin a Stalin**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981; TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; SERGE, Victor. **O ano I da revolução russa**. São Paulo: Ensaio, 1993; FERRO, Marc. **A revolução russa de 1917**. São Paulo: Perspectiva, 1974; REED, John. **10 dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Global, 1978; REIS FILHO, Daniel Aarão. **Rússia (1917-1921): anos vermelhos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

formação humana. “[...] a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava demanda de novos modos de pensar a ciência” (PRESTES, 2012, p. 11).

Foi nesse período histórico e cultural que Vigotski começou a produzir conhecimento sobre a formação humana, alicerçado nas transformações que estavam ocorrendo naquela época no país. “A revolução introduziu mudanças radicais na ciência psicológica. A psicologia necessitava de uma completa transformação em todos os sentidos: basicamente se trabalhava no desenvolvimento, no prazo mais breve possível, de uma ciência que substituísse a velha psicologia” (LEONTIEV, 1982, p. 421). Deduz-se, então, que a teoria produzida por Vigotski e seus colaboradores procurava atender essa demanda, adequando-se aos fins da produção de conhecimento para a formação de um “novo” homem, ou seja, estava se ajustando aos fins — característica de uma produção de conhecimento, como tratado no primeiro item deste capítulo.

Esse processo revolucionário estava pautado nas ideias de Marx e Engels, bem como dos revolucionários bolcheviques, Lenin (1870-1924), Trotsky (1879-1940) e posteriormente Stalin (1878-1953). Em 1922 foi criada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em torno da qual quinze países soviéticos formaram um estado socialista que terminou por se dissolver em 1991. No mesmo ano da criação da URSS, o líder dos bolcheviques, Lenin, adoeceu e se afastou do poder, falecendo dois anos depois. A partir de sua morte iniciou outro momento da Revolução Russa.

Com a morte de Lenin, Stálin torna-se o homem forte da Rússia, sendo nomeado o secretário geral do partido (1924). Ao contrário de Lenin e Trotsky, Stálin defendia o socialismo num único país e, para tanto, impôs essa ideia de forma opressora e arbitrária, utilizando-se da força (SILVA, 2003, p. 19).

Trotsky se baseava na posição marxista e tinha ideias diferentes de Stalin para o futuro da URSS. Em 1929, Stalin o expulsou do país. A era stalinista se instalou e foi caracterizada por duras repressões, mudanças econômicas e sociais. Muitas obras tiveram sua veiculação proibida, entre elas as de Vigotski. Esse período se configurou com a

vitória do Stalin e também foi marcado por perseguições a Trotski, que foi exilado e depois assassinado no México.

Prestes (2012) informa que, nesse momento histórico, muitos cientistas foram deportados, tiveram suas vidas interrompidas de modo trágico ou criaram outras estratégias para se adaptar ao regime stalinista. Comenta que muitas pessoas acreditam que se Vigotski não tivesse falecido por causa da tuberculose em 1934, poderia não ter sobrevivido no ano de 1936, quando a pedagogia foi proibida por Stalin na Rússia.

2.2.2 Síntese da biografia de Vigotski

Lev Semionovitch Vygotsky (186-1934) nasceu em uma família que possuía boas condições sociais e financeiras. De origem judaica, passou boa parte da sua vida em Gomel e cresceu em um ambiente de grande estimulação intelectual (OLIVEIRA, 1993). Não frequentou a escola primária, recebendo educação escolar em casa por tutores contratados pelos pais (PRESTES, 2012; OLIVEIRA, 1993). Posteriormente ingressou na escola, onde cursou os dois últimos anos do ginásio.

Após terminar o ginásio, Vigotski entrou no curso de Medicina, mas logo desistiu e se transferiu para o curso de Direito. Concomitantemente, ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia, onde aprofundou seus estudos em psicologia, filosofia e literatura (PRESTES, 2012). “A formatura de Vigotski nas duas universidades coincide com a vitória da Revolução de Outubro de 1917” (PRESTES, 2012, p. 27). No que concerne à sua vida profissional, Oliveira (1993) relata:

Do mesmo modo que sua formação acadêmica, sua atividade profissional foi muito diversificada. Trabalhou em diferentes localidades dentro da ex-União Soviética, tendo saído do país uma única vez, em 1925, para uma viagem de trabalho a outros países da Europa. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo que lia, escrevia e dava conferências (OLIVEIRA, 1993, p. 20).

Quando Vigotski tinha 28 anos, em 1924, apresentou um trabalho no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, chamando a atenção de

quem ali estava. O psicólogo russo Kornilov ficou impressionado com o trabalho de Vigotski e o convidou para trabalhar no Instituto de Psicologia em Moscou (LEONTIEV, 1982). Nesse período, muitos psicólogos russos estavam dedicados à construção de uma psicologia marxista, entre eles o diretor do instituto, Kornilov. De acordo com o mesmo autor, o caminho para se construir uma psicologia marxista ainda não estava claro nessa época. Importa lembrar que, como afirma Leontiev (1982), a psicologia baseada no marxismo se originou na Rússia.

Quando ingressou no Instituto de Psicologia em Moscou, Vigotski conheceu outros pesquisadores, como Alexander Romanovich Luria (1896-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1902-1979), formando com eles um grupo de pesquisa conhecido por troika (PRESTES, 2012). Ao estudar a ciência psicológica da época, Vigotski afirmou que a psicologia estava em crise, como já discutido no primeiro item deste capítulo. Procurou produzir conhecimento sobre uma psicologia geral, que acabasse com a dualidade entre concepções psicológicas idealistas e naturalistas existente naquele período. Para ele, a psicologia só poderia ser ciência se tivesse como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético.

A partir dessa compreensão, Vigotski alertou para a produção de uma psicologia que compreenda o ser humano em sua totalidade e nas relações estabelecidas com a realidade em que está inserido, e não em suas particularidades. Essa construção de uma psicologia geral deve compreender a formação da consciência, para então estudar as diversas formas de manifestação humana: cognitiva, afetiva, motora, entre outras.

Baseados no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, Vigotski e seus colaboradores buscavam compreender o processo de formação humana. Já havia pesquisadores russos que defendiam a psicologia marxista na Rússia, onde ela se originou. Vigotski se diferenciava deles porque propunha uma psicologia geral que tivesse como método o materialismo histórico-dialético e, parafraseando Marx, construísse seu próprio “Capital”, além de considerar a formação da consciência como objeto de estudo da psicologia.

Da mesma forma que Marx, em O Capital, analisou algumas categorias genéricas da economia capitalista (como, por exemplo, a mercadoria), procurando estudá-las dialeticamente para assim desvendar o funcionamento social,

Vigotski também procurou estudar dialeticamente categorias ou estruturas específicas do ser humano que pudessem desvendar o funcionamento psíquico. Ele as reconheceu nas “funções psíquicas superiores” – memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, imaginação, entre outras –, buscando compreender, na inter-relação dinâmica e no desenvolvimento dessas funções, o processo de formação social da consciência (ROMANELLI, 2011, p. 205).

Esse movimento de produção de uma ciência geral da psicologia baseada na análise da consciência é o pressuposto principal da Teoria Histórico-cultural, o qual está explicitado em um dos primeiros trabalhos de Vigotski no campo da psicologia: *El significado histórico de la crisis de la Psicología*, escrito em 1927. Nesse texto, Vigotski (1982a, p. 389) alerta que

a aplicação direta da teoria do materialismo dialético às questões das ciências naturais e em particular ao grupo das ciências biológicas ou à psicologia é impossível, como é aplicá-la diretamente à história e à sociologia. Há entre nós quem pensa que o problema da “psicologia e do marxismo” se limita a criar uma psicologia que responda ao marxismo, mas o problema é, de fato, muito mais complexo.²⁴

De acordo com Leontiev (1982, p. 425), “Vygotski intervém tão somente como um dos lutadores ativos, ainda que de modo algum o único, em favor da nova interpretação da consciência na psicologia soviética dos anos 20”.²⁵ Para Vigotski, a formação da consciência

²⁴ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: la aplicación directa de la teoría del materialismo dialéctico a las cuestiones de las ciencias naturales, y en particular al rupo de las ciencias biológicas o la psicología es imposible, como lo es aplicarla directamente a la historia y la sociología. Hay ente nosotros quien piensa que el problema de “la psicología y el marxismo” se limita a crear una psicología que responda al marxismo, pero el problema es, de hecho, mucho más complejo.

²⁵ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: Vygotski interviene tan sólo como uno de los luchadores activos, aunque en modo alguno el único, en favor de la nueva interpretación de la conciencia en la psicología soviética de los años 20.

ocorre, principalmente, pelas relações sociais. Não nega os aspectos biológicos do desenvolvimento, afirmando que eles são bases para a formação da consciência, mas defende que é nas relações sociais que o sujeito se desenvolve. Aprofundaremos esse tema mais adiante quando abordarmos as contribuições da Teoria Histórico-cultural para se compreender as relações entre criança, infância e escola.

Vigotski também produziu trabalhos importantes na área da defectologia. Grande parte da sua produção sobre pessoas com deficiência estão compiladas nas *Obras Escolhidas*²⁶ (volume V). Além disso, sua produção sobre processo de ensino e de aprendizagem é vasta, trazendo grandes contribuições para o campo da educação e para a prática do professor.

É válido ressaltar que, apesar de falecer com 38 anos incompletos, Vigotski produziu inúmeros trabalhos que não se limitaram à ciência psicológica.

Sua produção foi extraordinária: em menos de 10 anos de atividade como psicólogo profissional escreve cerca de 180 trabalhos, dos quais 135 foram publicados e 45 não se viu luz. Muitas das edições de Vygotski foram convertidas em raridades bibliográficas. A necessidade de uma nova edição de seus trabalhos vinha sendo sinalizada não só pelos psicólogos, mas também pelos representantes de todas as ciências humanas: filósofos, linguistas, etc.²⁷ (LEONTIEV, 1982, p. 418).

²⁶ VYGOTSKI, Lev Semionóvitch. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997. “Entre 1982 e 1984 foram publicadas, em Moscou, as obras escolhidas de Vigotski1, em seis volumes, enquanto surgiam, nos Estados Unidos e em Cuba, traduções de trabalhos separados do autor. No fim da década de 80 e na de 90, aparecem as traduções, do russo, das obras escolhidas de Vigotski, em edições bem cuidadas: The Collected Works, 6 vol., Robert W. Rieber and Aaron S. Carton (ed.), New York-London, Plenum Press, e Obras Escogidas, 6 vol. Madrid, Visor-MEC” (MAINARDES; PINO, 2000, p. 256).

²⁷ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: Su fecundidad fue extraordinaria: en menos de 10 años de actividad como psicólogo profesional escribe cerca de 180 trabajos, de los que 135 han sido publicados y 45 no han visto todavía la luz. Muchas de las ediciones de Vygotski se han convertido en rarezas bibliográficas. La necesidad de una nueva edición de sus trabajos venía siendo señalada no sólo por los psicólogos, sino también por los representantes de todo

Entendemos que Vigotski iniciou seus estudos procurando construir uma psicologia geral, mas não se restringiu ao campo da psicologia. Ao estudar e produzir conhecimento sobre a formação do homem, ele produziu além do campo psicológico uma teoria sobre outra perspectiva de que se tinha até então sobre a formação humana. Ao mesmo tempo, seus colaboradores foram aprimorando esses conhecimentos e estabelecendo relações com outras áreas. Entre eles, destacamos Luria, Leontiev, Bozhovich, Zaparochets, Morovoza, Elkonin e Galperin, que continuaram a produzir conhecimento sobre diferentes aspectos dentro da concepção de Vigotski de desenvolvimento humano.²⁸

Vigotski morreu em 1934 por causa de complicações da tuberculose. Após sua morte, seus colaboradores continuaram a produzir conhecimento sobre importantes temas da Teoria Histórico-cultural. Em 1936 Stalin proibiu publicações sobre pedologia. Grande parte das obras de Vigotski foi então censurada. De acordo com Prestes (2012), somente vinte anos após sua morte é que se começou a publicar novamente suas obras na URSS.

Em relação a essas publicações, Beatón (2005) afirma que se o surgimento das ideias de Vigotski está relacionado à revolução russa e que o reaparecimento das obras do autor também está ligada às condições similares, mas em uma proporção mundial, pois começa a se debater novamente sobre a formação humana, formas de exploração humana e condições desiguais existentes em escala mundial. Isso significa que a teoria ainda está adequada aos fins, conforme descrito no começo deste capítulo. Percebemos então que, guardadas as devidas proporções, as mesmas condições humanas que deram origem a uma nova teoria em relação à formação humana se mantêm nos tempos atuais. A partir disso, podemos questionar: Como a Teoria Histórico-cultural surge como referencial no campo da pesquisa educacional brasileira? Para tentar responder a essa questão, apresentamos no próximo item algumas reflexões sobre como a Teoria Histórico-cultural ingressou no campo educacional brasileiro.

el de las ciencias humanas: filósofos, lingüistas, etc.

²⁸ Para o estudo das ideias desses autores, indicamos as seguintes obras: SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscou: Progreso, 1990; DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987; GOLDBER, Mario. **Angustia por la utopia**. Buenos Aires, Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

2.2.3 As obras de Vigotski no Brasil

Para entendermos como a Teoria Histórico-cultural surgiu no campo educacional da pesquisa no Brasil, buscamos, na literatura, pesquisadores que discorrem sobre essa temática, tais como Tuleski (2000; 2008), Freitas (1994; 2006) e Prestes (2012).

Prestes (2012) escreve brevemente sobre a trajetória profissional de Vigotski na introdução de sua obra. A pesquisadora residiu por 14 anos na União Soviética e lá cursou a graduação que, em 1999, foi validada no Brasil como curso de Psicologia e Pedagogia Infantil. Ela conta que quando retornou ao Brasil em 1985, a idolatria por Vigotski chamou sua atenção, visto que na URSS, até aquele momento, Vigotski não tinha o mesmo destaque. Perguntamos então: Como as obras de Vigotski e seus colaboradores ingressaram no cenário brasileiro? Por que no Brasil essas obras tiveram destaque? Para dialogar com essas perguntas, apresentamos uma breve contextualização de como as obras de Vigotski começam a se tornar destaque no cenário brasileiro.²⁹

Como mencionado anteriormente, as obras de Vigotski estiveram por 20 anos banidas do cenário soviético. Luria e Leontiev começaram a republicá-las a partir de 1955 e as obras de Vigotski passaram a ser lidas novamente não somente na URSS, mas em um cenário mundial. Algumas foram traduzidas do russo para o inglês nos Estados Unidos e para o espanhol na Espanha.³⁰

No Brasil, as obras de Vigotski surgiram a partir da metade da década de 1970 e início da década de 1980 (FREITAS, 1994; TULESKI, 2008; LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

No Brasil, a teoria de Vygotsky chegou lentamente a partir da segunda metade da década de 1970. Na década de 1980 foram se formando grupos de estudos sobre a obra deste autor na PUC/SP e na Unicamp, o que influenciou a formação de outros grupos em universidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Os estudos e pesquisas sobre a teoria de Vygotsky se

²⁹ Para estudos sobre a temática, sugerimos a leitura da produção dos autores destacados no início deste item.

³⁰ Sobre esse movimento de tradução das obras de Vigotski, sugerimos a leitura da entrevista com Pablo del Río Pereda, intitulada **Vygotski**: sua obra e sua atualidade, publicada na Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010.

intensificaram a partir da segunda metade dos anos 1980, favorecidos pelo contexto de redemocratização política do país [...] (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 2).

Prestes (2012) afirma que o acesso à literatura de Vigotski está relacionada à abertura política dos anos 1980.³¹ Esse período foi marcado pelo fim de uma das mais violentas ditaduras no Brasil (1964-1985) e pela redemocratização do país, quando surgiram diversos movimentos que contestavam as condições sociais e econômicas daquela época. Segundo Freitas (1994), o quadro político e econômico daquele momento suscitou também discussões e reordenamento no campo educacional.

A anistia política permitiu a reintegração de intelectuais e educadores às Universidades brasileiras, e isso trouxe um novo ânimo para a retomada das discussões pedagógicas. Foram organizadas grupos com o objetivo de repensar o papel do educador na sociedade, em busca de um novo pensamento, uma nova Educação, nascida da própria organização do meio educacional. As teorias crítico-reprodutivistas e as várias vertentes da Pedagogia Nova foram sendo criticadas e substituídas por um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista do mundo. A escola, a partir dessa nova concepção, passou a ser vista como local de contradições que cumpre a função de socializar a cultura, isto é, o saber gerado historicamente pela humanidade. [...] Travou-se, portanto, uma luta real para se definir uma nova função da escola a partir da reflexão sobre sua realidade concreta,

³¹ Não será abordado neste trabalho, de forma aprofundada, o contexto político, econômico e social do país nos anos 1970 e 1980, quando as obras de Vigotski ingressaram no cenário brasileiro. Sugerimos a leitura do terceiro capítulo do livro de Freitas (1994) e da dissertação de Silva (2003). FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994. SILVA, Flávia Gonçalves da. **Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos cadernos de pesquisa**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

emergindo daí novas tendências pedagógicas que, vinculadas aos interesses populares e preocupadas com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, pensaram a Educação de uma maneira mais crítica, mais participativa e transformadora (FREITAS, 1994, p. 40).

A pesquisadora afirma que a teoria de Vigotski começou a ser lida com este intuito: de se produzir uma nova perspectiva no campo educacional, com o objetivo de tentar responder as questões educacionais existentes. Em sua tese de doutoramento, publicada no livro *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, Freitas (1994) relata uma pesquisa com 24 professores universitários da região Sudeste do Brasil (Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro), desenvolvida com o propósito de compreender a trajetória das primeiras publicações no Brasil sobre o referencial sócio-histórico (termo utilizado pela pesquisadora). A autora informa que o interesse dessas produções pela teoria de Vigotski se relacionava também com uma nova forma de se compreender a criança — uma necessidade já posta pelos pesquisadores no campo educacional, particularmente os da área de psicologia, que já faziam críticas aos enfoques de análise referentes à psicologia que predominavam na década de 1980, como destacado por Jobim (1996) e Patto (2000).

Surgiram, nessa época, diversas concepções educacionais que justificavam o que se denominou “fracasso escolar” na própria criança (PATTO, 2000). Em linhas gerais, foi nesse contexto, segundo Freitas (1994), que Vigotski começou a ter destaque entre os pesquisadores brasileiros interessados em compreender a criança. E atualmente, como se compreende a criança a partir das produções de Vigotski?

A partir da década de 1980, de acordo com a autora, a teoria de Vigotski ganhou força no cenário brasileiro como uma possível resposta a um novo projeto de educação. Freitas (1994) acentua que, com Vigotski e Bakhtin, começou-se a estudar também Luria e Leontiev, notadamente nas áreas da psicologia, da linguagem e da educação. As primeiras obras às quais os pesquisadores brasileiros tiveram acesso eram publicações estrangeiras, principalmente norte-americanas (PRESTES 2012; FREITAS, 1994). Mesmo havendo registros de publicações norte-americanas lidas na década de 1970 por pesquisadores brasileiros, foi na década de 1980 que as obras de Vigotski começaram a

ser divulgadas no Brasil e publicadas em português pela editora Martins Fontes.

O livro *A formação social da mente* teve sua primeira edição em 1984 e *Pensamento e linguagem* em 1987. A coletânea de autores intitulada *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, que inclui textos de Vigotski, foi publicada pela primeira vez em 1988 pela editora Ícone. Essas duas obras serviram como base de estudos para pesquisadores brasileiros até a década de 1990 (TULESKI, 2008).

Tuleski (2008) constata em sua pesquisa que, até a década de 90, grande parte dos pesquisadores brasileiros tem como base de seus estudos duas obras: *Pensamento e linguagem* e *A Formação social da mente*. Traduzidas para o português a partir do inglês estadunidense, essas publicações “não são traduções literais do original em russo, mas sim um ‘resumo’ de suas ideias [de Vigotski] principais ou uma ‘coletânea’ organizada por tradutores e editores” (TULESKI, 2008, p. 30). Também Prestes (2012) critica as traduções das obras de Vigotski e destaca que muitas realizaram cortes e omissões de ideias importantes do autor, podendo levar a interpretações distorcidas de suas teorias.

Por incrível que pareça Vigotski vem tornando-se muito famoso no Brasil antes mesmo de ser conhecido “pessoalmente”, através de seus próprios escritos, sem tradutores que procurem “aprimorar” seu estilo de escrita. Essa limitação do estudo de Vigotski a apenas duas obras reescritas torna preocupante a multiplicação de textos divulgadores, que apresentam como sendo o pensamento de Vigotski aquilo que, na verdade, deveria ser apresentado como algumas idéias parciais e provisórias de quem está estudando Vigotski (DUARTE, 1996, p. 20).

Isso também foi constatado por Freitas (2004) em pesquisa sobre o pensamento de Vigotski nas reuniões da ANPed entre 1998 e 2003. Ao analisar 87 produções acadêmico-científicas, a autora verificou que as duas obras foram as mais citadas nos trabalhos realizados pelos pesquisadores.

Mainardes e Pino (2000) apresentam os resultados parciais de levantamento bibliográfico de trabalhos brasileiros que têm como referencial a teoria de Vigotski:

A partir do início da década de 90, começam a surgir as primeiras publicações sobre Vigotski, principalmente artigos: em parte, tratando de questões conceituais e metodológicas e, em parte, de pesquisas tendo como referencial as idéias do autor. No final da década de 80, começam a surgir as primeiras dissertações e teses nessa linha teórica, cujo número vai crescendo paulatinamente, muitas delas publicadas na forma de livros. Só no período de 1986 a 1998, foi possível identificar dezessete teses e quarenta e quatro dissertações, uma grande parte apresentadas à Faculdade de Educação da Unicamp (22) orientadas por docentes do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Em geral, as dissertações e teses apresentam importantes reflexões que contribuíram para o aprofundamento de questões conceituais e metodológicas. Muitas delas tematizam questões de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar, o papel da linguagem, as interações e mediações sociais, os processos de significação, o jogo simbólico, o desenho infantil etc. (MAINARDES; PINO, 2000, p. 256).

De acordo com Delari Júnior (2010), em 26 anos (de 1984 a 2010), foram publicados no Brasil 31 títulos de Vigotski, o que representa 10% de sua produção.³² Inferimos que, no campo de estudos brasileiros, ainda não temos acesso a todas as obras do autor. Nem mesmo na Rússia todas as obras estão publicadas. Prestes (2012) observa que as obras de Vigotski começam cada vez a mais a ser editadas no país; os originais estão sendo resgatados e publicados na íntegra.

Importante compilação das obras de Vigotski se encontra na coletânea de cinco tomos intitulada *Obras Escolhidas*, sendo hoje um referencial da produção vigotskiniana. Porém, o acesso às obras de Vigotski e seus colaboradores, bem como a apropriação do espanhol

³² Nesse artigo, o pesquisador apresenta um quadro sobre as obras de Vigotski publicadas no Brasil por ordem cronológica. DELARI JÚNIOR, Achiles. Traduações publicadas no Brasil (1984-2010). In: **História da pedagogia: Lev Vigotski**. São Paulo: Segmento, 2010. p. 76-89.

para a leitura dos textos, pode tornar-se um empecilho para os pesquisadores brasileiros, assim como o acesso aos tomos das obras escolhidas.

Estudar Vygotski hoje, no entanto, parece ter que enfrentar dois problemas em um primeiro plano: romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista e seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operada a partir da década de 30 pelo stalinismo. O primeiro problema pode ser resolvido com a utilização das traduções espanholas que são mais fiéis à edição russa das Obras escolhidas, enquanto que o segundo só seria possível de ser resolvido tendo acesso aos manuscritos do autor, muitos deles desaparecidos ou alterados durante o governo de Stálin (TULESKI, 2000, p. 4).

No Brasil, as apropriações das ideias de Vigotksi e seus colaboradores se configuraram de modos diferenciados, dependendo do contexto histórico, como demonstra Freitas (1994) em sua pesquisa de doutoramento. Esse processo não ocorreu de forma linear, mas sim de maneiras diversas, em determinados tempos e contextos. Há controvérsias, críticas e polêmicas sobre o modo como a teoria de Vigotski foi apropriada no Brasil³³, mas o que a autora defende é que um dos principais objetivos dessa apropriação foi compreender a criança. Particularmente nos interessa saber como isso aparece quando se relaciona a produção de Vigotski com os conceitos criança, infância e escola. A respeito disso, apresentaremos a seguir elementos sobre as contribuições da Teoria Histórico-cultural para se pensar as relações entre criança, infância e escola.

Até aqui abordamos alguns aspectos relacionados à Teoria Histórico-cultural com base em autores que viveram o período soviético e buscaram conhecer a formação e o desenvolvimento humano. Para dar prosseguimento à nossa pesquisa e tentar evidenciar o movimento lógico

³³ Uma análise crítica sobre essas apropriações foi realizada por Newton Duarte no livro **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006. Cabe destacar que essa é uma das análises possíveis em relação à apropriação da teoria de Vigotski no Brasil e que não é objetivo de nosso estudo colocar essa questão em debate.

e histórico dos conceitos de criança, infância e escola, sentimos necessidade de recorrer também às contribuições teóricas de outras ciências de referência da educação, como a história, a filosofia, a sociologia e a pedagogia. Buscamos compreender esses conceitos com base em autores das diferentes ciências de referência da educação que têm um método em comum: o materialismo histórico e dialético. Poderíamos então afirmar que a Teoria Histórico-cultural pode estar abarcando todos esses conhecimentos? Como já evidenciado, a definição da produção a partir de Vigotski é algo que ainda não tem consenso. O que fizemos neste item foi um ensaio inicial sobre a designação de Teoria Histórico-cultural.

2.3 NOTAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL A PARTIR DAS IDEIAS DE VIGOTSKI PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA

Diante do exposto, podemos considerar que a Teoria Histórico-cultural dá suporte para o estudo de como a criança se torna humana e a importância da educação no processo de humanização, bases desta pesquisa. Oliveira (1993, p. 23) cita três ideias centrais que podem ser consideradas como “pilares” do pensamento de Vigotski:

- 1- as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral.
- 2- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico.
- 3- A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistema simbólico (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Para a Teoria Histórico-cultural, o homem torna-se humano a partir das relações que vai estabelecendo ao longo do seu desenvolvimento. Como salientado por Oliveira (1997), Vigotski afirmava que o homem possui uma constituição biológica, mas o que promove o seu desenvolvimento como ser humano são as relações sociais, ou seja, o processo de formação humana ocorre nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas para a produção de sua existência como ser humano. Esse processo pode ser compreendido pela lei de

dupla formação, a qual pressupõe que toda função psicológica superior³⁴ foi um dia uma relação social.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e após no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isto se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.³⁵ (VYGOTSKI, 1982d, p.149)

Em termos gerais, durante o desenvolvimento, as relações interpessoais passam para uma relação intrapessoal. Conceber a formação do homem como histórica e social é compreender que o sujeito nunca é um ser em si, visto que está em um processo permanente de transformação.

³⁴ Exemplos de funções psicológicas superiores: atenção voluntária, memória volitiva, imaginação, linguagem, pensamento e percepção.

³⁵ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, en la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas.

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como um produto da herança genética, a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história (MELLO, 2007, p. 86, grifos do autor).

Por isso, para essa teoria, o processo de formação humana é histórico-cultural. Como destacado nos itens anteriores deste trabalho, a Teoria Histórico-cultural está pautada teórica e metodologicamente no materialismo histórico-dialético, a partir das obras de Marx e Engels. Um dos conceitos centrais da teoria, advindo do marxismo, é o de trabalho para o desenvolvimento humano. Nas palavras de Marx, (1985, p.153) trabalho é

atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo do homem e da natureza, condição natural eterna da vida humana, e portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 153).

No texto *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels (1999, p. 4) escreve que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”. O autor descreve historicamente a transformação do macaco em homem, destacando a importância dos instrumentos que ao longo do tempo foram se aperfeiçoando e, com isso, modificando as estruturas biológicas. Nesse sentido, Engels, (1999, p. 18) destaca:

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em

geração, estendendo-se cada vez a novas atividades.

Deve-se deixar claro que o trabalho humano se diferencia da do animal.

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 1999, p. 22).

É conhecida a passagem de *O Capital*, na qual Karl Marx descreve a atividade da abelha e a do arquiteto. A abelha, ao construir sua colmeia, pode superar o trabalho de um arquiteto. Mas, para Marx, o que diferencia a melhor abelha do pior arquiteto é que o arquiteto pode projetar e refletir sobre sua construção antes de alterar/transformar a obra/realidade. Para o autor,

trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao

homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera (MARX, 1983, p. 149-150, grifos nossos).

Marx prossegue com sua fala até chegar no fim do processo de trabalho, quando

obtem-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. *Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.* Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (MARX, 1983, p. 149-150, grifos nossos).

Decidimos inserir essa citação, mesmo que longa, para mostrar que Marx diferencia o trabalho do homem do trabalho animal, acentuando que o trabalho do ser humano é orientado a um fim — como já visto no item 2.1 desta dissertação —, mas, principalmente, pela possibilidade do ser humano de operar com as funções psicológicas superiores em sua atividade de trabalho. Grifamos no excerto duas funções psicológicas superiores citadas por Marx: vontade e atenção. Desse modo, o ser humano, ao agir intencionalmente sobre a natureza, tendo como propósito a modificação dela para satisfazer suas necessidades, transforma-a e, nessa relação, também é transformado, ou seja, ao produzir cultura, o homem também é constituído por ela. Por

isso, consideramos a formação humana como um processo histórico-cultural, pois, ao agir intencionalmente na natureza, o homem também transforma a si próprio e é constituído por condições históricas, culturais e sociais. “O homem singular (o indivíduo), humaniza-se, torna-se parte do gênero humano (universalidade) ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho [...]” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 19).

Por meio da apropriação da cultura humana acumulada historicamente pelas gerações precedentes e da sua ação intencional na natureza, o homem torna-se humano. Podemos afirmar que, ao nascer, a criança não dispõe de habilidades especificamente humanas, como, por exemplo, a linguagem, mas que essas características humanas, que foram construídas historicamente e culturalmente pelas gerações anteriores, vão sendo apropriadas pela criança pela relação que ela estabelece com outros seres humanos e com o legado histórico produzido pela humanidade. Nesse movimento, o sujeito converte o legado humano em órgãos de sua individualidade, e, de acordo com Leontiev (1978), esse é o processo de educação. Concordamos com o autor quando ele argumenta que cada indivíduo aprende a se tornar um ser humano e que esse aprendizado ocorre por meio da educação, como já visto no item 2.1.

O movimento de tornar-se ser humano é a construção da personalidade a partir da formação da consciência, compreendendo a forma de relação dela com o mundo. Cabe aqui explicitar o que se compreende por personalidade. O conceito de personalidade é polêmico e complexo. Não há no meio acadêmico uma definição comum sobre o conceito.³⁶

Castañeda (2003) afirma que para se compreender o que é personalidade é necessário aclarar outros conceitos, como indivíduo, sujeito e pessoa. De acordo com a autora, indivíduo se refere a qualquer ser de determinada espécie, como, por exemplo, um animal como a borboleta que faz parte da espécie borboleta. Indivíduos podem ser tanto animais quanto seres humanos. É um exemplar de uma espécie que tem suas características específicas.

³⁶ Sobre esse tema, sugerimos a leitura de SERRA, Diego Jorge González. **La psicología del reflejo creador**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2004; CASTAÑEDA, Maria Julia Moreno (org.). **Psicología de la personalidad: selección de lecturas**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2003; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad.Cedes**, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

Mas só o ser humano é sujeito de seu comportamento, já que, como resultado do condicionamento sócio-histórico da representação que tem da realidade, pode mediatizar sua atuação nela. A condição de sujeito de sua atividade interna e externa fazem do ser humano um ente ativo e consciente na transformação social³⁷ (CASTAÑEDA, 2003, p. 3).

No que diz respeito ao conceito de pessoa, a autora destaca que “se define por todas as atitudes e orientações que vinculam o homem ao mundo circundante, ao meio social e às outras pessoas, pelo papel real que desempenham em sua vida” (CASTAÑEDA, 2003, p. 3). É na pessoa que o social aparece sintetizado, ou seja, expressa o que se apropriou socialmente, possuindo, assim, várias propriedades naturais, psicológicas e sociais (CASTAÑEDA, 2003). Em relação ao conceito de personalidade,

designa a integração sistêmica e psicológica individual que caracteriza as funções reguladoras e autoreguladoras da atuação da pessoa que, em diferentes momentos e situações tem que atualizar seus conteúdos e operações mediante decisões pessoais.

Por isso a personalidade é uma realidade da natureza psíquica, pessoal e construída que se forma e desenvolve com a interação da própria pessoa em qualidade de sujeito de sua atividade, mediatizando ativamente seu vínculo com as influências sociais externas e definindo o sentido psicológico das mesmas³⁸ (CASTAÑEDA, 2003, p. 3).

³⁷ Em espanhol, lê-se: Pero sólo el ser humano es sujeto de su comportamiento ya que, como resultado del condicionamiento sóciohistórico de la representación que tiene de la realidad, puede mediatizar su actuación en ella. La condición de sujeto de su actividad interna y externa hacen del ser humano un ente activo y consciente en la transformación social.

³⁸ Em espanhol, lê-se: designa la integración sistémica y psicológica individual que caracteriza las funciones reguladoras y autorreguladoras de la actuación de la persona quien, en diferentes momentos y situaciones tiene que actualizar sus contenidos y operaciones mediante decisiones personales. Por eso la personalidad es una realidad de naturaliza psíquica, personal y construida que se forma y desarrolla con la intervención de la propia persona en calidad de sujeto

O texto que traz esse conceito de personalidade está contido numa coletânea elaborada por um coletivo de pesquisadores e educadores cubanos, organizada por Maria Julia Moreno Castañeda e intitulada *Psicología de la personalidad*. Essa coletânea é voltada para a formação de professores e seus autores consideram essencial que o professor compreenda a formação da personalidade nas diferentes etapas do desenvolvimento da criança, bem como as condições histórico-culturais em que ocorre essa formação. Assim, o professor pode organizar intencionalmente sua atuação com a criança, de modo que possa auxiliar o desenvolvimento psicológico de cada criança.

Citando Bozhovich, Castañeda (2003) afirma que a personalidade indica que a pessoa alcançou determinado desenvolvimento psíquico, de modo que possa se sentir única e se perceber, ao mesmo tempo, como um ser igual e único, ou seja, como um ser humano de uma espécie (igual), mas ao tempo com suas próprias características singulares (único). Sobre a estrutura da personalidade, Mello (2007, p. 99) a entende como

um sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito que funcionam como um todo único presente na solução de tarefas práticas ou mentais, das mais simples às mais complexas.

Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala – que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo.

A complexa formação da personalidade ocorre por meio da educação; o indivíduo, ao apropriar-se do legado humano, torna-se ser humano. Daí a importância de se pensar o conceito de personalidade na escola, instituição sistematizada para a apropriação de parte do que foi produzido pela humanidade.

Se a criança se constitui e forma sua personalidade nos diferentes períodos do seu desenvolvimento, como ela se desenvolve e se forma

de su actividad, mediatizando activamente su vínculo con las influencias sociales externas y definiendo el sentido psicológico de las mismas.

como ser humano? Pelas atividades que realiza, principalmente aquelas que guiam o seu desenvolvimento, como afirma Leontiev (1982). Pensar o desenvolvimento humano é refletir sobre como a criança se desenvolve. Mello (2007, p. 99) salienta que, para a Teoria Histórico-cultural, “desenvolvimento da criança — que equivale a dizer: o desenvolvimento humano — só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo”.

Logo no início do texto *El problema de la edad*, Vigotski (1982b) estabelece um diálogo com os autores que concebiam o desenvolvimento humano a partir da explicação do comportamento humano, ou seja, da conduta humana. Para Vigotski, é importante compreender o desenvolvimento biológico e a manifestação do comportamento; no entanto, é necessário ir além, procurar as origens dessa manifestação. É por meio desta que se poderá compreender como a criança está atuando no mundo, no sentido de produção de sua existência. O que ela consegue fazer sozinha se mostra visível pela manifestação do seu comportamento, mas o que ela consegue fazer com a ajuda do outro, em processos mediadores, não se apresenta visivelmente. Vigotski procura compreender como é esse processo de ser criança, de se tornar humano.

Para Vigotski (1982b), a idade cronológica, ou seja, o tempo da existência do ser humano, é um referencial para se compreender o desenvolvimento da criança. Todavia, não é o único referencial. De acordo com o autor, o desenvolvimento é marcado pela alternância de períodos de crise e períodos estáveis que são vivenciados de modos diferentes por cada criança, na relação de produção de sua existência. A periodização das idades se apresenta do seguinte modo:

Crise pós-natal
 Primeiro ano (2 meses a 1 ano)
 Crise do primeiro ano
 Primeira infância (1 a 3 anos)
 Crise dos três anos
 Idade pré-escolar (3 a 7 anos)
 Crise dos sete anos
 Idade escolar (8 a 12 anos)
 Puberdade (14-18 anos)
 Crise dos dezessete anos
 (VYGOTSKI, 1982b, p. 261).

Nos períodos estáveis, as mudanças não são tão revolucionárias quanto as dos momentos de crise; elas acontecem de forma lenta, latente. Vigotski afirma que

em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento deve-se principalmente a mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade. Se consideramos a infância do ponto de vista cronológico veremos que a quase toda ela correspondem estes períodos estáveis. Se compararmos a criança no princípio e no término de uma idade estável se verá claramente que enormes mudanças ocorreram na sua personalidade, mudanças às vezes não visíveis, já que o desenvolvimento ocorre por dentro, por via subterrânea³⁹ (VYGOTSKI, 1982b, p. 255).

Em relação aos períodos de crise, para o autor, o modo de desenvolvimento é outro; nele, a criança se

desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas ocasiões, caráter de catástrofe: recorda um curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas. São pontos de transformação no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de uma crise aguda.⁴⁰ (VYGOTSKI, 1982b, p. 256).

³⁹ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: En edades relativamente estables, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad. Si consideramos la infancia desde el punto de vista cronológico veremos que a casi toda ella le corresponden esos períodos estables. Si se compara el niño al principio y al término en una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han producido en su personalidad, cambios a veces no visibles, ya que el desarrollo va por dentro, diríase por vía subterránea.

⁴⁰ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquire, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por

Dessa forma, o momento de crise se caracteriza pela mudança de ser na relação com a imagem do mundo. Por isso o autor aponta essa mudança como revolucionária, visto que revoluciona o sentido e a atuação de ser e estar no mundo. Ao utilizar o termo catástrofe, Vigotski ressalta que são tão fortes as mudanças provocadas em períodos tão curtos, e ao mesmo tempo tão intensas, que aparentemente podem ser vistas no sentido negativo. Segundo Vigotski, um exemplo comum em nossa sociedade é compreender alguns momentos de crise como teimosia. A teimosa é um aspecto aparente da crise e não demonstra a totalidade da crise que a criança está vivenciando. Compreender que essas mudanças, mesmo que bruscas, fazem parte do desenvolvimento humano, é olhar para a crise em seu aspecto positivo. Essa postura em relação às crises tem consequências no desenvolvimento do ser humano, no sentido tanto de respeitar o lado saudável do seu desenvolvimento quanto de acentuar esses traços negativos e fragilizar a constituição da personalidade da criança.

Para Vigotski (1982b), a crise tem três características básicas: a primeira é que é difícil determinar quando começa e quando termina, visto que pode variar pelo conjunto de relações que o sujeito vivenciou. Porém, ao mesmo tempo, todos os períodos têm um ponto culminante de desenvolvimento, pois o sujeito está passando de um momento de formação para outro. A segunda característica é que toda crise é manifesta, visto que empiricamente é possível ser observada. A terceira característica é o aspecto negativo do desenvolvimento, no sentido de que essas mudanças causam sofrimento e esse processo é vivido por quem está passando por tais crises.

As idades estáveis têm uma estrutura binária marcada, demonstrada pela pesquisa empírica e dividem-se em dois estágios: o primeiro e o segundo. As idades críticas possuem uma clara estrutura de trinômio formada por três fases ligadas entre si analiticamente: pré-crítica, crítica e pós-crítica.⁴¹ (VYGOTSKI, 1982b, p. 260).

el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis.

⁴¹ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: Las edades estables tienen una marcada estructura binaria, demostrada por la investigación empírica, y se dividen en dos estadios: el primero y el segundo. Las edades críticas poseen una clara estructura de trinomio formada por tres fases ligadas entre sí líticamente: pre crítica, crítica y pos crítica.

Ao discutir os períodos de desenvolvimento psicológico da criança na perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin, Facci (2004, p. 76) afirma que

os estágios de desenvolvimento, para esses autores, possuem uma certa sequência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

Nesse mesmo sentido, Rosa (2008, p. 59) acentua que,

para Vigotski, as relações entre desenvolvimento psicológico e idade cronológica não são imediatas, mecânicas, nem imutáveis, até porque o desenvolvimento psicológico – das funções psicológicas superiores – não se restringe somente à base biológica do sujeito, mas implica principalmente um processo social, de apropriação das conquistas históricas do ser social – que se dá de forma desigual e em saltos qualitativos. E, por ser um processo social, depende tanto das práticas culturais e sociais imediatas do contexto em que um ser humano específico está inserido quanto das relações deste sujeito com estas práticas e relações.

Para Vigotski, as novas formações que surgem no processo de desenvolvimento infantil constituem o principal critério na classificação do desenvolvimento. Assim, no momento em que as novas formações vão sendo possíveis, aquilo que aparentava ser negativo se torna positivo. Todo o ser humano pode passar por essas crises, mas a forma como isso ocorre é particular e vivenciada singularmente.

No início de cada período da idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que lhe rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e não se repete para esta idade. Denominamos esta relação como *situação social*

do desenvolvimento na dita idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento.⁴² (VYGOTSKI, 1982b, p. 264).

Esse é um ponto central na Teoria Histórico-cultural, no qual a criança se apropria do que é social, tornando seu. Essa apropriação ocorre na relação entre o sujeito e a realidade.

O problema da idade, além de ser o principal para toda a psicologia infantil é, ao mesmo tempo, a chave para todas as questões práticas. Está direta e estreitamente vinculado com o diagnóstico do desenvolvimento nas diversas idades da criança. Chamamos diagnóstico do desenvolvimento o sistema de procedimentos habituais de investigação destinados a determinar o nível real alcançado pela criança no seu desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento é determinado pela idade, pelo estágio ou fase na qual se encontra a criança em cada idade. Sabemos que a idade

⁴² Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo.

cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível real de seu desenvolvimento. Por isso, a determinação do nível real de desenvolvimento exige sempre uma investigação especial graças a qual é possível elaborar o diagnóstico do desenvolvimento.⁴³ (VYGOTSKI, 1982b, p. 265).

Na continuação dessa ideia, o autor ressalta a importância de estabelecer o nível real de desenvolvimento para buscar a solução de questões práticas em relação à educação e à aprendizagem da criança. Diagnóstico é compreendido nessa teoria como um instrumento para compreender o que a criança já sabe fazer sozinha e que pode indicar a manifestação do nível real de desenvolvimento. Ele também possibilita “determinar os processos não maduros, mas que se encontram no período de maturação. Esta tarefa é resolvida com a identificação da *zona de desenvolvimento proximal*”⁴⁴ (VYGOTSKI, 1982b, p. 267).

A zona de desenvolvimento iminente (ZDI)⁴⁵, também conhecida como proximal, próxima ou potencial, é o campo de possibilidades entre o que o sujeito sabe fazer e o que ele está próximo a saber. Os processos de mediação entre o sujeito e a cultura, que podem ocorrer pela atuação entre pessoas, as ações com objetos culturais, produtos da cultura ou as

⁴³ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: El problema de la edad, además de ser el principal para toda la psicología infantil es, al mismo tiempo, la clave para todas las cuestiones prácticas. Está directa y estrechamente vinculado con el diagnóstico del desarrollo en las diversas edades del niño. Llamamos diagnóstico del desarrollo al sistema de procedimientos habituales de investigación destinados a determinar el nivel real alcanzado por el niño en su desarrollo. El nivel real de desarrollo se determina por la edad, por el estadio o la fase en la cual se encuentra el niño en cada edad. Sabemos que la edad cronológica del niño no puede servir de criterio seguro para establecer el nivel real de su desarrollo. Por ello, la determinación del nivel real de desarrollo exige siempre una investigación especial gracias a la cual puede ser elaborado el diagnóstico del desarrollo.

⁴⁴ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: La segunda tarea del diagnóstico del desarrollo consiste en determinar los procesos no maduros todavía, pero que se encuentran en el período de maduración. Esta tarea se resuelve con el hallazgo de la zona de desarrollo próximo.

⁴⁵ Tradução do termo em russo proposto por Zoia Prestes em sua tese de doutorado: PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

operações e processos realizados pelo indivíduo, promovem esse campo de possibilidades. Vale ressaltar que quem cria a zona de desenvolvimento iminente é o próprio sujeito em atividade na relação com pessoas e objetos culturais. Um exemplo é o brincar. “A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Como visto anteriormente, apesar de existir, para a Teoria Histórico-cultural, uma periodização do desenvolvimento infantil, “as funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, mas cada idade tem sua função predominante” (MELLO, 2007, p. 95). Isso quer dizer que a criança se desenvolve e aprende de diferentes maneiras em cada etapa do desenvolvimento, originando novas formações nesse processo. No âmbito educativo, é fundamental que o professor reconheça essas funções para que sua atuação se dirija à função predominante. Leontiev (2010, p. 64) afirma que “cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”.

No senso comum, atividade está relacionada apenas ao ato de agir, porém, para a Teoria Histórico-cultural, ela compreende um agir consciente, envolvendo um conjunto de processos psicológicos que mobiliza o sujeito para a ação. Assim, em cada momento do desenvolvimento, existe uma atividade principal que é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65). Essa não significa necessariamente a predominante, mas sim aquela que reorganiza os processos psicológicos iminentes no processo de desenvolvimento da criança.

[...] a vida ou a atividade como um todo não é constituída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, desse modo, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal em geral. Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento

psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Podemos concluir, a partir disso, que não é a idade cronológica que modifica o estágio e a atividade da criança, mas sim as necessidades interiores relacionadas com as condições históricas e concretas de existência da criança, que se manifestam em diferentes momentos da vida (LEONTIEV, 2010). A primeira etapa de desenvolvimento do ser humano se caracteriza pelo aspecto comunicativo-emocional e pela manipulação de objetos. “No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança — isto é, aquela através da qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia — é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela” (MELLO, 2007, p. 96). Ao começar a se relacionar com o mundo, a criança se insere em um universo simbólico que existe independente de sua existência. No processo de mediação, as funções elementares vão se transformando em funções psicológicas superiores. Zaporózhets (1987) destaca que as primeiras reações emocionais da criança com o círculo de pessoas que a rodeiam, bem como os sentimentos que envolvem essa relação, enriquecem-se e são transformadas à medida que a criança vai se desenvolvendo, tornando-se base para os sentimentos sociais mais complexos.

De acordo com Mello (2007, p. 96), “na etapa conhecida como primeira infância, a linguagem representa a linha central de desenvolvimento para a criança”⁴⁶. Linguagem é, de modo geral, a forma humana, a capacidade de se comunicar com intencionalidade, utilizando as funções psicológicas para tal fim. Os animais, por exemplo, podem utilizar o ruído como forma de comunicação, mas não têm a capacidade de linguagem que o ser humano possui. A linguagem tem um papel constitutivo do pensamento. A linguagem escrita, uma das formas de comunicação humana, tornou-se um marco na história da humanidade. Possibilitou ao homem deixar uma marca do seu legado histórico para futuras gerações, construir ideias e, assim, desenvolver-se

⁴⁶ Vigotski compreende por primeira infância a fase até três anos de idade e a idade pré-escolar o estágio de três até seis ou sete anos.

intelectualmente. Por intermédio da leitura e da escrita, o homem tem acesso ao seu legado histórico. Portanto, o acesso à linguagem escrita é um direito do ser humano.

Para Vygotski, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Esta história – que é na verdade, a histórias das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado (MELLO, 2005, p. 27).

Vygotski (1982c) faz uma diferenciação entre linguagem escrita e linguagem oral. Para o autor, a criança, ao nascer, é inserida no mundo simbólico e aprende “naturalmente” a linguagem oral. Já a linguagem escrita é uma aprendizagem artificial, mas tão essencial quanto a linguagem oral para a comunicação. Ao mesmo tempo, a aquisição da linguagem escrita não se limita à técnica de aprendizado desta, mas acontece desde a apropriação da linguagem, por meio das relações que a criança estabelece com o meio simbólico durante seu desenvolvimento. “O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”⁴⁷ (VYGOTSKI, 1982c, p. 184).

Como descrito por Mello (2005), as primeiras marcas da linguagem escrita são os gestos, visto que eles funcionam como uma forma de comunicação. O gesto é uma intencionalidade de comunicação que, com o movimento, representa algo que o indivíduo deseja expressar. “O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança como a semente que contém o futuro carvalho”⁴⁸ (VYGOTSKI, 1982c, p. 186).

Vygotski (1982c) destaca dois momentos em que há uma ligação genética entre o gesto e o signo escrito. O primeiro momento envolve os

⁴⁷ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complejo.

⁴⁸ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene el futuro roble.

riscos que a criança traça nos desenhos; a criança passa a representar, com desenhos e gestos, algo que quer comunicar. O segundo momento é a brincadeira.

A brincadeira simbólica infantil pode ser compreendida como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e sinaliza o significado dos diversos brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo vai adquirindo seu significado; como o desenho, apoiado no início pelo gesto, se converte em signo independente⁴⁹ (VYGOTSKI, 1982c, p. 188).

A brincadeira é essencial no desenvolvimento e formação humana da criança, sendo concebida, nessa perspectiva teórica, como uma necessidade formativa, e poderíamos dizer que, por isso, na atualidade, passa a ser concebida também como um direito. Segundo Leontiev (2010), a brincadeira é a atividade principal no desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar. O que define a brincadeira é a situação imaginária, por meio da qual a criança opera com as funções psicológicas superiores em formação. Durante a brincadeira, a criança visualiza algo do mundo simbólico, apropria-se dele e determina seu próprio modo de agir. Para brincar, a criança tem de tomar atitudes, ou seja, ela está atribuindo um significado, apropriando-se do meio e das regras existentes neste. A partir disso, Vigotski (2008) afirma que, na brincadeira, as situações imaginárias já contêm em si regras de comportamento.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a

⁴⁹ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente.

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, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VYGOTSKI, 2008, p. 35).

Como já afirmado neste texto, Leontiev (2010) defende que o desenvolvimento da criança depende das suas condições reais de vida, do contexto histórico-cultural no qual a criança está inserida, ou seja, não ocorre apenas pela mudança cronológica da idade. Em relação ao contexto escolar, o autor entende que “a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola” (LEONTIEV, 2010, p. 61).

O conceito de escola será explicitado no próximo subitem, mas cabe aqui tecer algumas considerações sobre a escola e o desenvolvimento da criança. Vigotski (2010) ressalta que a aprendizagem da criança se inicia muito antes de ela ingressar na escola; tem uma pré-história. Por exemplo, ao aprender alguns conceitos matemáticos na escola, a criança já vivenciou situações que envolvem a apropriação desses conceitos, como quantidade, adição. Outro exemplo é a pré-história da linguagem escrita, como já destacado anteriormente neste subitem. Para Vigotski (2010), a aprendizagem escolar difere da aprendizagem anterior ao ingresso na escola. “Este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere do modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar” (VIGOTSKI, 2010, p. 110). Podemos concluir que a aprendizagem possibilitada pelo ensino escolar sistematizado impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança.

Aos poucos, a atividade principal da criança, que antes era a brincadeira, transforma-se em atividade principal de estudo. Cabe ressaltar novamente que a atividade principal não é a mais recorrente, e sim aquela que promove mudanças psíquicas. Destarte, a escola assume importância essencial no desenvolvimento psíquico da criança, como lugar de apropriação de parte do legado histórico acumulado pela humanidade que, organizado pela atividade de ensino do professor, coloca o sujeito em atividade de estudo. Davidov (1988) observa, em relação à escola, que

os pedagogos começam a compreender com mais clareza que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma ou outra quantidade de feitos conhecidos, mas ensinar-lhes a orientar-se *independentemente* na informação científica e qualquer outra. Este erro significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o que é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (chamando-o “desenvolvente”)⁵⁰ (DAVIDOV, 1988, p. 3, grifos do autor).

Bernardes e Asbahr (2007, p. 332), baseados nos estudos de Davidov e Leontiev sobre a importância do ensino escolar no desenvolvimento e na formação humana, constataam que esses estudos

pontuam a importância do ensino escolar como um contexto que cria situações que possibilitam à criança um conjunto complexo de vivências diferenciadas que a leva à apropriação do conhecimento científico como herança cultural pertencente ao gênero humano. Afirmam que o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver as habilidades e capacidades essencialmente humanas, desde que ele seja devidamente organizado.

O sujeito em atividade de estudo se desenvolve psicologicamente ao se apropriar da leitura e da escrita, desenvolve a atenção, a memória, a apropriação de conceitos, ou seja, as funções psicológicas superiores. “Assim, a transição da atividade principal brincar, presente na idade pré-escolar para a atividade de estudo parece ser promovida por ações

⁵⁰ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: los pedagogo comienzan a comprender con más claridad que la tarea de la escuela contemporánea no consiste en dar a los niños una u otra suma de hechos conocidos, sino en enseñar les a orientarse *independentemente* en la información científica y cualquier otra. Esto significa que la escuela debe enseñar los alumnos a pensar, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo (llamémola “desarrollantes”).

pedagógicas que visam ao máximo desenvolvimento das potencialidades infantis” (COUTO, 2007, p. 162).

Afirmar que no período escolar ocorre uma transição da atividade da brincadeira para a atividade de estudo não significa sustentar a concepção de que na escola a criança não pode brincar. Pelo contrário, defende-se que a brincadeira deve estar presente na escola, pois é uma atividade que promove o desenvolvimento da criança. Para ratificar essa ideia, retomamos o excerto de Leontiev (2010, p. 63), já citado nesta dissertação: “a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. [...] alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário”.

Por exemplo, a transição da atividade principal de estudo para a atividade principal de trabalho não significa que o adulto deve deixar de realizar atividades de estudo. Pelo contrário, o estudo também é importante no desenvolvimento psíquico, porém, a atividade principal no momento é a de trabalho, é a que faz ocorrer transformações psíquicas no sujeito. Do mesmo modo, consideramos que a atividade de brincadeira também deve estar presente na escola.

Em relação ao papel da escola na formação humana, Rosa (2008, p. 109) ressalta que uma contribuição específica da escola é “possibilitar a apropriação do conhecimento científico e do método de pensamento a este relacionado”.

Tal qual a escola, a ciência e os conhecimentos por ela produzidos são permeados por contradições e atravessados por interesses. Compete a quem luta pela emancipação humana explorar tais contradições, apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, principalmente dos conhecimentos rigorosamente elaborados e sistematizados – os científicos – e alinhá-los na mesma perspectiva emancipatória: possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos – a todos – é a principal contribuição da escola para a formação humana (ROSA, 2008, p. 79).

Entendemos que a criança necessita participar desse processo de formação humana e que este ocorre por meio da educação. A educação que se realiza, particularmente pela escola, nessa perspectiva, deve possibilitar ao estudante apropriar-se do legado cultural produzido pelo

homem e, a partir dessa apropriação, desenvolver-se psicologicamente e produzir sua própria existência.

2.3.1 Os conceitos de criança, infância e escola

Na busca pela compreensão da gênese e do desenvolvimento dos conceitos de criança, infância e escola, sentimos a necessidade de recorrer às ciências de referência da educação, especificamente a autores vinculados à psicologia, filosofia, sociologia, história e pedagogia que consideram a base da formação humana um movimento histórico-cultural e que contribuem com importantes acréscimos aos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural. Começamos pelos pressupostos do GEPIEE (2007), segundo os quais:

As relações entre Educação, Escola e infância têm suas origens na Modernidade; - A infância é a condição social do ser criança, portanto universal e plural; - A criança é um ser humano de pouca idade, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos, sob determinadas condições histórico-sociais; - A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos; - A participação constitui o ser humano e é uma condição para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige a socialização de informações e conhecimentos; - O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública brasileira (GEPIEE, 2007).

Concordando e nos orientando por tais pressupostos, apresentamos algumas de suas implicações. No senso comum, a ideia de infância está relacionada ao conceito de criança, sendo esses termos muitas vezes considerados sinônimos. A criança é um ser humano de pouca idade⁵¹, um sujeito que está em relação com o mundo, que se produz e é produzido pela e na cultura humana e sob determinadas condições históricas e sociais. Considerar a criança como sujeito é

⁵¹ Expressão utilizada por Walter Benjamin no livro BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

reconhecer que esse ser humano de pouca idade é um sujeito capaz de compreender, participar, criar, falar sobre si, dentro dos seus limites e possibilidades de desenvolvimento. Ao abordar esse tema, Miranda (1985, p. 28) afirma que

a ênfase à natureza infantil encontra seu fundamento, segundo muitos autores e mesmo a nível do senso comum, no processo biológico do desenvolvimento da criança. Sem dúvida, ela é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. Na verdade, o que caracteriza o homem é sua condição de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas não inteiramente.

Como visto no item anterior, para a Teoria Histórico-cultural, esse sujeito de pouca idade está em processo de desenvolvimento biológico, mas se desenvolve principalmente a partir das relações sociais. Cada etapa desse percurso de formação é uma nova forma de a criança estar no mundo e de estabelecer relações com o legado cultural humano. “A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais” (SNYDERS, 1993, p. 29). Charlot (2000a) destaca que, como seres humanos, somos obrigados a aprender para ser.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se em um triplo processo de “hominização”

(tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela (CHARLOT, 2000b, p. 53).

Luria e Vygotski (1996) distinguem o desenvolvimento da criança do desenvolvimento do adulto, pois cada etapa possui suas especificidades. Assim, a criança pensa, age, sente de modo diferente do adulto. Os autores destacam que é comum as pessoas compreenderem a criança como uma miniatura do adulto.

Existe, profundamente enraizado na consciência geral, um conceito incorreto, que é a idéia de que a criança difere do adulto somente quantitativamente. Não precisamos mais do que encolher o adulto, torná-lo mais fraco, diminuir suas habilidades e fazê-lo um pouco menos inteligente e teremos uma criança. Este conceito da criança como um pequeno adulto é muito difundido. São poucas as pessoas que consideraram a idéia de que a criança nem sempre é simplesmente uma réplica em miniatura do adulto e que, sob muitos aspectos, a criança difere radicalmente do adulto, que a criança é uma criatura singular, completamente diferente (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 152).

Os autores lembram que por séculos as crianças foram vistas como um pequeno adulto, citando obras nas quais as crianças são representadas com corpo do adulto, mas com menor proporção. Para eles, as características das crianças diferem qualitativamente dos adultos e não quantitativamente (proporção menor do corpo) e enfatizam que as atividades e as leis do desenvolvimento da criança devem ser estudadas com uma atenção especial (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

No que diz respeito ao conceito de infância, concebe-se como a condição social de ser criança, uma categoria social universal e plural. Isto não significa afirmar que a palavra deva ser usada no plural. Como condição social, é única, mas a diversidade desta condição pode ser múltipla. A infância também está relacionada a um sentimento e a uma percepção evidenciados na Modernidade. De acordo com Mello (2007, p. 84), “já é bastante conhecida a discussão acerca de que a infância, na

forma como a pensamos hoje, é uma construção dos últimos 200 anos da história”.

Importante contribuição a esse debate é dada pelo historiador Philippe Ariès. Na obra *História social da criança e da família*, escrita em 1960, o autor analisa diversas fontes, como pinturas, cartas, dossiês de família, e afirma que o sentimento de infância surgiu na Modernidade e se modificou ao longo da história. De acordo com Ariès (2011), até a Idade Média as crianças se misturavam com os adultos e eram tratadas de maneira similar. Foi na Modernidade, com o surgimento da família nuclear e de instituições educativas que a criança passou a ser vista com outros olhos, como um ser incompleto que precisa da educação moral e cívica para se desenvolver.

Costa (2010) afirma que essa obra sofreu duras críticas de autores que discordavam do método de análise utilizado por Ariès nesse estudo e consideravam um exagero afirmar que na civilidade média não havia a percepção mínima do sentimento de infância. Apesar disso, as formulações do historiador francês contribuíram para se pensar a infância como um conceito historicamente construído pelo homem, ou seja, que não é natural.

A Idade Moderna, do século XV ao XVIII, foi um período da história ocidental em que ocorreram grandes transformações e rupturas na forma de se conceber o homem e a sociedade. “A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico; de fato, também no âmbito pedagógico” (CAMBI, 1999, p. 196). No período anterior, denominado Idade Média, o homem era visto como imagem e semelhança de Deus e a Igreja tinha papel central na formação do ser humano. Não havia mobilidade social, ou seja, se nascesse como um servo, morreria como tal. A família era dispersa, não existia um núcleo familiar nem o sentimento de família tal qual se compreende a partir da Modernidade. A criança era vista como um adulto em miniatura porque nesse período não havia o sentimento pela criança e pela infância tal como concebemos atualmente, nem distinção entre criança e adulto. Assim que estivesse apta, a criança já trabalhava do mesmo modo que o adulto.

No período Moderno, com a mudança do sistema feudal para o mercantil, o que definia o indivíduo era a produção da sua existência sob novas condições sociais. Essas transformações fizeram com que ocorresse uma “privatização da subjetividade”, ou seja, uma passagem do ser coletivo para um ser único, o sujeito. O pensamento científico e a

racionalidade tomaram grandes proporções na compreensão do sujeito. Começou-se a construir uma sociedade civilizada e institucionalizada.

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana, industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é [...] determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1984, p. 19-20).

A partir desse novo modelo de sociedade, a educação passou a ter um papel central na formação do sujeito que dela fazia parte, considerado como novo cidadão. Inserida nesse movimento histórico, a educação também “revolucionou” e assumiu o papel de conformação social, ou seja, de preparar o sujeito para esse novo modelo de sociedade. “Com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam este processo” (CAMBI, 1999, p. 199).

A criança passou a ser vista como um futuro cidadão, um vir a ser. “A criança é percebida pelo o que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderia suprir” (BOTO, 2002, p. 17). A escola se tornou uma instituição formadora dos códigos de conduta, visando educar a criança em um modelo do cidadão adulto. Assim, começou a se construir um sentimento de infância; o mundo adulto começou a se diferenciar do mundo da criança.

Nesse ínterim, o conceito de família também foi reestruturado. Segundo Boto (2002, p. 21), a família, que “para os homens da Idade Média, existia sobretudo pela solidariedade de linhagem, passará a constituir-se perante vínculos de agregados progressivamente mais reduzidos, mais fechados em si, menos tributários da tradição. É o tempo de consolidação do amor em família”.

A família se tornou nuclear e também responsável pela educação da criança. “A escola então acaba sendo a instituição responsável por

iniciar a criança egressa do meio familiar na vida social adulta” (MIRANDA, 1985, p. 130). Ao realizar um breve histórico sobre a “ideia moderna de infância”, a autora afirma que ele surgiu concomitantemente ao sentimento de família e da educação escolar. De acordo com a autora,

a idéia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Contudo, a idéia de infância que se desenvolveu e chegou até os nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e com a sociedade (MIRANDA, 1985, p. 127).

Assim, para se constituir como tal, fez-se necessário historicamente que a criança fosse educada. Compreende-se a educação, nesse sentido, como uma forma de transmissão e apropriação da cultura, sendo o resultado de uma construção histórica. Abbagnano (2007), em relação ao conceito de educação, escreve que,

em geral, designa-se com este termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto destas técnicas se chama cultura [...] uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação (ABBAGNANO, 2007, p. 357).

A educação é resultado de uma construção histórica e, por meio dela, o ser humano tem a possibilidade de se apropriar de parte do legado cultural. Ao se compreender o conceito de cultura como a

unidade entre a produção do homem e o produto da formação que o constitui, inferimos que a educação é a forma que o indivíduo tem a possibilidade de se constituir como ser humano através da apropriação e transmissão de parte do legado cultural para as próximas gerações. Leontiev (1978) destaca que é através da educação que o ser humano torna o legado humano em órgãos de sua individualidade, sendo este, o processo de educação.

Para Cardoso (2004, p. 108), “a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”. A escola é uma organização social complexa (TRAGTENBERG, 2004), lugar para a apropriação de parte da experiência cultural acumulada e marcado por relações de poder e contradições.

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características e vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tão-pouco com o que se entende por cultural escolar, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

A escola faz parte do processo de formação do ser humano, é o lugar de apropriação do legado histórico da humanidade. “Na perspectiva Histórico-cultural é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (MELLO, 2007, p. 89). É na escola que a criança tem a oportunidade de se apropriar do conhecimento construído pelo ser humano e de se desenvolver psicologicamente.

Visto que a educação é o processo de transmissão e acumulação da cultura humana, é por esse processo que os indivíduos se humanizam. Eles têm a possibilidade de se apropriar do legado histórico e cultural

humano, não sendo necessário inventar ou viver tudo o que os seus antepassados já construíram e viveram. A educação possibilita ao ser humano produzir algo a mais, superar o que já foi produzido historicamente pela humanidade.

Para o referencial da Teoria Histórico-cultural, a escola possui um papel insubstituível para que a criança se aproprie das experiências culturais acumuladas pela humanidade. A escola é produto da elaboração humana. Como visto brevemente neste texto, ela surgiu na Modernidade como uma instituição para formar códigos de conduta, tendo como objetivo a formação da criança com base no modelo de cidadão adulto. Apesar de ter surgido com esse modelo opressivo, consideramos que a escola pode vir a ser uma instituição emancipatória, que possibilite aos estudantes se desenvolverem psiquicamente e, como afirma Mello (2007), oportunize a máxima apropriação das qualidades humanas.

A relação entre o processo de apropriação da cultura e o desenvolvimento humano objetiva-se por meio da aprendizagem em geral, ou ainda nas relações sistematizadas pelo processo educacional, que tem a função de criar condições para que os estudantes apropriem-se dos conhecimentos científicos e teóricos elaborados ao longo da história das ciências (RIGON et al., 2010, p. 65).

Assim, como humanidade, tornamo-nos responsáveis por sistematizar o conhecimento a ser apropriado pelos estudantes. “A educação escolar é uma das formas de ‘atividade humana’ e, por excelência, a socialmente responsável pela sistematização deste processo” (SERRÃO, 2006, p. 31). Vigotski afirma que não é todo ensino que promove o desenvolvimento, mas sim aquele que antecede o desenvolvimento do estudante e é intencional. A atividade de ensino é “o sistema de organização e os meios por que se transmite ao indivíduo a experiência socialmente elaborada (na escola se diferencia habitualmente o ensino, ou seja, o que faz o professor e a aprendizagem, o que faz o estudante)” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 322)⁵². Por

⁵² Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: el sistema de organización y los medios por los que se transmite al individuo la experiencia socialmente elaborada (en la escuela se diferencia habitualmente la enseñanza, o sea lo que hace el maestro, y el aprendizaje, es decir, lo que hace el alumno).

isso compreendemos o ensino e aprendizagem como processos diferenciados, mas ao mesmo tempo interligados e mutuamente constitutivos, pois são duas atividades realizadas por dois sujeitos. A atividade de ensino realizada pelo professor pode colocar o estudante em atividade de aprendizagem.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se conhecer as etapas do desenvolvimento humano e, a partir delas, sistematizar o conhecimento com base na atividade de ensino que permita que o estudante esteja em atividade. Conforme Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 25), “o processo educativo que gera desenvolvimento psicológico é aquele que coloca o sujeito em atividade”. Zaporózhets (1987, p. 238) assevera que não se deve compreender o ensino de uma forma estreita, “mas como a educação no sentido amplo da palavra, que não se reduz a formação de ações e conceitos isolados, mas que envolve necessariamente a correspondente organização de toda a vida e atividade da criança”.⁵³

Cabe destacar, como afirmando anteriormente, que a atividade principal não é necessariamente a mais recorrente, e sim aquela atividade que promove o desenvolvimento psicológico em determinado período da vida. Assim, defendemos a escola como um lugar privilegiado da infância (QUINTEIRO, 2000). Isso significa reconhecer que a criança é um sujeito de direitos e que é na escola que ela deve ter a possibilidade de se apropriar do legado histórico e cultural sistematizado, participar e brincar.

Com base nesses argumentos, defendemos a brincadeira em todas as modalidades de ensino na escola. O fato de a atividade principal da criança dos três aos seis anos ser a brincadeira não quer dizer que, a partir dos seis anos, ela deve parar de brincar, mas apenas que a atividade principal da criança se modifica, tornando-se como principal a atividade de estudo. A brincadeira continua promovendo o desenvolvimento da criança como uma atividade e deve estar presente na escola.

No livro *O desaparecimento da infância*, Postman (2006) expõe um estudo sobre a infância nos Estados Unidos e enfatiza que, assim como o conceito de infância foi construído pelos homens, o sentimento de infância pode se extinguir. O autor analisa o impacto das mídias,

⁵³ Na tradução do russo para o espanhol, lê-se: sino como la educación en el sentido amplio de la palabra, que no se reduce a la formación de acciones y conceptos aislados, sino que supone necesariamente la correspondiente organización de toda la vida y la actividad del niño.

principalmente a televisiva, afirmando que, após o surgimento da televisão, não há uma distinção entre conteúdo para adultos e para crianças — estas são bombardeadas com informações, notícias e propagandas que influenciam diretamente o consumismo, desenvolvendo o que Postman (2006, p. 109) chama de “atitudes adultas”.

A partir desse estudo, questionamos: Quais são as condições sociais de ser criança na sociedade em que vivemos? É possível, em uma sociedade capitalista, marcada por desigualdades econômicas e condições sociais de vida precárias, promover condições para que a criança possa viver sua infância na plenitude das possibilidades humanas? São perguntas complexas às quais não temos a pretensão de responder neste trabalho, mas são indagações para se pensar sobre que condições estão sendo oferecidas para que as crianças de nosso tempo possam vivenciar a infância. Sabe-se que muitas crianças trabalham desde pequenas para auxiliar no sustento familiar, são subsumidas às condições impostas pelos adultos de realizar diversas atividades além do período escolar e muitas vezes submetidas ao que é posto pelo adulto como ideal da educação.

Como é possível garantir as condições sociais de ser criança, de modo que a criança possa se apropriar ao máximo das possibilidades humanas? A escola é instituição social, organizada e sistematizada, na qual a criança tem a possibilidade de se apropriar do legado humano e se desenvolver. É nessa instituição, tão importante para a formação humana, que a criança passa parte de sua vida, apropria-se de conhecimentos e, nesse movimento, constitui-se como ser humano e vivencia sua condição social de ser criança. Por esses motivos defendemos a escola como espaço fundamental de apropriação das máximas qualidades humanas e como lugar privilegiado da infância (QUINTEIRO, 2000) nos tempos atuais.

Neste capítulo buscamos apresentar as bases teóricas para se compreender as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, constituindo um quadro referencial de análise desta pesquisa.

Mas por que eleger criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural como conceitos essenciais nesta análise? Porque pensamos a educação como processo de humanização que se desenvolve a partir de relações sociais imersas em determinados contextos históricos e culturais, concebemos a criança como sujeito histórico-cultural e a escola como espaço privilegiado da infância. Por isso julgamos ser coerente o objetivo de nosso estudo, que é investigar e analisar as

relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Assim, buscamos compreender os nexos internos desses conceitos na produção acadêmica em nível de mestrado. Esse esforço de pesquisa é descrito no próximo capítulo.

3 AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA, ESCOLA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PESQUISA EDUCACIONAL EM NÍVEL DE MESTRADO

Como já informado no capítulo introdutório, esta pesquisa integra o esforço de um coletivo de pesquisadores que compõem o GEPIEE, grupo que vem realizando estudos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o referencial teórico da Teoria Histórico-cultural para compreender as relações entre criança, infância e escola. Pesquisas anteriores (SPINELLI, 2012; BATISTA, 2006; POROLONIZACK, 2010; COLOMBI, 2012) foram desenvolvidas neste movimento, cada qual com seu objetivo, de compreender a relação entre criança, infância e escola. O que nos interessa é expandir investigações e saber o que vem sendo produzido, em nível de mestrado no cenário educacional brasileiro, sobre essas relações.

Para consecução de nosso objetivo de pesquisa, realizamos levantamento da produção no Banco de Teses da CAPES⁵⁴ e selecionamos onze dissertações para leitura na íntegra, buscando os possíveis nexos existentes nas pesquisas entre os conceitos de criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural.

3.1 QUADRO GERAL DA PRODUÇÃO

O Banco de Teses da CAPES faz parte do portal de periódicos da CAPES/MEC e disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas em âmbito nacional desde 1987; portanto, pode ser considerada uma importante fonte para o mapeamento do que vem sendo produzido nas diferentes áreas de conhecimento no Brasil. É a partir, principalmente, das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação que são produzidos outros artigos/textos a serem apresentados em eventos ou publicados em periódicos ou capítulos de livros.

No *site* do Banco de Teses da CAPES são oferecidos vários caminhos de procura: a partir do nome do autor, instituição, nível da pesquisa, ano da pesquisa e assunto. Fizemos a busca por assunto⁵⁵ no

⁵⁴ Outras fontes possíveis para o levantamento do que vem sendo produzido na área de educação no cenário nacional são os trabalhos apresentados nos eventos promovidos pela ANPEd e os publicados em revistas científicas.

⁵⁵ Como as consultas ao Banco de Teses da CAPES foram feitas por assunto, utilizamos, neste capítulo, o termo assunto ao invés de descritor quando nos referimos ao que foi pesquisado.

nível de pesquisa mestrado. As informações disponibilizadas sobre as dissertações são: nome do autor, título da dissertação/tese, orientador e coorientador, local, linha de pesquisa, palavras-chave, e-mail do pesquisador, agência(s) financiadora(s) do discente ou do autor tese/dissertação, banca examinadora, área(s) do conhecimento, dependência administrativa, idioma(s), data da defesa, biblioteca depositária, resumo da tese/dissertação.

De acordo com a CAPES, os programas de pós-graduação em âmbito nacional são responsáveis pelo envio dos resumos dos trabalhos acadêmicos. Ter acesso às informações neles contidas é essencial para compreendermos como funciona o mecanismo de busca no *site*, posto que, ao se pesquisar por assunto, as palavras irão aparecer em alguns dos campos citados, não necessariamente apenas no título e no resumo.

Com o objetivo de operar uma reflexão rigorosa, radical e de conjunto (SAVIANI, 2009) para apreender o objeto de pesquisa, tendo como foco delimitar esse campo, de modo a considerar o maior número possível de dissertações que abordam a relação entre criança, infância e escola e que tenham como referencial a Teoria Histórico-cultural, em todas as pesquisas no Banco de Teses da CAPES a procura foi feita pelos seguintes assuntos: criança, infância e escola, associados às expressões perspectiva histórico-cultural, teoria histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, abordagem histórico-cultural, enfoque histórico-cultural, concepção histórico-cultural e orientação histórico-cultural. A Tabela 1 reúne as dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES por assunto.

Tabela 1- Número de dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES por assunto

Assuntos pesquisados no Banco de Teses da CAPES	Número de dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação	Número de dissertações defendidas em outros programas	Total
1- Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural	17	1	18
2- Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural	18	1	19
3- Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	8	1	9
4- Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	15	0	15
5- Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural	9		9
6- Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	10	1	11
7- Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	14		14
TOTAL	91	4	95

Fonte: Elaborada a partir do levantamento de produções no Banco de Teses da CAPES

Algumas dissertações apareceram mais de uma vez durante as várias consultas junto ao Banco de Teses da CAPES com diferentes associações de termos de busca. Das 95 dissertações, consideramos então 46 trabalhos, incluídas duas dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação Ambiental, três em programa de pós-graduação em Psicologia e 41 em Educação. No Apêndice A deste trabalho se apresenta o quadro com alguns dados sobre as 46 dissertações encontradas. Subtraindo as três de Psicologia, chegamos a um total de 43 dissertações que indicam relações entre criança, infância e escola no campo da educação.

É importante esclarecer que o mecanismo de busca por assunto no Banco de Teses da CAPES procura a palavra indicada em qualquer material enviado pelos programas de pós-graduação. Assim, o que foi pesquisado poderá não aparecer no resumo ou nas palavras-chave. Por exemplo, ao buscar pelo assunto: criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural, a palavra perspectiva poderá aparecer na descrição da

linha de pesquisa ou com outro significado no resumo, não acompanhando o termo histórico-cultural.

Do total de 43 dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação, nove não foram utilizadas neste estudo, pois não fazem a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural e não têm como referencial a Teoria Histórico-Cultural. As três dissertações defendidas em programas de pós-graduação em psicologia também não foram consideradas.

Ao final, chegamos ao número de 34 dissertações que apontam, de algum modo, a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Como o Banco de Teses da CAPES disponibiliza apenas algumas informações e o resumo das dissertações, o acesso aos textos na íntegra demandou consultas ao site dos programas de pós-graduação aos quais os autores estavam vinculados e das bibliotecas das respectivas universidades, contato via e-mail e por telefone com os pesquisadores, orientadores, programas de pós-graduação e consulta ao site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Do total de 34 dissertações, não conseguimos acessar na íntegra quatro trabalhos. Procuramos o serviço disponível na biblioteca universitária da UFSC — Comutação Bibliográfica-COMUT — para ter acesso a essas dissertações, mas esse serviço não tem convênio com as universidades onde as dissertações foram defendidas. Essas dificuldades encontradas para acessar as dissertações (que deveriam estar facilmente disponíveis para incentivar o compartilhamento de conhecimento) foram também apontadas por Spinelli (2012) em sua dissertação de mestrado. O Quadro 4 abaixo apresenta alguns dados sobre as 30 dissertações que tivemos acesso na íntegra aos textos

Quadro 4 – Dados sobre as 30 dissertações encontradas no Banco de Teses da CAPES

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Adão Aparecido Molina/ Ângela Mara de Barros Lara	Políticas educacionais, infância e linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky	2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico- cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Aline Escobar Magalhães Ribeiro/ Suely Amaral Mello	As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico- cultural	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	5-Criança, infância, escola e enfoque histórico- cultural	Educação
Amanda Valiengo/ Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade	2008	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico- cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico- cultural	Educação
Ana Laura Ribeiro/ Suely Amaral Mello	Teoria histórico- cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita		UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico- cultural 2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Beatriz de Cássia Boriollo/ Itacy Salgado Basso	Contribuição do Jogo Teatral para o desenvolvimento da criança pré- escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural	2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico- cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico- cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico- cultural	Educação
Bruno Muniz Figueiredo Costa/ Jader Janer Moreira Lopes	Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico- científico- informacional	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico- cultural	Educação
Daniele Barros Jardim/ Susana Inês Molon	Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico- cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico- cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico- cultural	Educação Ambiental

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Edilson Azevedo da Silva/ José Milton de Lima	O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba	2010	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PRES. PRUDENTE	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural 2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Elenira Oliveira Vilela/ Maria Isabel Batista Serrão	Eu pesquiso, tu pesquisas, eles.... E quem aprende e quem ensina matemática? Um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação Matemática - Anped (2000-2007)	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Eliza Reverso Vieira/ Suely Amaral Mello	A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria histórico-cultural	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Fabiana Aparecida de Moraes/ Maria Aparecida Mello	A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Fernando Barroso Zanluchi/ Isilda Campaner Palangana	Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação	2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - EDUCAÇÃO	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	Educação
Gisele Toassa/ Suely Amaral Mello	Consciência e Atividade: um estudo sobre (e para) a infância	2004	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	Educação
Gláucia Uliana Pinto/ Maria Cecília Rafael de Góes	O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais	2004	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira/ Lopes Victor	Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico- cultural	Educação
Juliana Aparecida Poroloniczak/ Maria Isabel Batista Serrão Coorient.: Jucirema Quinteiro	O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico- cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico- cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico- cultural	Educação
Kellen Fabiana Sitta/ Maria Aparecida Mello	As possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil"	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico- cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico- cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Lane Mary Faulin Gamba/ Suely Amaral Mello	Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	. 1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico- cultural 2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural. 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico- cultural	Educação
Letícia Alvarez Yamaguchi de Moraes/ Maria Aparecida Mello	O trabalho com projetos na educação infantil	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	6-Criança, infância, escola e concepção histórico- cultural	Educação
Maria Luisa Schneider/ Diana Carvalho de Carvalho	Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	3-Criança, infância, escola e psicologia histórico- cultural.	Educação
Nara Soares Couto/ Dagoberto Buim Arena; Suely Amaral Mello	O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever	2007	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural. 7-Criança, infância, escola e orientação histórico- cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Rafaela Gabani Trindade/ Rosa Iavelberg	Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Renata Imaculada de Oliveira/ Sônia Lopes Victor	Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter Rodrigues/ Sônia Lopes	Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo/ Déa Lúcia Campos Pernambuco	Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico- cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico- cultural	Educação
Silvana Paulina de Souza/ Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e de escrita	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico- cultural	Educação
Teresa Cristina Fernandes Teixeira/ Sílvia de Mattos Gasparian Colello	Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar	2008	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico- cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico- cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico- cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Verena Wiggers/ Edel Ern	A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis	1999	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	Educação
Viviam Carvalho de Araújo/ Léa Stahlschmidt Pinto Silva	A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: o que dizem as crianças?	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Zínia Fraga Intra/ Ivone Martins de Oliveira	A constituição do eu entre crianças na educação infantil: diferentes modos de ser menina e de ser menino	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural	Educação

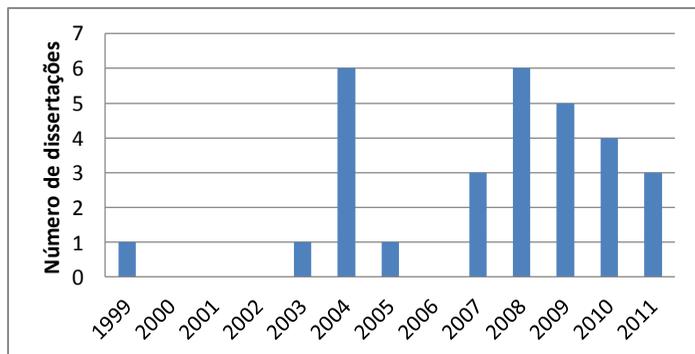
Fonte: Banco de Teses da CAPES

Passamos então a apresentar o mapeamento e a análise das 30 dissertações às quais tivemos acesso e que fazem relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Baseamo-nos na leitura do resumo, das palavras-chave, do capítulo introdutório e das referências bibliográficas. Consideramos a introdução uma parte essencial para a compreensão da pesquisa, pois nela o autor explicita, de maneira breve e

clara, a contextualização do estudo, o referencial teórico, os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e a estrutura da dissertação.

Para verificar a presença do tema ao longo das publicações dos últimos anos, as dissertações foram separadas por ano de publicação, como mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Gráfico do número de dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação por ano de publicação



Fonte: Elaborado a partir do levantamento de produções no Banco de Teses da CAPES

No gráfico acima, é evidente a elevada produção nos anos de 2004 e 2008 e uma tendência de queda a partir de 2008. No entanto, não encontramos elementos suficientes para analisar este movimento da produção. O que poderia ter ocorrido nestes dois períodos que geraram este movimento de ascensão e queda na produção?

Duas dissertações foram defendidas antes de 2004 (6,6%), havendo um aumento significativo de publicações a partir desse ano (93,3%). Uma hipótese levantada para explicar esse crescimento é a de que a infância na relação com a escola, como objeto de pesquisa em educação, é um fenômeno recente, sendo este, atualmente, um campo de pesquisa em construção (QUINTEIRO, 2009). Cabe lembrar que o Banco de Teses da CAPES disponibiliza dissertações registradas desde 1987 e, nesta pesquisa, o primeiro registro é de 1999 (uma dissertação registrada).

Em relação a esse dado, apresentamos algumas considerações e uma sucinta contextualização do campo de pesquisa em educação no cenário brasileiro. De acordo com Gatti (2007), a pesquisa está presente

no contexto brasileiro desde os primórdios do século XX. Todavia, em relação à pesquisa em educação, os estudos começaram a se desenvolver nos anos 1930 pelo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Desde esse momento foi se constituindo a formação intelectual no Brasil. Inicialmente, as investigações eram realizadas por institutos de pesquisa não vinculados às universidades. Ainda segundo Gatti,

foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no País, transferindo seu foco de produção e de formação de quadros para as universidades (GATTI, 2007, p. 16).

De acordo com Gatti (2007), a pesquisa em educação no contexto brasileiro passou por divergências teóricas e metodológicas. André (2001, p. 54) ressalta que “se nas décadas de 60 a 70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80 a 90 o exame de situações ‘reais’ do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador”. A mesma autora enfatiza que houve grande crescimento na quantidade de pesquisas em educação no Brasil nas duas últimas décadas do século XX, observando-se muitas modificações nas temáticas, nos problemas, na abordagem metodológica e inclusive nos contextos em que se produziram os trabalhos científicos. Inferimos então que, em geral, a pesquisa educacional no Brasil passou por diferentes momentos que abrangeram tendências, concepções teóricas e metodologias distintas.

Quanto à produção sobre a infância e a escola na pesquisa educacional, constatamos nesta pesquisa que o campo de estudos é recente. Spinelli (2012, p. 42) afirma que,

apesar da rápida expansão da pesquisa educacional, os estudos sobre a criança e a infância não lograram se constituir como foco principal da pesquisa educacional, pois ocorreu de forma esparsa e delimitada ao seu próprio tempo. Nesse sentido, é possível afirmar que o

movimento voltado para o estudo da criança e da infância quase não existiu até a década de 1970.

Nesta mesma direção Quinteiro (2009, p. 20) destaca que:

a produção sobre o tema infância no campo de educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira

Baseado em exame das dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES no período de 1987 a 2003, Batista (2006) confirma que é recente a produção de conhecimento sobre a criança, a infância e a escola.

Aspecto relevante na análise dos anos de defesa das 30 dissertações selecionadas é a inserção das obras de Vigotski no Brasil, sendo que as primeiras publicações traduzidas ingressam no meio acadêmico na década de 1980 (PRESTES, 2012). Em relação à produção de conhecimento no Brasil com o referencial das obras de Vigotski, de acordo com Mainardes e Pino (2000, p. 256), “a partir do início da década de 90, começam a surgir as primeiras publicações sobre Vigotski, principalmente artigos: em parte, tratando de questões conceituais e metodológicas e, em parte, de pesquisas tendo como referencial as ideias do autor”.

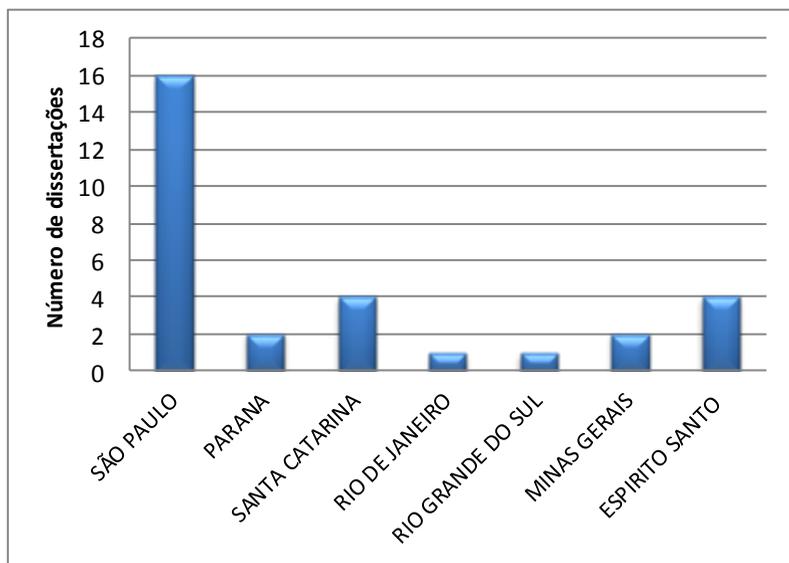
Outra informação importante se refere ao local de produção dos trabalhos. As dissertações foram defendidas em apenas duas regiões: 77% delas no Sudeste e 23% no Sul. São Paulo é o estado que apresentou o maior número: 16, correspondente a 53% do total.

A concentração de produção de conhecimento no Sudeste e no Sul pode ser justificada pela tradição e pelo maior número de instituições e de programas de pós-graduação — implantados desde a década de 1960 — em relação às demais regiões brasileiras, notadamente no Sudeste.

Segundo Fávero (2009), em 1992 havia 36 cursos de mestrado em educação no Brasil e em 2008 este número chegou a 92, com concentração nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Os dados levantados pelo autor demonstram

expansão dos programas de pós-graduação em educação sem planejamento, particularmente os mestrados, e sua expressiva concentração no Centro-Sul. Em todo o período é praticamente ininterrupto o movimento de criação de novos mestrados, seguido da criação de novos doutorados. As iniciativas mais atuais têm ficado por conta de universidades privadas; apenas em Minas Gerais foi maior nas instituições federais, sobretudo no interior do estado. Em Santa Catarina várias universidades estaduais implantaram mestrados, também no interior. Por sua vez, é muito lenta a expansão no Nordeste; registra-se somente a criação de alguns mestrados em universidades estaduais (FÁVERO, 2009, p. 314).

Umbelino (2012), no trabalho intitulado *A mediação em Vigotski: reflexões sobre um conceito*, apresentado em julho de 2012 no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), expõe o resultado de um levantamento do número de grupos de pesquisa que se fundamentam na teoria produzida por Vigotski e de trabalhos baseados na teoria de Vigotski encontrados no Banco de Teses da CAPES. A autora constatou que a maior produção sobre o tema se encontra nas regiões Sul e Sudeste. Outros trabalhos científicos também demonstram a concentração de produção de conhecimento no campo educacional nas mesmas regiões (BATISTA, 2003; MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005; ORTEGA; FÁVERO; GARCIA, 1998; SPINELLI, 2012). A Figura 2 mostra o número de dissertações por estado brasileiro.

Figura 2 – Gráfico do número de dissertações por estado brasileiro

Fonte: Elaborado a partir do levantamento de dissertações no Banco de Teses da CAPES

De acordo com o *Relatório Final da Avaliação de Periódicos 2012 da Área de Educação*⁵⁶, elaborado pela ANPEd e publicado em abril de 2013, existem no Brasil 120 mestrados acadêmicos, 62 doutorados e 23 mestrados profissionais, num total de 143 programas de pós-graduação em educação. Quanto às 30 dissertações analisadas neste trabalho, foram defendidas em 11 programas diferentes de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste, os quais representam 9,6% do total de 120 mestrados acadêmicos existentes no Brasil.

As quatro dissertações defendidas em Santa Catarina são oriundas da UFSC, sendo que três dessas pesquisas fazem parte da linha de educação e infância do Programa de Pós-graduação da Universidade e as pesquisadoras participaram, durante o mestrado, do grupo de estudos e pesquisa GEPIEE.

Outro dado relevante é que, das 16 dissertações registradas no estado de São Paulo, oito (50%) foram defendidas na Universidade

⁵⁶ O relatório está disponível em:
<http://www.anped.org.br/internas/ver/avaliacao-de-periodicos-2012>.

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) na cidade de Marília, sendo a maior parte (seis) orientada pela professora da instituição, Suely Amaral Mello. A Tabela 2 reúne o número de dissertações defendidas nas respectivas universidades.

Tabela 2 - Número de dissertações defendidas por universidade nas regiões Sul e Sudeste

Universidade	Número de dissertações
Universidade de São Paulo	2
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	8
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pres. Prudente	1
Universidade Estadual de Maringá	2
Universidade Federal de Juiz de Fora	2
Universidade Federal de Santa Catarina	4
Universidade Federal de São Carlos	4
Universidade Federal do Espírito Santo	4
Universidade Federal do Rio Grande	1
Universidade Federal Fluminense	1
Universidade Metodista de Piracicaba	1
TOTAL	30

Fonte: Elaborada a partir do levantamento de dissertações no Banco de Teses da CAPES

Em relação às linhas de pesquisa dessas dissertações, destaca-se a linha Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagem, da UNESP-Marília, com seis trabalhos orientados pela professora Suely Amaral Mello, coordenadora do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural. Não temos informação sobre uma possível inserção das pesquisadoras nesse grupo, mas o fato de a orientadora liderar o grupo permite supor que essas pesquisas estejam a ele vinculadas. Ressaltamos que os dados sobre a linha de pesquisa estão disponíveis no Banco de Teses da CAPES e foram disponibilizados pelo programa de pós-graduação ao qual cada dissertação foi apresentada. Ao consultarmos o *site* desses programas, percebemos que algumas linhas

de pesquisa não existem mais ou tiveram seu nome alterado. A Tabela 3 mostra a linha de pesquisa das 30 dissertações analisadas.

Tabela 3 - Número de dissertações por linha de pesquisa

Linha de Pesquisa	Número de dissertações
Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagem	6
Diversidade e práticas educacionais inclusivas	4
Educação e Infância	3
Processos de Ensino e Aprendizagem em diferentes contextos	3
Ensino: Abordagem Técnico Pedagógica	2
Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores	2
Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) - EAEFE	1
Educação Infantil	1
Formação básica e continuada de professores e outros agentes educacionais	1
História, Historiografia e Educação	1
Práticas e Processos Formativos em Educação	1
Práticas Educativas e Processos de Interação	1
Psicologia e Educação	1
Subjetividade: Produção de Subjetividades e conhecimentos em suas relações com processos educativos e culturais	1
Teorias e práticas pedagógicas e em educação	1
Trabalho Docente, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano	1
TOTAL	30

Fonte: Elaborada a partir do levantamento de dissertações no Banco de Teses da CAPES

Apenas na linha Educação e Infância do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC aparece o termo infância. Nas demais, não encontramos os termos criança, infância e escola. Na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Inclusivas, constatamos o registro de quatro dissertações que abordam o tema da pessoa com deficiência com base na Teoria Histórico-cultural. Como já destacado no segundo

capítulo deste trabalho, Vigotski produziu vários trabalhos sobre essa temática (defectologia), compilados no tomo V das *Obras Escolhidas*.

Ao identificarmos os procedimentos de pesquisa registrados nos resumos e capítulos introdutórios das dissertações, verificamos que eles poderiam ser agrupados “didaticamente” em dois grupos: pesquisas relacionadas a processos vividos ou realizados junto a pessoas⁵⁷ e pesquisas relacionadas com análise de conteúdo, bibliografia, documentos, artefatos midiáticos e textos clássicos⁵⁸. Salientamos que as 30 dissertações não haviam sido lidas na íntegra até essa etapa da pesquisa.

Observamos que os autores de 53% (13) das dissertações relatam o uso de apenas um procedimento de pesquisa e 57% (17) destacam dois ou mais. No total de trabalhos analisados, a maioria (72%) adotou procedimentos de pesquisa relacionados a processos vividos ou realizou ações com pessoas. Destes, 53% tiveram como foco a pesquisa com a criança e 38% com professores e/ou agentes educacionais. Portanto, no universo total de dissertações, grande parte está relacionada às pesquisas que envolveram ações com crianças. As tabelas 4 e 5 foram construídas a partir dos resumos que especificaram as pessoas envolvidas nas investigações realizadas, podendo, numa mesma pesquisa, ter havido participação de mais de um grupo de sujeitos.

Tabela 4 - Número de dissertações por metodologia de pesquisa

Pesquisas relacionadas com análise de conteúdo, bibliografia, documentos, artefatos midiáticos e textos clássicos	Total
Pesquisa/análise de documentos	9
Pesquisa bibliográfica	6
Estudo teórico-conceitual	1
Análise da produção acadêmica	1
Total	17

Fonte: Elaborada a partir da análise das dissertações

⁵⁷ Exemplos de procedimentos de pesquisa utilizados nesse grupo: observação, oficinas, entrevistas, questionários e depoimentos.

⁵⁸ Exemplos de técnicas de pesquisa utilizadas nesse grupo: análise documental, análise de conteúdo e análise de artefatos midiáticos.

Tabela 5 - Número de dissertações por metodologia de pesquisa (processos vividos ou realizados com pessoas)

Pesquisas relacionadas a processos vividos ou realizados com pessoas	Total
Depoimentos de crianças	1
Encontro com as estagiárias	1
Entrevista com os professores e/ou agentes educacionais	7
Entrevista com as crianças	8
Experimento com crianças e a professora	1
Fotos	2
Filmagens	1
Observação	18
Questionário com as professores e/ou agentes educacionais	3
Registros avulsos de conversas informais	1
Relatos orais e escritos	1
Sessões de brincadeira	1
Desenho aliado à oralidade	1
Total	43

Fonte: Elaborada a partir da análise das dissertações

Quanto ao nível de ensino relacionado à pesquisa, nas 30 dissertações registradas, 70% (21) se referem à educação infantil, 20% (seis) ao ensino fundamental, 7% (duas) se relacionam a ambos e apenas uma dissertação (3%) não tem registro do nível de ensino pesquisado. Entre as pesquisas relacionadas à educação infantil, quatro explicitam estudos sobre a criança com idade entre três e seis anos, oito trabalhos abordam a criança entre quatro e seis anos e nove dissertações não especificam idade. Nesse aspecto, percebemos que, quanto ao estudo da relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, há maior produção com a criança entre quatro e seis anos. E os estudos sobre as crianças entre zero e quatro anos? Há pesquisas sobre a educação infantil, baseadas no referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-cultural, que visam estudar os bebês e as crianças menores nas instituições que atendem esse público?

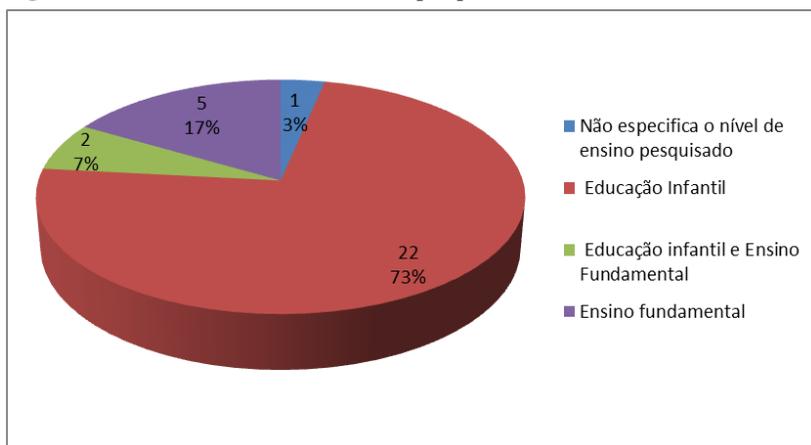
Cabe ressaltar que, das seis dissertações relacionadas ao nível de ensino fundamental, quatro declaram o objetivo de realizar pesquisa com crianças na faixa etária de seis a sete anos, ou seja, no primeiro ano

do ensino fundamental, uma dissertação focou a quarta série do ensino fundamental e uma envolveu crianças das séries iniciais.

Em relação ao ano de publicação dessas dissertações, observamos que em 2004 foram defendidas duas e as outras quatro foram apresentadas entre 2007 e 2010. Assim, podemos afirmar que as dissertações que fazem relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural são recentes.

Esses dados demonstram que as pesquisas que afirmam utilizar a Teoria Histórico-cultural e realizam, de certo modo, relações entre criança, infância, escola e esse referencial têm como foco, em sua maioria (73%), compreender essas relações na educação infantil, mais especificamente com crianças entre quatro e seis anos. A Figura 3 destaca os níveis de ensino relacionados às pesquisas.

Figura 3 – Gráfico dos níveis de ensino pesquisados

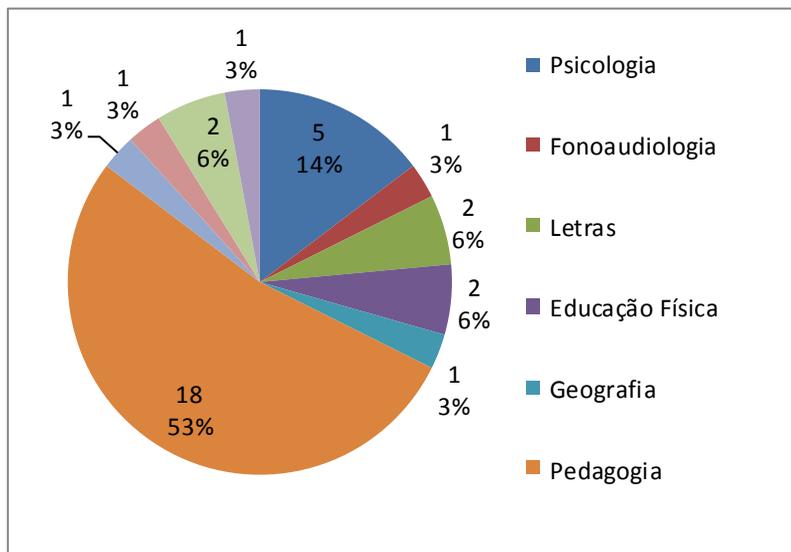


Fonte: Elaborado a partir da análise das dissertações

Como já enfatizamos no primeiro capítulo, o ser humano é um produto das condições históricas e se constitui e é constituído pelas relações sociais. A partir desse universo de pesquisa, podemos perguntar: Qual a formação universitária dos pesquisadores que buscam, a partir do referencial teórico da Teoria Histórico-cultural, explicar as relações entre criança, infância e escola? Em que momento essa teoria se torna um guia da prática nessas pesquisas? Neste trabalho, não temos pretensão de dar respostas a essas indagações, mas, considerando que o ser humano é produto das condições históricas, supomos que a apropriação da Teoria Histórico-cultural pelos pesquisadores está

relacionada à sua trajetória pessoal e profissional. Ao refletirmos acerca desse aspecto, constatamos que 20 pesquisadores relatam sua formação inicial no capítulo introdutório.⁵⁹ A Figura 4 mostra a formação universitária dos pesquisadores.

Figura 4 – Gráfico da formação universitária dos pesquisadores



Fonte: Elaborado a partir da análise das dissertações

Na leitura do gráfico vemos que a maioria (53%) dos pesquisadores tem formação universitária em pedagogia, 6% são formados em magistério e 38% têm formação em outros campos de conhecimento, como psicologia, fonoaudiologia, geografia, serviço social, matemática, educação física, educação artística e letras.⁶⁰ Esses pesquisadores buscam, em programas de pós-graduação em educação,

⁵⁹ Para conhecer a formação universitária dos demais 10 pesquisadores, consultamos os currículos disponíveis no *site* da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>), que reúnem dados profissionais e acadêmicos e informações sobre grupos de pesquisa e instituições de formação universitária e pós-graduação.

⁶⁰ Vale destacar que quatro pesquisadores têm mais de uma formação: Vilela (2008) em licenciatura em matemática e magistério, Wiggers. (1999) em serviço social e pedagogia, Gamba(2009) em psicologia e pedagogia e Souza(2009) em educação artística e pedagogia.

compreender as relações entre criança, infância e escola a partir do referencial da Teoria Histórico-cultural, que não se limita apenas à ciência psicológica, mas dá base teórica para outros campos de conhecimento.

No que concerne às expressões semânticas usadas para designar o referencial teórico no resumo e capítulo introdutório, verificamos, em alguns trabalhos, a utilização de mais de uma. Por isso, o número total de denominações (42) é maior que o número de dissertações pesquisadas (30). No universo analisado, 7% (3) empregam a expressão sócio-histórica, não utilizada em nossas consultas ao Banco de Teses da CAPES. As expressões semânticas mais frequentes nas pesquisas são Teoria Histórico-cultural (24%) e Perspectiva Histórico-cultural (22%), como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência de expressões semânticas usadas nas dissertações

Expressão semântica utilizada nas dissertações	Total
Teoria Histórico-cultural	10
Perspectiva histórico-cultural	9
Abordagem histórico-cultural	5
Psicologia Histórico-cultural	5
Abordagem sócio-histórica	3
Enfoque histórico-cultural	3
Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	2
Abordagem histórico-cultural Vigotskiana	1
Corrente histórico-cultural	1
Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	1
Perspectiva Vygotskyana da Teoria Histórico-Cultural	1
Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural	1
Total	42

Fonte: Elaborada a partir do levantamento de produções no Banco de Teses da CAPES

Até aqui apresentamos um panorama geral do universo de dissertações que estabeleceram relações entre criança, infância e escola e que tem como referencial a Teoria Histórico-cultural. Tendo em vista o tempo institucional para a continuação da pesquisa, resolvemos centrar a análise em uma amostra de onze dissertações (correspondente a 36%

do total), cujo conteúdo será apresentado no próximo item. Para a delimitação da leitura na íntegra dessa amostra para a análise, foi necessário estabelecer critérios. Optamos então pela seleção a partir da origem desses trabalhos, abrangendo todos estados das regiões Sul e Sudeste onde as 30 dissertações foram apresentadas. Nessa amostra há dissertações defendidas em instituições privadas, fundacionais e públicas, estaduais e federais.

Analizamos uma produção de cada estado, com exceção de São Paulo, que concentra o maior número de dissertações defendidas (16). Neste caso, julgamos coerente adotar como critério selecionar uma pesquisa de três instituições de ensino superior: uma universidade fundacional (Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP), uma federal da capital de São Paulo (Universidade de São Paulo – USP), uma federal do interior de São Paulo (Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR), e duas dissertações defendidas na UNESP: uma do campus de Marília e outra do campus de Presidente Prudente.

Seguindo os critérios expostos, foram analisadas cinco dissertações do estado de São Paulo, uma dissertação de Santa Catarina (UFSC), uma do Paraná (Universidade Estadual de Maringá – UEM), uma do Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense – UFF), uma do Rio Grande do Sul (Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG), uma do Espírito Santo (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES) e uma dissertação de Minas Gerais (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF). O critério de escolha de cada dissertação dos demais estados teve como base a leitura do resumo e do capítulo introdutório, tendo em vista as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Os critérios utilizados não se restringiram ao nível de escolarização; portanto, a amostra abrangeu dissertações que indicam relações tanto com o ensino fundamental quanto com a educação infantil.

Na combinação desses critérios, configuramos a amostra e, a partir dela, delimitamos nosso objeto de estudo: a forma como se constituem as relações entre criança, infância e escola e Teoria Histórico-cultural em dissertações de mestrado. No próximo item apresentamos os dados analisados.

3.2 ANÁLISE DA AMOSTRA

O terceiro capítulo deste trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada. No item 3.1 discorremos sobre o universo geral das dissertações em nível de mestrado que, de algum

modo, fazem a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Estes dados foram sistematizados a partir da leitura do resumo e capítulo introdutório, como apresentado anteriormente. Com o objetivo de apreender o objeto de pesquisa: as relações existentes entre a criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural, optou-se por realizar um levantamento da produção acadêmica em nível de mestrado registrados no Banco de Teses da CAPES. Após este levantamento, foi realizada a leitura na íntegra de 11 dissertações do universo geral de 30 dissertações apresentadas no item 3.1, sendo o critério de seleção destas dissertações apresentado no último parágrafo do mesmo item. Na busca por apreender o objeto de estudo, buscamos apresentar ao leitor como os nexos internos entre os conceitos de criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural são estabelecidos no universo de dissertações analisado. Portanto, enfatizaremos as dissertações que apresentam elementos teóricos e metodológicos, que podem contribuir para a apreensão do objeto de estudo desta dissertação.

Entendemos que todo objeto de estudo é expressão de um momento, de um movimento lógico e histórico, pois o real está em constante movimento. A produção teórica analisada é um momento do movimento da produção da pesquisa educacional no país. Esse momento, por ser único/singular nesse movimento, é uma particularidade que também está em movimento. Perguntamos: Que rumo esse movimento está tomando? Quais são as tendências desse momento em movimento? Nesse movimento, como são compreendidas as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural? Tentaremos evidenciar elementos desse movimento ao apresentar e analisar os resultados da pesquisa realizada.

Nesse movimento, buscamos desvendar os nexos internos do objeto de estudo, agrupando-os e mostrando as tendências a partir desses conceitos e relações. O que buscamos são respostas a este questionamento: De que modo as pesquisas estabelecem as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural? A partir da leitura na íntegra das 11 dissertações, como já informado, se buscou identificar as formas de abordagem dos referidos conceitos, bem como suas semelhanças, diferenças e a incidência das mesmas. Assim, foi possível verificar a regularidade de abordagem conceitual. No Quadro 5 reunimos informações básicas sobre as onze dissertações analisadas.

Quadro 5 – Informações sobre as dissertações selecionadas para análise

Autor/ Orientador	Ano de defesa	Instituição/ Linha de pesquisa	Nível de ensino relacionado à pesquisa	Título/objetivo da pesquisa
COSTA, Bruno Muniz Figueiredo/ Jader Janer Moreira Lopes	2010	UFF Subjetividade: Produção de Subjetividades e conhecimentos em suas relações com processos educativos e culturais	Educação infantil	Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico-científico- informacional A pesquisa tem como objetivo investigar as relações que as crianças estabelecem com os objetos do espaço geográfico escolar.
JARDIM, Daniele Barros/ Susana Inês Molon	2010	FURG Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores	Educação infantil	Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil Analisa os significados e os sentidos da Educação Ambiental para as crianças, bem como identifica as questões sócio-ambientais presentes no trabalho da professora
MORAES, Fabiana Aparecida de / Maria Aparecida Mello	2009	UFSCAR Teorias e práticas pedagógicas e em educação	Educação infantil	A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis A pesquisa tem como objetivo investigar o processo de mediação das professoras durante a brincadeira e qual a importância desta mediação no desenvolvimento infantil.

Autor/ Orientador	Ano de defesa	Instituição/ Linha de pesquisa	Nível de ensino relacionado à pesquisa	Título/objetivo da pesquisa
ZANLUCHI, Fernando Barroso/ Isilda Campaner Palangana	2004	UEM Trabalho Docente, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano	Ensino fundamental	Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação Busca investigar as relações entre o desenvolvimento da capacidade criativa e a brincadeira..
PINTO, Gláucia Uliana / Maria Cecília Rafael de Góes	2004	UNIMEP Práticas Educativas e Processos de Interação	Educação infantil	O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais Propõe-se a investigar o processo de imaginação das crianças com deficiência intelectual através da brincadeira.
SCHNEIDER, Maria Luisa / Diana Carvalho De Carvalho	2004	UFSC Educação e infância	Ensino fundamental	Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública Investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças na escola.
COUTO, Nara Soares / Dagoberto Buim Arena; Suely Amaral Mello	2007	UNESP/Marília Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagem	Ensino fundamental	O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre a brincadeira de faz- de-conta e o desenvolvimento da representação simbólica para a apropriação da leitura e escrita.

Autor/ Orientador	Ano de defesa	Instituição/ Linha de pesquisa	Nível de ensino relacionado à pesquisa	Título/objetivo da pesquisa
RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter / Sônia Lopes	2011	UFES Diversidade e práticas educacionais inclusivas.	Educação infantil	Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil Propõe-se a investigar as relações estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola de educação infantil, identificando as implicações dessas relações à infância e a inclusão da criança com deficiência.
TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes / Sílvia de Mattos Gasparian Colello	2008	USP Psicologia e Educação	Educação infantil e ensino fundamental	Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar A pesquisa busca compreender os sentidos para crianças da escola na transição da educação infantil para o ensino fundamental..
SILVA, Edilson Azevedo da/ José Milton de Lima	2010	UNESP- Pres. Prudente Práticas e Processos Formativos em Educação	Educação infantil	O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba Busca investigar a importância do jogo na educação infantil de Cuba, através da análise do Sistema Nacional Educativo de Cuba.

Autor/ Orientador	Ano de defesa	Instituição/ Linha de pesquisa	Nível de ensino relacionado à pesquisa	Título/objetivo da pesquisa
ARAÚJO. Viviam Carvalho de / Léa Stahlschmidt Pinto Silva	2008	UFJF Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores	Educação infantil	A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: o que dizem as crianças? O objetivo da pesquisa é analisar a brincadeira em uma instituição de educação infantil em tempo integral.

Fonte: Elaborado a partir da análise das dissertações

Teceremos algumas informações sobre estas 11 dissertações para melhor compreensão do leitor. Costa (2010), na pesquisa em nível de mestrado *Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional* busca compreender as interações das crianças com os objetos de seus espaços geográficos. Para alcançar o objetivo, utiliza como procedimento metodológico a observação de criança com idade entre 4 e 6 anos em uma escola de educação infantil. De acordo com o pesquisador, a

pesquisa qualitativa foi o caminho assumido para a condução deste trabalho que pretendia ser uma abertura para o olhar das crianças sobre suas próprias dinâmicas, respeitando o seu direito de vez e voz. Desta forma, a pesquisa pautou-se nos discursos destes sujeitos, captados através de minha convivência em seu meio, interagindo com eles (COSTA, 2010, p. 22).

A pesquisa tem, como referenciais estudos mais recentes da Geografia, a denominada Sociologia da Infância e a perspectiva histórico-cultural⁶¹ de Vigotski.

Jardim (2010), em *Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil* analisa os significados e os sentidos da Educação Ambiental para as crianças, bem como identifica

⁶¹ Utilizamos nesta parte de apresentação das informações das 11 pesquisas analisadas o termo utilizado pelos próprios pesquisadores para se referenciar a produção a partir de Vigotski.

as questões sócio-ambientais presentes no trabalho da professora na qual foi realizada observações em uma turma de educação infantil. Utilizou como procedimento metodológico a observação, fotografia e a análise de conteúdo. Qualifica a pesquisa como qualitativa e tem como propósito ouvir as palavras e silêncios das crianças. Destaca como referencial da pesquisa a abordagem Sócio-Histórica, os estudos da infância e os estudos da Educação Ambiental.

Silva (2010), no trabalho *O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba* tem como objetivo investigar a importância do jogo na educação infantil de Cuba, através da análise do Sistema Nacional Educacional de Cuba Utilizou-se como procedimento metodológico a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Enfatiza que

para a realização da pesquisa, levamos em conta a perspectiva Vygotskyana da Teoria Histórico-Cultural, procurando identificar e analisar os pressupostos teóricos associados ao tema, presentes nos documentos que orientam as práticas educativas da Educação Infantil em Cuba, assim como caracterizar o contexto sociocultural de Cuba.” (SILVA, 2010, p.115)

Moraes (2009), no estudo *A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis* busca verificar se e como ocorrem as mediações dos professores durante a brincadeira das crianças e as contribuições destas mediações no desenvolvimento da criança. Como procedimento metodológico, utiliza observação, entrevistas com 50 crianças entre 2, 5 e 6 anos e entrevistas com professores e agentes educacionais. Aborda a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico e metodológico da pesquisa.

Zanluchi (2004), na dissertação intitulada *Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação* aborda a atividade lúdica na escola e suas relações com o desenvolvimento da criatividade. Foi realizado um estudo bibliográfico e observação em quatro escolas com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Destaca-se na pesquisa dois grupos de estudos: autores da Teoria Histórico-Cultural e autores que colaboram a pensar a organização e mudanças da sociedade contemporânea, como: “K. Marx, A. Gramsci, B. Coriat, D. Harvey e B. Pucci, entre outros” (ZANLUCHI, 2004, p. 3).

Pinto (2004), no trabalho *O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais* busca investigar a capacidade imaginativa das crianças que frequentam uma escola especial para deficientes mentais (termo utilizada na pesquisa) por meio da atividade lúdica. O procedimento metodológico utilizado foi sessões de brincadeiras livres com 12 crianças que frequentavam a educação infantil da instituição onde foi realizada a pesquisa. Tem como referencial teórico e metodológico a perspectiva histórico-cultural, utilizando na análise este referencial e a abordagem microgenética.

Schneider (2004), no estudo *Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública*, busca investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças na escola. Para alcançar o objetivo, realizou um estudo de caso que teve como procedimento metodológico a observação, análise de documentos, entrevistas com crianças e com representantes da Secretaria de Educação do município na qual a pesquisa foi realizada e diretora de escola. Informa que se fundamentou teoricamente em autores da Psicologia Histórico-cultural, destacando Vigotski, Leontiev, e Elkonin como os principais autores estudados em relação à brincadeira. Também destaca que se baseia em estudos da Sociologia, Antropologia e Historiografia para abordar as relações entre a criança, o brincar e a escola.

Couto (2007), em *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*, busca compreender as relações entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento da representação simbólica para a apropriação da leitura e escrita. A pesquisa se caracteriza por ser um estudo de caso realizado com a turma do primeiro ano do ensino fundamental com a qual a pesquisadora trabalhava no momento da pesquisa. Enfatiza que o estudo de caso foi fundamentado nos estudos de Vigotski e de seus colaboradores e análise a partir da teoria microgenética, de origem vigotskiana e também da análise de conteúdo. Foram realizadas entrevistas com as crianças sobre o que elas pensam em relação à brincadeira.

Rodrigues (2011), na pesquisa em nível de mestrado intitulada *Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil* propõe-se a investigar as relações estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola de educação infantil, identificando as implicações dessas relações à infância e a inclusão da criança com deficiência. Os procedimentos metodológicos utilizados são observação participante

com registro em diário de campo, a entrevista semidirigida, a análise microetnográfica e a análise documental. Além disso, destaca a pesquisa realiza como: “estudo de caso do tipo etnográfico” (A pesquisadora utiliza o termo entre parênteses). A pesquisa se baseia nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, principalmente de Vigotski e Bakhtin.

Teixeira (2008) no estudo: *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar* busca compreender os sentidos para crianças da escola na transição da educação infantil para o ensino fundamental. A pesquisadora “ouviu” 20 crianças em dois momentos: na educação infantil e no outro ano quando ingressaram no ensino fundamental. A pesquisa é classificada como: “qualitativa, abordagem de caráter etnográfico, articulado ao enfoque microgenético e apoiando-me na concepção enunciativo-discursiva da linguagem.” (TEIXEIRA, 2008, p.40). Destaca Vigotski a partir de uma perspectiva histórico-cultural e Bakhtin no que diz respeito à fundamentação metodológica através da concepção do autor sobre a linguagem.

Araújo (2008), na pesquisa *A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: o que dizem as crianças?* tem como objetivo investigar o lugar da brincadeira em uma instituição de educação infantil em tempo integral. Utilizou-se como procedimento metodológico a observação e desenho aliado à oralidade com 20 crianças entre 4 e 5 anos em uma instituição de educação infantil em tempo integral. Nesse estudo, a criança é considerada como “ator no processo investigativo” (termo utilizado na pesquisa). Destaca como referencial teórico a abordagem histórico-cultural e considera que há um diálogo entre esta abordagem a denominada Sociologia da Infância.

No que diz respeito ao ano de publicação das dissertações analisadas, constatamos que houve aumento no número de publicações a partir 2007 (oito dissertações). Antes disso, três dissertações foram defendidas em 2004. Do mesmo modo que no quadro geral apresentado no primeiro item deste capítulo, concluímos que é recente o interesse pela temática da relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural.

Das onze dissertações analisadas, sete tiveram como objetivo estudar a relação da brincadeira no desenvolvimento da criança (COUTO, 2007; PINTO, 2004; SCHNEIDER, 2004; ARAÚJO, 2008; ZANLUCHI, 2004; MORAES, 2009; SILVA, 2010). As demais quatro dissertações, apesar de não deixarem explícito o propósito da pesquisa, também discutem a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Esse dado remete ao fato de que todas as dissertações, de algum

modo, fazem a relação entre criança, infância e escola com base na Teoria Histórico-cultural e consideram o brincar uma atividade principal da criança em determinado momento da vida.

No que concerne ao nível de ensino pesquisado, sete (64%) pesquisas têm como foco o nível de ensino educação infantil, três (27%) o ensino fundamental e uma pesquisa (9%) analisa a relação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Fazendo comparação com o quadro geral das 30 dissertações, percebemos que a proporção das pesquisas em relação ao nível de ensino é semelhante, visto que, das 30 dissertações, apenas seis destacam o nível de ensino fundamental. Podemos inferir que a maior parte das pesquisas que registram ter como referencial a Teoria Histórico-cultural buscam compreender as relações entre criança, infância e escola no nível de ensino da educação infantil, como visto no item anterior em relação ao universo geral das 30 dissertações.

Com referência à formação universitária dos pesquisadores, seis (54%) têm formação em pedagogia, dois em psicologia, um é formado em geografia, um em educação física e um em fonoaudiologia. Dos 11 pesquisadores, 10 defenderam dissertação em programas de pós-graduação em educação e um em programa de pós-graduação em educação ambiental. Do mesmo modo explicitado no quadro geral da produção no item 3.1 deste trabalho, os pesquisadores que, de algum modo, estabelecem relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural têm diferentes formações universitárias. Destacamos a importância do referencial da Teoria Histórico-cultural para outras ciências, além da psicologia, que buscam compreender essas relações pautadas nas produções a partir de Vigotski.

Após verificarmos o que foi manifestado nas pesquisas, julgamos importante expor os resultados da análise a partir de uma categorização. Com base na leitura na íntegra das dissertações, procuramos analisar quais os elementos que poderiam dar evidências dessas relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural para então estabelecermos alguns nexos entre os conceitos. Nessa direção, observamos a existência de certa regularidade nas dissertações que poderia dar indícios de algumas manifestações e evidências. Organizamos alguns elementos em categorias, ou seja, em grupos que têm atributos comuns.

De acordo com Abbagnano (2007, p. 121), categoria significa “em geral, qualquer noção que sirva como regra para a investigação ou para a sua expressão lingüística em qualquer campo”. Assim, podemos dizer que a categoria é o agrupamento de elementos que possam explicar

determinado segmento do real. No caso desta pesquisa, o que analisamos é a manifestação das evidências de relações existentes entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural.

3.2.1 A Teoria Histórico-cultural como guia da prática

Considerando que a teoria pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos que oferece instrumentos para que o sujeito possa compreender a realidade e possa nela intervir, questionamos: Em que medida a Teoria Histórico-cultural pode oferecer instrumentos para se compreender as relações entre criança, infância e escola? De que modo esse conjunto de conhecimentos aparece na produção acadêmica educacional em nível de mestrado?

Ao se utilizar a produção a partir de Vigotski como referencial teórico, constata-se o registro nas pesquisas de diferentes expressões semânticas para designar a esse conjunto de conhecimentos — Teoria Histórico-cultural, Psicologia Histórico-cultural, abordagem Histórico-cultural, Perspectiva Histórico-cultural, concepção histórico-cultural e abordagem sócio-histórica. De modo geral, não foi constatado nas pesquisas a descrição da compreensão da expressão semântica utilizada. Notamos que não há diferenciação nas utilizações das obras de autores da Teoria Histórico-Cultural ao se utilizar a expressão Psicologia Histórico-Cultural das demais expressões semânticas. Todas essas expressões são empregadas para se referirem à produção a partir de Vigotski. Observamos que os autores graduados em psicologia não usam a expressão Psicologia Histórico-cultural e não fazem relação dessa ciência com a produção a partir de Vigotski.

Além disso, grande parte dos trabalhos apresenta diferentes expressões para denominar o referencial teórico. No mesmo texto, em três dissertações, aparecem os termos histórico-cultural e sócio-histórica, sem haver distinção entre eles. Apenas uma pesquisadora menciona que usa a expressão sócio-histórica com base no trabalho de Molon (2003)⁶².

Cabe repetir que compreendemos a teoria elaborada a partir de Vigotski como Histórico-cultural, considerando que, como destaca Leontiev (1982), existe uma base material da existência humana que foi produzida historicamente. Esse processo de produção da existência do ser humano se dá de determinada forma, dependendo do contexto em

⁶² MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

que está sendo realizado. Essa forma específica de produção da existência demarca épocas, porque envolve múltiplas e complexas relações sociais que marcam períodos da história de um indivíduo, de um grupo, de uma sociedade. À medida que produz essa existência, o ser humano vai produzindo cultura e se constituindo também pelo processo cultural. Nesse movimento, torna-se um sujeito histórico-cultural. Por isso, Leontiev (1982) aponta a produção de Vigotski como Teoria Histórico-cultural da evolução da psique.

Concordamos com Tuleski (2000) quando ela afirma que a criação de classificação e de novas denominações para se reportar à teoria de Vigotski e seus colaboradores é um fato curioso e indica a necessidade de debates e discussões. Essa constatação indica que, tendencialmente, há uma dispersão semântica ao se nomear a produção teórica a partir das formulações de Vigotski. Teoria Histórico-cultural pode ser considerada como uma expressão histórica, pois o processo de apropriação dos conceitos e da própria teoria é histórico. A partir do entendimento de que a linguagem expressa o pensamento e o pensamento é expressão das relações intersíquicas (VYGOTSKY, 1982c), indagamos: Que relações são essas que estão possibilitando esse entendimento da produção a partir de Vigotski?

Nosso estudo revelou ausência de conexão entre os determinantes históricos e culturais do período vivido por Vigotski e seus colaboradores e entre a produção de conhecimento desses autores e o referencial metodológico: o materialismo histórico e dialético. Essa tendência foi explicitada por Prestes (2012) e também por Tuleski (2000, p. 6), que destaca que “são poucos os autores que trazem a biografia do autor ligada aos acontecimentos da URSS e o impacto destes em seu pensamento”.

Uma pesquisa que vai em direção contrária é a realizada por Couto (2007), que, ao discutir como o indivíduo se torna ser humano, o faz a partir dos pressupostos marxistas na relação com o desenvolvimento do psiquismo infantil. Desse modo, a autora opera no texto com os fundamentos epistemológicos e ontológicos da teoria. Registramos, em outro trabalho, discussão a partir de autores como Marx, Engels e Gramsci sobre o entendimento da sociedade, mas não encontramos associação entre esses autores e a Teoria Histórico-cultural.

Verificamos que essa inclinação a não apresentar um contexto histórico do período vivido por Vigotski e seus colaboradores e não discutir a formação do conjunto de conhecimentos por eles produzidos pode dar a entender que as pesquisas utilizam o referencial da Teoria

Histórico-cultural de modo atemporal, ou seja, sem considerar o movimento histórico e cultural da elaboração desses conhecimentos. A não apresentação de elementos biográficos do autor nos textos não significa automaticamente a desconsideração das bases teóricas e metodológicas da produção a partir de Vigotski, tampouco que esta é expressão de um tempo histórico, uma vez que existe uma farta bibliográfica que aborda esta temática. Assim, alguns textos expressam o movimento conceitual da Teoria Histórico-Cultural nas análises de seus objetos de estudos sem necessariamente incluir no corpo textual os aspectos acima relacionados.

Como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, o contexto histórico, político e social no qual viveram Vigotski e seus colaboradores teve influência direta na produção de conhecimento desses autores, pois naquele momento se buscava compreender a formação de um novo homem. Se a ciência é uma prática humana, a busca por soluções ou respostas a algum fenômeno ocorre em determinados espaço e tempo, em um contexto histórico-cultural, há uma relação importante entre o contexto histórico e a formação de teoria (PRESTES, 2012).

Existe, portanto, uma “leitura” específica feita na atualidade sobre a teoria vygotskiana, priorizando alguns aspectos, em detrimento de outros, ignorando os aspectos que o autor intencionalmente tentou evidenciar ou reiterar em seus textos. Esta desconsideração do autor, como alguém historicamente datado e, portanto, comprometido com os acontecimentos de sua época, tem dado margem a inúmeras “interpretações” abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade (TULESKI, 2000, p. 4).

Além desta possível desconsideração do autor como alguém histórico datado, destaca que, novamente com exceção da pesquisa de Couto (2007), há uma tendência em desconsiderar o materialismo histórico e dialético ao se remeter a Teoria Histórico-Cultural. Como já evidenciado neste trabalho, Vigotski e seus colaboradores estão fundamentados no materialismo histórico e dialético. Para compreender a teoria, é fundamental compreender que estes autores partiram de leituras marxistas e operam com as mesmas em seus textos. Isto não significa afirmar que, para ler Vigotski, o pesquisador deva ter uma

posição ou se considerar marxista, mas sim que Vigotski e seus colaboradores se fundamentam neste referencial filosófico e, em suas obras, operam com este fundamento. “Ler Vigotski, destarte, é antes de tudo admiti-lo como marxista e comunista, com todas as implicações decorrentes disso.” (TULESKI, 2008 p.8)

Dá-se grande ênfase nas pesquisas à relevância do social na constituição do ser humano. A maioria das dissertações analisadas (sete) utiliza excerto do livro *Pensamento e linguagem* sobre a lei genética geral do desenvolvimento, no qual o autor afirma que todas as funções psicológicas aparecem em um nível social e, posteriormente, em um nível intrapsíquico, salientando a importância das relações sociais para o desenvolvimento psíquico.⁶³ O destaque dado às relações sociais pode levar à compreensão de que apenas essas relações são importantes para o desenvolvimento psíquico do ser humano. Vigotski, como já destacado, buscava superar essa dualidade entre social e biológico e compreender a formação da consciência como unidade entre os componentes biológicos e os culturais. É a partir dessa unidade, sem desconsiderar o componente biológico, que o ser humano pode se desenvolver.

Compreender a complexidade do processo de humanização exige perceber que o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem, simultaneamente, uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 99).

Nesse sentido, os autores da Teoria Histórico-cultural enfatizam a importância das relações sociais e da apropriação de parte do legado humano para a constituição do ser humano. Uma hipótese para o surgimento da propensão a supervalorizar o social no desenvolvimento humano é, como sugere Freitas (1994), a de que a produção de Vigotski se destaca no campo da pesquisa educacional como uma nova forma de

⁶³ Neste estudo, esta citação também foi utilizada para abordar o desenvolvimento do ser humano. Todavia, utilizamos a partir de outra obra de Vigotski: VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Visor, 1982.

se compreender a criança. Vigotski propõe novas bases teóricas e históricas para se compreender o desenvolvimento, entendendo que existe uma base orgânica e a partir dela as relações sociais assumem um papel essencial no desenvolvimento humano.

3.2.1.1 O desenvolvimento humano a partir dos conceitos da Teoria Histórico-cultural: a importância da brincadeira

Há uma tendência nas pesquisas de se reportar à Teoria Histórico-cultural para compreender o desenvolvimento humano, principalmente por meio da brincadeira. Como já evidenciado, sete pesquisas deixam explícito que um dos seus objetivos era estudar a brincadeira da criança e quatro dissertações, apesar de não informarem esse dado nos objetivos, também abordam a brincadeira no desenvolvimento infantil. Assim, notamos que a brincadeira é considerada essencial no desenvolvimento infantil em determinado tempo de vida da criança. Dessas pesquisas, três se ocupam do estudo de crianças no ensino fundamental, uma pesquisa foca a passagem da educação infantil para o ensino fundamental e sete abrangem crianças a partir de quatro anos no nível de ensino da educação infantil. Verificamos que essas pesquisas procuram evidenciar a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança no período entre quatro e oito anos.

Para explicitar a brincadeira como atividade principal, foi constatado nas pesquisas o registro das obras de Leontiev sobre atividade e atividade principal da criança, conceitos já discutidos no primeiro capítulo desta pesquisa. Sobre o conceito de atividade e de atividade principal, Leontiev (2010, p. 63) afirma que

a vida ou a atividade como um todo não é constituída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, desse modo, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal em geral. Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele

estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade.

As pesquisas realizadas com crianças no ensino fundamental também defendem a brincadeira como atividade principal da criança. Realçamos esse dado porque comumente a brincadeira está associada como uma atividade típica da educação infantil. Mesmo em outros períodos de vida, nos quais outra atividade se torna a principal, como por exemplo, a atividade de estudo, a brincadeira continua sendo uma atividade importante para a criança.

No trabalho desenvolvido por Schneider (2004), de acordo com a autora, o objetivo inicial era pesquisar a brincadeira no primeiro ano do ensino fundamental. Como a escola onde foi realizada a pesquisa organiza o trabalho pedagógico a partir da divisão de séries, a investigação abrangeu crianças das séries iniciais do ensino fundamental. A partir desse dado, problematizamos: As pesquisas realizadas no nível de ensino fundamental buscam compreender a brincadeira como atividade de crianças que estão ingressando nesse nível de ensino? De modo geral, o que indica para nós, como pesquisadores, esse critério de restrição na pesquisa do estudo da criança no primeiro ano do ensino fundamental? Seria a importância desse período no desenvolvimento, em que as crianças estão em uma pré-história da linguagem escrita e esta pré-história é constitutiva do ser? E as demais crianças do ensino fundamental não brincam?

A brincadeira é uma atividade necessária para o desenvolvimento da criança e para a formação humana e deve estar presente na escola independentemente da faixa etária em que a criança se encontra. Ao relatar estudo sobre o desenvolvimento da representação simbólica para a apropriação da leitura e escrita, a partir da mudança da atividade principal da brincadeira para a atividade de estudo, Couto (2007) sublinha que a atividade da brincadeira não deixou de existir entre as crianças, mas que, em um processo, a atividade de estudo se tornou a atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança, como destacado por Vigotski (1982b; 2008) e Leontiev (2010).

Como já enfatizado, tendencialmente os trabalhos aqui analisados que estabelecem relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural procuram compreender a brincadeira no

desenvolvimento da criança, cada qual com seu objetivo de pesquisa. Notamos que, de modo geral, as pesquisas analisam a brincadeira, mas não explicam o desenvolvimento da criança em suas múltiplas determinações a partir dessa teoria. Utilizam o referencial para compreender a atividade de brincar, mas não discorrem sobre o desenvolvimento da criança em sua complexidade de formação humana, exceto a realizada por Couto (2007), que, apesar de não utilizar a expressão “formação humana”, refere-se em todo o seu texto, com uma visão abrangente, ao desenvolvimento da criança em suas múltiplas determinações.

Nos artigos analisados na pesquisa realizada em nível de mestrado, Rosa (2008) percebeu que, muitas vezes, o conceito de desenvolvimento humano era utilizado como sinônimo de formação humana. De acordo com a autora, esse conceito

é reconhecidamente polissêmico, utilizado por diferentes abordagens teóricas, com os mais diversos significados, estando, na maioria das vezes, relacionado a uma concepção de desenvolvimento humano fundada em princípios biológicos. Como se o homem se desenvolvesse como as plantas e os demais animais, como se as capacidades e funções psicológicas humanas já existissem na forma de “embriões” em todo neonato e precisassem apenas serem desenvolvidas. O que, sabe-se, não corresponde ao processo de “desenvolvimento” do homem. Adota-se nesta pesquisa o conceito de “formação humana” em vez de “desenvolvimento humano”, por se entender que o primeiro apresenta maior aproximação e fidelidade em relação ao processo real (ROSA, 2008, p. 97).

Apesar de termos constatado nessas pesquisas a importância da brincadeira no desenvolvimento, de modo geral, não foi possível encontrar evidências de outros elementos apontados por Vigotski e seus colaboradores como igualmente importantes para o desenvolvimento da criança. Além disso, pouco se aborda o desenvolvimento da criança como complexo e no sentido de formar-se humano, de se humanizar.

Como toda formação, o conteúdo psicológico é um produto da interação do biológico, do sócio-cultural e do propriamente psicológico que vai

sendo conformado no sujeito e por ele, a partir da acumulação da experiência individual, mediada por suas vivências dos conteúdos do ensino e da educação que o sujeito em formação recebeu na família, na escola e em toda a sociedade (BEATÓN, 2006, p. 26).

A brincadeira é temática amplamente pesquisada e todos os estudos compreendem que a escola deve possibilitar momentos de brincadeira, sendo esta essencial para o desenvolvimento da criança. Se a escola é esse espaço institucionalizado onde a criança pode se apropriar de forma sistematizada de parte do que foi produzido pela humanidade e se desenvolver, a brincadeira também tem que estar inserida nessa instituição, não apenas como um ato lúdico, próprio do ser humano, que pode estar presente em qualquer momento de sua vida, mas como uma atividade que principalmente o constitui. Portanto, a escola pode propiciar esse momento para que a criança realize esta atividade, independentemente se no período histórico de vida da criança, a atividade principal que está guiando seu desenvolvimento é a brincadeira ou é a atividade de estudo, conforme discutido no item 2.3.1.

Em relação aos conceitos registrados nos textos a partir da Teoria Histórico-cultural, destaca-se em todas as pesquisas a importância da brincadeira. E na abordagem da atividade de brincar também aparecem outros conceitos, como mediação, zona de desenvolvimento iminente, desenho, instrumento, signos, criatividade, imaginação, pensamento, linguagem, funções psicológicas superiores. Como já evidenciado, há propensão em associar esses conceitos ao desenvolvimento da criança.

Grande parte das publicações nacionais, com base na teoria de Vygotski, têm enfatizado a aprendizagem, a interação entre pares e a relação entre pensamento e linguagem. Encontram-se poucos estudiosos, inclusive estrangeiros, que consideram as influências societárias mais amplas no desenvolvimento da psique humana. A organização social, as relações sociais de produção como construtoras de uma psique determinada não são analisadas. A ênfase na escola, na interação em pequenos grupos, na relação aprendizagem e desenvolvimento com enfoque na zona de desenvolvimento proximal, na mediação, são destacadas sem que se avance para o significado que assumem em uma sociedade

capitalista, quando o próprio Vygotski estava empenhado na destruição dessa forma de sociedade (TULESKI, 2000, p. 5).

Outro elemento a ser destacado se refere ao fato de que, das 11 pesquisas, 10 utilizam como principal referência o livro *Pensamento e linguagem*, editado pela Martins Fontes. Há várias críticas sobre a tradução dessa obra para o português e a sua utilização como referencial para se compreender a teoria de Vygotski (DUARTE, 1996; DUARTE, 2006; TULESKI, 2000; TULESKI, 2008, PRESTES, 2012). A obra foi traduzida a partir da língua inglesa norte-americana, que sofreu vários recortes ideológicos. Apesar das pesquisas analisadas serem recentes, ainda se adota como principal referencial da produção de Vygotski a obra *Pensamento e linguagem* para explicitar diversos conceitos. Ao mesmo tempo em que essa obra é a mais utilizada nas dissertações, os pesquisadores recorrem a outras publicações do autor e de seus contribuidores para tentar explicar o fenômeno que se propuseram pesquisar, como demonstra a tabela no apêndice A deste trabalho.

De acordo com Tuleski (2000, p. 4), para estudar Vygotski atualmente é necessário considerar dois problemas:

[...] em um primeiro plano: romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista e seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operada a partir da década de 30 pelo stalinismo. O primeiro problema pode ser resolvido com a utilização das traduções espanholas que são mais fiéis à edição russa das Obras escolhidas, enquanto que o segundo só seria possível de ser resolvido tendo acesso aos manuscritos do autor, muitos deles desaparecidos ou alterados durante o governo de Stálin (TULESKI, 2000, p. 4).

Outro problema a ser destacado é o acesso às *Obras Escolhidas*, visto que não são encontradas com facilidade em bibliotecas e livrarias, sendo necessária sua importação. Além disso, pode haver uma dificuldade de apropriação do idioma espanhol entre os pesquisadores para a leitura das obras.

No campo universo das dissertações analisadas, contata-se que as pesquisas procuram realizar o debate com outras obras de Vygotski, foi

constatado o registro em algumas pesquisas que utilizaram alguns textos das Obras Escolhidas para fundamentar a discussão. Outra publicação utilizada na maioria dos trabalhos é o livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, que contém textos de Vigotski, Luria e Leontiev. As principais temáticas discutidas a partir dessa obra são atividade, brincadeira e atividade principal. Repetimos que todas as pesquisas consideram a brincadeira como atividade principal da criança.

É visível a busca por outras obras para explicitar o referencial teórico tanto de Vigotski e seus colaboradores quanto de pesquisadores brasileiros contemporâneos que se baseiam nesse referencial. Também Leontiev e Elkonin são referenciados na compreensão da brincadeira e do desenvolvimento da criança. Quanto às publicações brasileiras, destaca-se o livro de Pino (2005) intitulado *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky*, principalmente para se compreender o desenvolvimento humano da criança a partir das relações sociais.

Além de Vigotski, Leontiev e Elkonin, no universo de pesquisas analisadas, as obras de dois autores foram amplamente utilizadas para se referenciar a brincadeira: a pesquisadora brasileira Tizuko Kishimoto e do filósofo francês Gilles Brougere.

Uma pesquisa, ao abordar a alfabetização na escola, utiliza-se de outro referencial para destacar o processo de alfabetização com base nas ideias de Emília Ferreiro sobre a alfabetização. Esta autora fundamenta seu trabalho nos pressupostos de Piaget. Cabe salientar que Vigotski fala sobre o tema da apropriação da linguagem no texto *La prehistoria de desarrollo del lenguaje escrito*, escrito em 1931 e publicado em 1982 em espanhol no segundo volume das *Obras Escolhidas*. Luria também discute a apropriação da linguagem escrita no livro escrito em parceria com Vigotski: *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, no livro *Linguagem e pensamento*, de Vigotski, e na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.

Essas explicações sobre o desenvolvimento da criança e a brincadeira registradas no universo de produções acadêmicas analisadas exploram alguns elementos da Teoria Histórico-cultural a partir das obras de Vigotski, o que insinua estarem seguindo os passos de um mesmo referencial: a Teoria Histórico-cultural da psique, mesmo utilizando diferentes expressões semânticas para designar essa teoria. Se o psiquismo vai ser essa base para constituir o sujeito, a pessoa, a personalidade, e se dá necessariamente na própria origem e no desenvolvimento do ser social, nesse movimento, como é que se

constitui histórica e culturalmente a criança? Que condição histórica e cultural é essa de ser criança?

3.2.1.2 Relação entre os procedimentos de pesquisa e a Teoria Histórico-cultural

A partir do que foi até aqui exposto, perguntamos: Se a teoria é o guia da prática, que indicações se tem, a partir dos escritos, sobre a relação entre o que foi produzido metodologicamente e a Teoria Histórico-cultural? Como destaca Sánchez Vázquez (2001), teoria e prática devem ser compreendidas como unidade, entendendo a prática como atividade social e transformadora e a teoria como o guia da prática. Então, como esse referencial pode nos auxiliar, como pesquisadores, a compreender as relações entre criança, infância e escola nas pesquisas educacionais?

Interessa-nos, nesse ponto, apresentar algumas reflexões sobre os objetivos propostos nas pesquisas. Warde (1990) realça que no capítulo introdutório devem estar destacados os objetivos e a definição do alcance da dissertação. “Cada vez mais encontram-se trabalhos nos quais os objetivos apontados não são cumpridos e a delimitação da problematização do tema não é respeitada” (WARDE, 1990, p. 74).

Verificamos, na amostra de dissertações analisadas, que a formulação dos objetivos, de maneira geral, configurou-se a partir de objetivos amplos para uma pesquisa em nível de mestrado. A elaboração de um objetivo abarca uma série de elementos a serem considerados e um deles é o determinante histórico. A trajetória do pesquisador é histórica, depende das condições e oportunidades, durante sua trajetória acadêmica, de acesso a subsídios necessários para a elaboração da pesquisa e também de tempo para apropriação de fundamentos teóricos e para a execução de outras atividades planejadas para a investigação. Salientamos que não é nossa intenção aqui avaliar a qualidade da produção acadêmica, mas sim problematizar as condições históricas para a elaboração da pesquisa. Em que medida nós, jovens pesquisadores, que estamos iniciando a trajetória no nível de mestrado, temos condições de delimitar objetivos tão amplos? Em que medida temos clareza dos critérios para definição?

Cabe neste momento uma reflexão acerca da redução do tempo para produção de pesquisa em nível de mestrado de cinco anos para dois anos, estabelecida em 1980 no cenário educacional brasileiro. Essa redução tem implicações na produção? Poder-se-ia afirmar que está se

instituindo um modo diferenciado de produzir o conhecimento? Para André (2001, p. 62), há necessidade de

se repensarem as exigências para uma dissertação de mestrado, pois em muitos programas de pós-graduação mantêm-se os mesmos padrões de 30 anos atrás, quando o mestrado era completado em um período de 5 a 10 anos. Mas também não podemos abrir mão da qualidade, aceitando qualquer produto pela redução do prazo, sob pena de desmoralizarmos totalmente a pesquisa.

No que diz respeito ao procedimento de pesquisa das 11 dissertações, apenas uma utilizou a pesquisa bibliográfica e a análise documental. As demais adotaram metodologia de pesquisa relacionada com as crianças na escola. Os procedimentos mais utilizados (como mostra a Figura 5) são a observação e a entrevista com crianças. As observações tiveram como foco investigativo as crianças, principalmente durante a atividade de brincadeira. Podemos afirmar, então, que as metodologias usadas estavam articuladas ao objetivo do estudo da criança na escola e também da brincadeira nessa instituição.

Figura 5 – Gráfico dos procedimentos de pesquisas utilizados nas pesquisas analisadas



Fonte: Elaborado a partir da análise das dissertações

Das 10 dissertações que adotam procedimentos de pesquisa envolvendo crianças, sete (70%) usam termos como “dar voz às crianças”, “ouvir a criança na pesquisa” e a concepção de crianças como parceiras na investigação. Os autores de três delas (JARDIM, 2010; ARAÚJO, 2008; COSTA, 2010) informam que se basearam no referencial teórico da Sociologia da Infância para realizar a pesquisa com crianças no intuito de dar “voz” a elas. Schneider (2004) também utiliza autores do referencial teórico da denominada Sociologia da Infância de base europeia, mas não os classifica como tal.

Quase todas as pesquisas (90%) foram desenvolvidas tendo como procedimento a observação. Essa técnica não foi adotada em apenas uma investigação, que foi realizada a partir de pesquisa documental. André (1986, p. 25) considera que, “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

A leitura da Figura 5 permite constatar que nem todas as 10 dissertações relativas a pesquisas com observação mostram no texto a utilização concomitante do registro de diário como procedimento metodológico. Além disso, em alguns trabalhos não foi possível encontrar evidências de como ocorreu o contato com a escola e com as crianças, sujeitos da pesquisa, tampouco obter informação sobre o tempo destinado para a observação. Esses dados deixam margem para dúvidas sobre como foi utilizado esse procedimento de pesquisa que, como adverte André (1986), deve ser controlado e sistemático, além de ter um planejamento que exige cuidados.

Em sua dissertação de mestrado, Spinelli (2012) apresenta análise das metodologias de pesquisa que vêm sendo utilizadas com crianças na escola a partir de um rigoroso levantamento da produção acadêmica registrada pela ANPEd e no Banco de Teses da CAPES. Dentre os resultados dessa investigação, destaca-se a constatação de que as pesquisas com metodologias relacionadas ao “ouvir” a criança aumentaram significativamente nos últimos 10 anos. Outro resultado importante é que a denominada Sociologia da Infância foi identificada pela autora como o principal referencial para a realização de pesquisa com crianças.

A partir do universo de dissertações analisadas neste estudo, detectamos dois movimentos em relação aos procedimentos metodológicos e de análise: 1) pesquisas que buscam a relação entre o referencial da Teoria Histórico-cultural e os procedimentos

metodológicos e 2) pesquisas que utilizam procedimentos metodológicos sem buscar uma relação com o referencial da Teoria Histórico-cultural.

Quanto às pesquisas que buscam estabelecer relação entre o referencial da Teoria Histórico-cultural, procedimentos metodológicos utilizados e procedimentos de análise, observamos duas vias: uma por meio da abordagem microgenética com base no texto de Goés (2000) e outra a partir das obras de Bakhtin. Quatro pesquisadoras (PINTO, 2004; COUTO, 2007; RODRIGUES, 2011; TEIXEIRA, 2008) usaram o texto de Góes (2000), intitulado *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*, para embasarem a escolha metodológica e de análise dos dados da pesquisa. Couto (2007) informa que os dados de sua pesquisa foram analisados por meio da teoria microgenética, de origem vigotskiana e da análise de conteúdo.

A análise microgenética dos dados coletados pode ser definida como uma abordagem metodológica que tem sido utilizada, tanto pela psicologia quanto pela educação, em investigações sobre a constituição dos sujeitos, em especial, no que concerne a processos que se instanciam nos contextos educativos. Essa abordagem assume a centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica, vincula-se à matriz histórico-cultural e “[...] decorre da tese fundamental, de Vigotski, segundo a qual os processos humanos têm a gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (GÓES, 2000), pois, segundo Vigotski [...], “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (COUTO, 2007, p. 19).

Em duas pesquisas (TEIXEIRA, 2008; RODRIGUES, 2011) se afirmou ter como referencial as contribuições de Bakhtin para pensar a metodologia e a análise da pesquisa. Teixeira (2008, p. 40), em relação à metodologia, destaca: “procedi a uma abordagem de caráter etnográfico, articulado ao enfoque microgenético e apoiando-me na concepção enunciativo-discursiva da linguagem”. Informa ainda que, no contexto do seu trabalho,

a concepção bakhtiniana da linguagem permite uma dupla sustentação teórica. Por um lado, fundamenta a opção metodológica centrada nos depoimentos dos sujeitos, ao mesmo tempo que procura focar as múltiplas vozes da cultura escolar ou do contexto social. Por outro lado, justifica o foco de estudo que visa também compreender a perspectiva da criança no processo de alfabetização (TEIXEIRA, 2008, p. 35).

A concepção enunciativo-discursiva da linguagem à qual a pesquisadora se remete nesse excerto está relacionada com o referencial de Bakhtin — o mesmo que embasou o estudo de Rodrigues (2011).

Admito que muitos foram os desafios postos à pesquisa que realizei, no entanto encontrei, nas contribuições de Bakhtin, um referencial que mostra o quanto o pesquisador é também sujeito implicado da pesquisa, mas o autor alerta para o quanto devemos estar conscientes de nossa exotopia, ou seja, do lugar de fora do outro de onde observamos, escutamos, perguntamos, medimos, avaliamos (RODRIGUES, 2011, p. 82).

Com relação à análise de dados, a pesquisadora afirma ter buscado o referencial da Teoria Histórico-cultural e também

as contribuições de L.S. Vigotski para a compreensão dos conceitos de relações sociais, subjetividade, constituição cultural, mediação, deficiência (estudos sobre defectologia), infância e educação da criança com deficiência e as contribuições de M. Bakhtin sobre o fenômeno da relação dialógica entre crianças, sobre a polifonia e polissemia, bem como sobre o lugar do Outro na tessitura do Eu-Criança e do Eu-Pesquisador da Infância (RODRIGUES, 2011, p. 89).

Em outras duas pesquisas (ARAÚJO, 2008; COSTA, 2010) também se buscou compreender a relação do pesquisador com o sujeito, baseando-se no referencial da Teoria Histórico-cultural e na produção a partir Vigotski, com a contribuição do texto de Freitas (2002), *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Uma pesquisa afirma ter como método de análise dos dados a Teoria

Histórico-cultural e seu texto traz alguns excertos de Vigotski sobre a crise da psicologia e a busca de uma psicologia geral. O método dialético e o materialismo histórico-dialético é citado, mas não fica explícito o que configura esse método na pesquisa.

Como já informado, outro movimento em relação aos procedimentos metodológicos e de análise é a ausência de relação da Teoria Histórico-cultural com a metodologia de pesquisa e de análise utilizada na pesquisa. Nesse movimento, três dissertações informaram ter como referencial a Sociologia da Infância para a realização da pesquisa com criança, no sentido de dar “voz” às crianças na pesquisa. Schneider (2004, p. 35) alerta que “não há consenso sobre os procedimentos metodológicos para se “dar voz” à criança, nem mesmo modelos ou prescrições que garantam a sua eficácia”.

Quanto às dissertações que utilizaram autores da denominada Sociologia da Infância europeia, não constatamos evidências de relação entre essa abordagem e a Teoria Histórico-cultural, exceto em um trabalho (ARAÚJO, 2008), no qual se defende um possível diálogo entre a perspectiva histórico-cultural e a Sociologia da Infância, sustentando seu argumento nas considerações de Vera Maria R. Vasconcellos⁶⁴. A pesquisadora afirma essa posição quando descreve o caminho teórico-metodológico da pesquisa com crianças. Também cabe destacar que as bases filosóficas do que se convencionou chamar de Sociologia da Infância e da Teoria Histórico-cultural são distintas, visto que a primeira, da linha europeia, possui uma base fenomenológica e a outra é pautada no materialismo histórico-dialético. Em um artigo publicado recentemente, Prestes (2013) afirma que são claras as divergências entre a Teoria Histórico-cultural e a denominada Sociologia da Infância, tanto de questões epistemológicas, quanto sobre os fundamentos do papel da criança.

Das 11 dissertações analisadas, três foram classificadas pelos seus autores como sendo de base etnográfica. Este dado também foi constatado por Spinelli (2002), que destaca que esta opção metodológica possui caráter de estudo longitudinal e também foi registrada em grande

⁶⁴ VASCONCELOS, Vera Maria R. Apresentação: crianças e infâncias visíveis. In: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel J. (org). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 7-23. A autora acredita num “possível diálogo entre a psicologia do desenvolvimento, em especial a de orientação histórico-cultural, com a sociologia da infância” (VASCONCELOS, 2007 apud ARAÚJO, 2008, p. 54).

parte das pesquisas que tem como opção metodológica ouvir a criança. Reforçamos a indagação da autora sobre o uso de técnicas metodológicas da etnografia em pesquisas educacionais: “Será que algumas horas de convívio com a criança durante seis meses ou um ano de pesquisa de campo são suficientes para acessar e conhecer a criança e a infância na escola, transformando sua condição histórica e cultural de ‘sujeito silenciado’ à ‘testemunha da história’?” (SPINELLI, 2012, p. 125).

André (1986) comenta que a etnografia era utilizada como recurso metodológico por antropólogos e sociólogos e, posteriormente, na década de 1970, começou a ser adotada por pesquisadores da área de educação. Adverte que se deve ter cuidado com o uso de técnicas etnográficas nesse campo, visto que, ao serem utilizadas pelos pesquisadores educacionais, elas sofreram alterações. Considerando o alerta de André (1986), seria importante saber quais foram os cuidados tomados nessas pesquisas ao empregarem procedimentos metodológicos com base na etnografia.

Mesmo notando evidências, nessas três pesquisas, que a etnografia tem origem em estudos da antropologia, não encontramos explicação de como essa opção metodológica deve ser utilizada em pesquisas na área da educação. Outro destaque é que duas delas também se pautaram no referencial de Bakhtin como opção metodológica e de análise.

Constatamos, nos textos examinados, a utilização de distintas formas de se conceber o referencial metodológico e de análise dos dados da pesquisa ao estabelecer a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Apesar de a observação ser usada como procedimento na maioria das investigações, a análise dos dados e o referencial metodológico se configuram em diferentes perspectivas: umas estão associadas ao referencial da Sociologia da Infância europeia, enquanto outras buscam, no referencial da Teoria Histórico-cultural, possibilidades metodológicas. A partir desses dados, questionamos: Como a Teoria Histórico-cultural, como guia da prática, pode auxiliar os pesquisadores na elaboração metodológica de pesquisa com crianças no campo educacional? As constatações feitas sugerem a necessidade de novas pesquisas, pois parecem ser promissoras as contribuições no campo da educação e da infância, no sentido tanto de, a partir da Teoria Histórico-cultural, criar condições para superar a realidade que está posta quanto de produzir conhecimentos com base nesse referencial que sirvam como instrumento para futuros pesquisadores, na constante busca por rigor e qualidade na pesquisa.

Quinteiro (2009) aborda o movimento histórico da pesquisa no campo da educação e infância, dando ênfase à constatação de que muitas metodologias vêm sendo utilizadas sem a explicitação de conceitos que as fundamentam e a realização de debates teóricos. Corroborando essa afirmação, Spinelli (2012, p. 147) aponta que “as principais fragilidades teóricas, metodológicas e éticas foram identificadas a partir de dois aspectos fundamentais: as condições objetivas e materiais para a realização da pesquisa e os limites da formação recebida pelo pesquisador em nível de mestrado”.

Warde (1990), ao analisar, no final dos anos 1980, dissertações de mestrado nos programas de pós-graduação em educação no cenário brasileiro, afirmou naquele período que as produções não definiam o conceito nem o tipo de pesquisa; reportavam-se ao adjetivo (quantitativa, qualitativa), mas não ao substantivo. Nesse movimento, Warde (1990) declarou ter perdido a “paciência do conceito”. Esse movimento também está presente na produção analisada. Nós, pesquisadores, buscamos evidenciar os adjetivos, agrupá-los em categorias, mas não discutimos o que é pesquisa e qual a sua importância no contexto científico. E sobre o conceito de criança, infância e escola, será que também, parafraseando Warde (1990), perdeu-se a paciência do conceito?

3.2.2 As abordagens das relações entre criança, infância e escola

Depois de algumas considerações acerca de como a Teoria Histórico-cultural é abordada nas 11 dissertações analisadas, expomos neste subitem alguns elementos sobre a abordagem dos conceitos de criança, infância e escola. Com o intuito de compreender os nexos internos das relações entre tais conceitos, optamos por apresentá-los num mesmo bloco textual para evidenciar aspectos do movimento entre esses conceitos no universo de dissertações analisadas.

Importa salientar que grande parte das dissertações não traz, no capítulo introdutório, informações sobre o que se compreende por criança, infância e escola. Em relação à Teoria Histórico-Cultural, em quatro trabalhos observamos que ela foi indicada na introdução, onde também constam os nomes dos autores e as obras que fundamentam o referencial teórico.

No que se refere ao conceito de criança, percebemos que a maioria das dissertações apresenta a concepção de criança como sujeito com as seguintes expressões: sujeito de direitos, sujeito histórico e social, sujeito ativo, sujeito social, sujeito geográfico e sujeito produtor

de cultura. Além dessa categorização, outras duas concepções de criança podem ser destacadas: criança como ator e criança como agente social. Batista (2006) confirma a propensão de entender a criança como sujeito.

Situação mais específica é a de uma dissertação em que, ao mesmo tempo em que destaca a criança como sujeito de direitos, reporta-se a uma classificação de normalidade, ou seja, ao se ter como objeto o estudo da criança com deficiência, designa-se a criança que não tem deficiência como “criança normal”. Neste ponto é preciso problematizar: Considerando o referencial da Teoria Histórico-cultural, o mesmo indicado pela autora da dissertação, quais os critérios e dimensões de análise podem ser adotados para considerar uma criança “normal”?

Ainda com relação ao referencial teórico usado para sustentar o conceito de criança, notamos duas tendências: a utilização do referencial da Sociologia da Infância para embasar as concepções de criança como ator social, agente social e sujeito ativo, e o da Teoria Histórico-cultural para explicar o desenvolvimento da criança, enfatizando a criança como sujeito histórico e cultural.

Noutra direção, Couto (2007) faz menção ao referencial da Teoria Histórico-cultural, citando Lima (2005)⁶⁵, ao abordar a concepção de criança:

Justifica-se, assim, a utilização dos fundamentos da Teoria histórico-cultural, acerca de uma nova concepção de criança como um ser capaz, ativo, que ocupa seu lugar nas relações sociais interagindo com outras crianças e com os adultos, comunicando-se com eles. Essa criança internaliza conhecimentos e confere sentido a eles. Nesse sentido, a educação na infância pode provocar o desenvolvimento cultural do homem ao romper com os limites da formação meramente biológica e ao promover o processo de humanização (LIMA, 2005 apud COUTO, 2007, p. 32).

Considerar a criança como sujeito que se encontra em um processo de desenvolvimento e de formação humana implica conceber que esse sujeito pensa, age, sente, participa, cria, interpreta, fala sobre si,

⁶⁵ LIMA, Elieuz Aparecida de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

dentro dos seus limites e possibilidades de desenvolvimento marcados pelas condições históricas e culturais que o constituem. Rodrigues (2011), com base em Mello (2010), destaca a formação cultural da criança e a criança como um ser humano capaz de estabelecer relações sociais e se formar a partir delas.

Ao afirmar a concepção de criança como sujeito social ativo com base no referencial da Sociologia da Infância, Costa (2010, p. 79) acentua que “as crianças desenvolvem sistemas culturais próprios, que lhes garantem a marca da originalidade e possibilidades de intervenção no mundo”. A abordagem da criança como sujeito que produz cultura também aparece em outras pesquisas no conjunto de dissertações analisadas, no qual se destaca a “cultura infantil”. A compreensão da criança como produtora de cultura na pesquisa educacional é polêmica, visto que o próprio conceito de cultura é complexo e polissêmico.

Pino (2005, p. 18) diz que, para Vigotski, cultura é “simultaneamente o produto da vida social e da atividade social dos homens”. Se a criança é um ser que está se constituindo como ser humano por meio das relações sociais que estabelece e, particularmente, da atividade que exerce, como separar “cultura infantil” de cultura em um sentido mais amplo? Adotamos neste trabalho a ideia de cultura como unidade entre a produção humana e tudo o que faz parte da formação do homem como um ser humano, mas a complexidade do tema requer aprofundamentos que esta dissertação não comporta. Entretanto, cabe ressaltar que a indicação de criança como produtora de cultura aparece nas dissertações selecionadas para análise.

Prestes (2013) sublinha que são claras as divergências entre a Teoria Histórico-cultural e a Sociologia da Infância, entre elas a que cerca a concepção de criança.

Outra questão que fica bastante evidente, ao compararmos os fundamentos da sociologia da infância e da teoria histórico-cultural, é o papel da criança. Se, para a sociologia da infância, a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins (PRESTES, 2013, p. 304).

A concepção de criança geralmente consta no capítulo teórico das pesquisas. São poucas as dissertações que discorrem sobre o conceito de criança durante a exposição da pesquisa realizada. Se a criança é objeto de estudo de 10 das 11 pesquisas analisadas, como se opera nas

pesquisas com esse conceito? Ao expor alguns resultados das pesquisas no texto dissertativo, há uma tendência em não retomar o conceito de criança abordado no capítulo no qual o pesquisador apresenta o referencial de análise. Por exemplo, ao tomar a criança como sujeito de direitos, pouco se discute sobre o que significa pensar a criança como sujeito de direitos na própria pesquisa e na escola, nem se explica que direitos são esses. Além disso, notamos que, ao se relatar as pesquisas, em geral se utiliza ora a expressão criança, ora aluno. Afinal, quem é essa criança que está no aluno? (QUINTEIRO, 2000).

Se a modernidade abre espaço para pensar a especificidade do tempo humano da infância, ao mesmo tempo cria uma identificação que nos impedirá de vê-la como sujeito. Ao “transformar crianças em alunas” a modernidade atribui como legado aos adultos responsáveis pela sua educação, pensar em alunos, não em crianças; pensar em indivíduos não em sujeitos. Mais do que isso, pensar em alunos que serão futuros adultos. A aposta no futuro, futuro terreno, e não no presente que a modernidade vai instaurar, vai nos impedir de enxergar na criança um sujeito do agora (FLOR, 2003, p. 31).

Constatamos ainda que, em algumas pesquisas, o conceito de criança se altera ao longo do desenvolvimento da humanidade, assim como o conceito de infância. Se o desenvolvimento é marcado pelas condições históricas e culturais, o conceito de criança também se altera.

Durante séculos as pessoas subestimaram o fato de que a criança, por sua aparência física e suas características psicológicas, é um tipo muito especial de criatura, que difere qualitativamente do adulto e cujas leis de vida e atividade devem, sem dúvida alguma, ser estudadas com atenção especial (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 153).

Nesse sentido, se antes a criança era vista como uma miniatura do ser adulto, um vir a ser, como é concebida atualmente como sujeito histórico e cultural? Os mesmos autores destacam pontos essenciais para se compreender a criança como um ser humano histórico e cultural ao diferenciar o desenvolvimento da criança do adulto.

De fato, não só a criança pensa diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 153).

Nas dissertações analisadas, não constatamos uma visão de criança como um vir a ser adulto, mas sim a tentativa de compreender esse sujeito em seu desenvolvimento. De acordo com Gatti (2007), a história da pesquisa educacional no Brasil é marcada por diferentes concepções teóricas e metodológicas, como já informado nesta dissertação. Inicialmente, a pesquisa educacional estava marcada pela influência de uma abordagem da psicologia do desenvolvimento. Em relação ao conceito de criança, Jobim e Souza (1996, p. 45) destacam que

de fato a psicologia do desenvolvimento habituou-se a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) de acordo com a ênfase dada a essas por cada teoria específica.

André (2001) ressalta que nas décadas de 1960 e 1970 eram mais comuns as pesquisas de laboratório, também influenciadas pela psicologia do desenvolvimento. Posteriormente, as pesquisas começaram a se desenvolver na escola e na sala da aula. Gatti (2007) afirma que, na década de 1980, a partir do fim da ditadura no Brasil e da formação de movimentos sociais que contestavam as condições sociais, econômicas e culturais no cenário brasileiro, começou a se delinear outro movimento nas pesquisas educacionais.

A pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social, e, na década de 80 encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passam a ser grande fonte de produção da pesquisa educacional –, a

hegemonia do tratamento das questões educacionais, com base em teorias de inspiração marxista (GATTI, 2007, p. 19).

No que diz respeito à história da pesquisa educacional no Brasil, particularmente sobre a criança e a infância, Spinelli (2012, p. 43) comenta que ela

se caracteriza como diversificada e emblemática, pois, de acordo com o movimento histórico de sua produção, foi possível averiguar que essa sofreu (em períodos determinados) influências de diferentes tendências e de intensos debates epistemológicos, os quais contribuíram para caracterizar a produção científica educacional, mas, principalmente, determinaram a construção de uma imagem e de um conhecimento fragmentado e específico da criança e da infância. Apesar da rápida expansão da pesquisa educacional, os estudos sobre a criança e a infância não lograram se constituir como foco principal da pesquisa educacional, pois ocorreu de forma esparsa e delimitada ao seu próprio tempo.

Assim, concordando com Quinteiro (2009), contata-se que o estudo da criança e da infância na escola é um fenômeno recente, e se constitui, atualmente, como um campo de conhecimento em construção. Se antes a criança era definida com base na psicologia do desenvolvimento em uma perspectiva de maturação biológica, ao se considerar o universo de dissertações analisadas, ela aparece como um sujeito de direitos, social, que produz cultura. Ao mesmo tempo, essas formulações pouco são visualizadas no momento de descrição do estudo realizado, de representação da criança que foi objeto de pesquisa. O conceito de criança aparece nos capítulos nos quais se destaca o referencial teórico, mas no momento em que se abordam os elementos específicos da pesquisa, identificamos poucos indícios de operacionalização do conceito de criança como sujeito. O que verificamos é que a criança passa de sujeito para aluno quando é colocada no contexto escolar.

Do mesmo modo que a criança, a infância geralmente está descrita no capítulo teórico das dissertações. Em duas pesquisas não se explicita o conceito de infância, sendo utilizado como sinônimo de criança ou se reportando ao tempo vivido pela criança. A maior parte

das pesquisas (7 dissertações) considera a infância como construção social, dado também evidenciado na pesquisa realizada por Batista (2006) ao analisar os conceitos de criança, infância e escola em dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES. Ao enfatizar a infância como construção social, as dissertações destacam a infância não como algo natural, mas como um conceito construído historicamente. Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p. 69) asseveram que essas mudanças na compreensão da criança e da infância podem gerar paradoxos na atualidade.

Atualmente, deparamo-nos com um paradoxo a respeito do que seja a infância e a criança, ora percebida sob a ótica do adulto e, porque comparada a ele, compreendida como incapaz, frágil e incompetente; ora considerada como sujeito de direitos, com necessidades e desejos próprios, a serem garantidos e respeitados.

Para embasar a concepção de infância como uma construção social, constatamos nas pesquisas a utilização, principalmente, da obra de Phillipe Ariés, *A história social da criança e da família*, bem como de autores da Sociologia da Infância europeia. Tendencialmente, o conceito nesse campo empírico ora é expressado no singular, ora no plural. Assim, percebemos um movimento de se considerar que a criança vivencia diversas “infâncias”. Quando se reportam à infância no plural, geralmente se baseiam em autores da Sociologia da Infância, como destacado por Costa (2010, p. 71):

A maneira pela qual as infâncias são abordadas varia de acordo com os contextos sociais nos quais estão inseridas, o que garante diferentes representações sociais do que é ser criança. Há, assim, tantas combinações do que é ser criança e suas infâncias quantos forem os contextos de sua inserção, o que também revela a maneira como os demais agentes sociais se relacionam com as crianças a partir de traços comuns, que conflitam e/ou dialogam.

Se a infância é a condição social de ser criança (MIRANDA, 1985), ela é uma categoria social e universal. Assim, como condição humana, a infância pode ser compreendida como “unidade do diverso” e única, mas a forma dessa condição pode ser múltipla. Tal condição

constitui todo ser humano, ao se considerar todos os limites e possibilidades históricas, bem como toda a riqueza e diversidade cultural; é condição universal do ser humano genérico, por isso se compreende a infância no singular. Desse modo, a condição social de ser criança está demarcada pelo momento histórico e cultural vivido pela criança. Como condição, pode ocorrer de diversas maneiras. Como humanidade, que condições estamos possibilitando às crianças para que possam viver sua infância na plenitude das possibilidades humanas? Nos tempos atuais, como já informado no item 2.3.1, entendemos, concordando com Quinteiro (2000), que a escola pode vir a se tornar espaço privilegiado da infância. As pesquisas realizadas nas escolas, que tomam a criança como sujeito, pouco descrevem a infância nessa instituição. Há uma propensão a não se operacionalizar o conceito de infância ao se retratar a criança na escola. Que condição social é essa de ser criança na escola? Couto (2007) procura compreender a relação entre criança e infância na escola com base na Teoria Histórico-cultural.

Para a Teoria histórico-cultural, a infância é um dos períodos mais importantes da vida humana e deve orientar e formar as bases necessárias para novas aprendizagens no processo de humanização do homem. Desse modo, a criança é vista como sujeito ativo de suas aprendizagens e quando a instituição educativa propicia vivências significativas, é respeitada em suas necessidades de expressão e de aprender brincando, e vive intensamente a rotina proposta. Ao cumprir com esse dever, a instituição educativa respeita o direito da criança à infância plenamente vivida e organiza atividades denotativas de uma educação potencializadora do pleno desenvolvimento infantil (COUTO, 2007, p. 178).

Em relação à infância como período de vida da criança para a Teoria Histórico-cultural, Vigotski (1982b), no texto *El problema de la edad*, considera o tempo de vida do ser humano como um referencial para se compreender o seu desenvolvimento. Porém, não é o único referencial, visto que o que caracteriza o desenvolvimento humano são as novas formações da personalidade humana que surgem nesse processo, conforme mencionado no item 2.3. Ao conceber o desenvolvimento humano como um processo que se estrutura por períodos estáveis e de crise, que abrange rupturas revolucionárias,

incorporação e superação de elementos na constituição humana que acarretam novas formações, Vigostki formula periodizações do desenvolvimento: primeiro ano de vida (dois meses a um ano), primeira infância (de um a três anos de idade), infância ou idade pré-escolar (período de três a sete anos), idade escolar (de sete a 12 anos), puberdade (de 14 a 18 anos) (VYGOTSKI, 1982b). Uma pesquisa destacou a compreensão do conceito de infância a partir dessa perspectiva exposta por Vigotski, de periodização da vida humana. Problematizamos: Tomando as contribuições de Vigotski, a infância é um período de vida. Mas é um período de vida que produz a sua própria condição humana. Seria, então, a infância apenas o tempo cronológico de vida do ser humano?

Para Spinelli (2012, p. 49), “estudar a infância em sua dimensão histórica e cultural, entendida como a condição social de ser criança, ainda é um desafio para aqueles que buscam compreender esse fenômeno complexo e ao mesmo tempo singular”. Se antes era compreendida como sinônimo de criança, principalmente após a publicação do trabalho de Ariès (2011), começou a ser compreendida como uma construção cultural, um sentimento que surge na Modernidade. Assim, de um conceito naturalizado, a infância passou a ser vista a partir das condições históricas e culturais da criança. Sobre a produção do tema da infância no Brasil, Quinteiro (2009, p. 20) salienta que foi a partir da década de 1990 que

a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil, parece ter ampliado o seu campo de intervenção e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira.

Com referência ao conceito de escola, há a mesma tendência já apresentada em relação aos conceitos de infância e criança: apresentar, no capítulo teórico, a compreensão de escola e não operar com esse conceito no decorrer da exposição dos processos e resultados da pesquisa realizada. Como já informado, das 11 dissertações analisadas, 10 realizaram a pesquisa na escola. A escola é compreendida, em grande parte das dissertações, como uma instituição social, local onde as interações interpessoais ocorrem. Assim, geralmente, a escola não aparece como um conceito próprio da análise nas pesquisas, mas sim

como o lugar/campo onde a pesquisa foi realizada. Apenas um trabalho aborda a escola, com base no referencial da Teoria Histórico-cultural, como espaço de apropriação do legado humano. Couto (2007) destaca a escola como espaço de formação das crianças como seres humanos e salienta:

Na mesma medida, a escola passa a ter grande importância na formação das crianças e, nessa ótica, deve-se pensar nela com base nos direitos da criança, pois, a escola sendo feita para as crianças é, também, construída por elas [...] Ao defender-se esse modelo de escola é necessário destacar que sua fundamentação se dá na visão da criança como sujeito ativo (COUTO, 2007, p. 32).

Na maioria das dissertações há uma descrição sobre o contexto histórico do surgimento da escola no cenário educacional brasileiro, por meio das leis e decretos que configuraram a escola como está posta atualmente.

Quanto ao nível de ensino relacionado à pesquisa, cabe tecer algumas considerações. As pesquisas relacionadas ao ensino fundamental utilizam mais a expressão escola para se referir a esse nível de ensino do que a expressão ensino fundamental. Enfatizam o nível de ensino fundamental como escola. As pesquisas realizadas em escolas de educação infantil ora utilizavam a expressão educação infantil, ora escola, e também a expressão “escola de educação infantil”, ou seja, adjetivam o substantivo para enfatizar que a escola a que se reportam é a de educação infantil.

Uma dissertação indica a adoção da palavra escola para designar a educação infantil, pois era o termo comum no município onde se realizou a pesquisa. A pesquisadora ainda descreve que a utilização do termo pode remeter a uma visão de educação infantil baseada na antecipação da escolarização. Notamos que a pesquisadora diferencia escola de educação infantil, mesmo empregando “escola” em sua dissertação.

O conceito de brincadeira aparece em todas as pesquisas como atividade principal da criança. Outro conceito evidenciado nos textos dissertativos para compreender essa atividade no espaço escolar é o de zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Também traduzida por zona de desenvolvimento proximal, a ZDI se configura como o campo de possibilidade entre o que o sujeito sabe fazer e o que está próximo a fazer, como já mencionado anteriormente. Os estudos com base em

Vigotski ressaltam que a brincadeira cria zona de desenvolvimento iminente. Couto (2007, p. 51) destaca que

a zona de desenvolvimento proximal é um dos conceitos centrais da Teoria histórico-cultural e se refere a uma esfera de desenvolvimento em potencial apresentada pela criança que deve ser provocada para que surjam novas aprendizagens e se amplie o desenvolvimento das capacidades humanizadoras do homem

Nesse sentido, a escola pode promover condições pedagógicas intencionais para que a criança crie as zonas de desenvolvimento iminente e se aproprie de parte do legado cultural humano em todos os níveis de ensino. Se entendermos a escola como organização social complexa marcada por relações de poder e contradições (TRAGTENBERG, 2004), ela pode ser assim compreendida em todos os níveis de ensino. A escola é o espaço de apropriação do legado histórico e cultural produzido pela humanidade. É uma instituição elaborada pelos homens de modo intencional para que a criança possa se apropriar de parte do que foi produzido pela humanidade e se desenvolver psiquicamente.

A Teoria Histórico-cultural dá subsídios para se compreender a importância da escola na formação humana a partir das obras de Vigotski e seus colaboradores. Além de Vigotski, Luria e Leontiev, autores como Davidov, Markova Zaporózhets e Bozhóvich são referenciais para se estudar a escola no processo de formação humana. Tendencialmente, esses autores pouco aparecem como referência nas pesquisas analisadas. Esse dado pode levar à elaboração de várias hipóteses, como a dificuldade de acesso a essas obras, desconhecimento por parte dos pesquisadores acerca desses autores, dificuldade de leitura na língua espanhola. Ao mesmo tempo, conforme as ações destacadas por Saviani (1991), para a dissertação se constituir como monografia de base, cabe ao pesquisador em nível de mestrado realizar um amplo levantamento sobre o tema e organizá-lo de forma sistemática. Isso significa que, ao se optar por um referencial teórico, deve-se sistematizar e demonstrar ao leitor o levantamento teórico sobre a temática a ser pesquisada.

Concluimos que, nesse campo empírico, há uma busca por outros referenciais, além da Teoria Histórico-cultural, para explicar os conceitos de criança e infância. Não estamos afirmando que a Teoria

Histórico-cultural é responsável pela explicação de todos os fenômenos. Porém, esse conjunto de conhecimentos oferece elementos essenciais para elucidar a formação humana. Ao utilizar referenciais com bases filosóficas distintas sem distingui-las, pode parecer que o pesquisador procura no referencial da Teoria Histórico-cultural apenas o que considera essencial para a constituição da sua pesquisa, sem abordar a própria concepção filosófica, ontológica, histórica e cultural desse referencial, podendo ocorrer uma fragmentação teórica desse importante conjunto de conhecimentos.

O que se evidenciou em relação aos conceitos de criança, infância e escola é uma possível dificuldade no estabelecimento de relações entre os conceitos destacados nas pesquisas com a realidade escolar e seus desdobramentos. Devemos buscar, como pesquisadores na área educacional, constituir, nesse campo, conceitos teóricos mais consistentes para compreender o objeto de estudo a ser pesquisado e também para auxiliar a criar condições para superação da realidade que está posta. A Teoria Histórico-cultural, como demonstrado no levantamento bibliográfico deste capítulo, torna-se um referencial importante para compreender as relações entre criança, infância e escola. Há então, um desafio teórico e metodológico a ser enfrentado nesse campo de conhecimento.

É importante repetir que a pesquisa de Couto (2007) vai contra a grande parte das tendências explicitadas nesta dissertação, uma vez que a pesquisadora, em todo o momento da exposição da pesquisa, operou em sua análise com os significados desses conceitos em um movimento lógico e histórico. Uma hipótese para explicar esse procedimento é que o trabalho de Couto (2007) se articula ao esforço de um grupo de pesquisa que tem os fundamentos baseados na Teoria Histórico-cultural há bastante tempo. Parte dos professores vinculados ao programa de pós-graduação da UNESP-Marília participa da realização da Jornada do Ensino, que tem como um dos propósitos estudar o processo educativo a partir do referencial mencionado. Em 2012 o programa também promoveu o I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-cultural. São pesquisadores que estão produzindo sua existência com base no trabalho como pesquisadores nessa área. Levantamos a hipótese de que esse modo de produzir a sua existência tem desdobramentos para a produção cultural daquele programa. A produção de existência desses pesquisadores está compondo um produto cultural, com determinada qualidade no conhecimento que está evidenciando a apropriação e a operacionalização desses conceitos como instrumento de compreensão do real, do fenômeno que se quer investigar e, portanto, compreensão

para criar as condições objetivas e subjetivas para a transformação da realidade.

A partir do que foi exposto neste trabalho, concluímos que há um desafio posto para nós, pesquisadores que buscamos compreender a criança, a infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Concordamos com Gatti (2001) quando ela destaca que há desafios teóricos e metodológicos na produção da pesquisa educacional no país.

[...] precisamos lutar pelas melhorias das condições de produção do trabalho científico. Assumir muito seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área, apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles. Temos que continuar defendendo a qualidade nos trabalhos científicos e a busca do rigor (ANDRÉ, 2001, p. 63).

Mostramos nesta pesquisa algumas evidências de como estão configuradas, em nível de mestrado, as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Realizamos um mapeamento e lançamos questões sobre essas relações. A produção acadêmica como produto histórico tem limite no seu próprio tempo. Incluindo-me nesta análise como pesquisadora, esta pesquisa aqui exposta também tem limites históricos. Houve possibilidades de estudos, mas também muitos limites que estão postos nesta realidade na qual nos inserimos como membros desta geração. O que buscamos foi um ensaio de articular o que Saviani (1991) enfatiza como monografia de base, de criar essa base para que novas pesquisas sejam possíveis.

A continuação dos estudos é uma necessidade, inclusive de formação contínua dos pesquisadores e de novas produções do conhecimento para que, em um coletivo, possamos somar elementos para compreender e criar condições para transformar a realidade que está posta. Entendendo que a teoria é o guia da prática, fica aqui um convite e uma provocação para que continuemos neste caminho de tentar criar as condições objetivas e subjetivas para superar o que está posto coletivamente. Aqui está uma pequena contribuição, na esperança de que possamos agregar mais conhecimentos e instrumentos de transformação do real.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo da pesquisa é diferente do tempo da política. Em política, tudo é para ontem. O conhecimento, porém, precisa não apenas ser de hoje, mas ter caráter prospectivo. Em pesquisa tudo é para amanhã. Não apenas por eventuais descomprometimentos com o mundo concreto e sua transformação, mas porque é preciso ócio e tempo para poder digerir adequadamente bibliografias e analisar dados concretos. (PAIVA et al., 1998.)

Fazer o fechamento desta dissertação não se constituiu como um processo fácil, pois, como destacam Paiva et al. (1998), o tempo da pesquisa não coincide com o tempo necessário para sua elaboração. A apropriação do objeto de estudo desta pesquisa demandou tempo, “idas e vindas” nas referências bibliográficas e no material analisado. No ápice da produção e da motivação para realizar a pesquisa, foi necessário concluir esta dissertação.

Finalizamos este trabalho evidenciando que a pesquisa sobre o tema necessita de continuidade, tanto pela importância do assunto quanto pelo fato de este estudo se caracterizar como um mapeamento inicial — umas das condições para a monografia de base (SAVIANI, 1991) — sobre a produção de conhecimento no campo educacional brasileiro sobre as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Por ser configurar como um mapeamento inicial é fundamental dar prosseguimento à investigação sobre o tema a partir desta pesquisa.

Como membro desta geração de jovens pesquisadores que estão iniciando a pesquisa em nível de pós-graduação, encontrei limites na própria análise desta pesquisa, bem como de tempo para me apropriar de elementos da Teoria Histórico-cultural. O que não foi possível aprofundar nas abordagens de alguns conceitos dessa teoria se converteu em sugestões de leitura sobre a temática, colocadas em notas de rodapé. Ao mesmo tempo, houve possibilidades no sentido de realizar este mapeamento inicial sobre as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural nas pesquisas educacionais em nível de mestrado, detectar evidências, fazer e propor reflexões.

O objetivo deste estudo foi investigar e analisar as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural nas pesquisas educacionais em nível de mestrado. Para atingir esse objetivo,

utilizamos, como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, levantamento inicial da produção sobre o tema, pesquisa no Banco de Teses da CAPES, sistematização das dissertações registradas nesta fonte, seleção e leitura na íntegra de 11 dissertações e análise delas. Buscamos apreender as relações e o movimento lógico e histórico dos conceitos de criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural.

Enfatizamos que é nova a produção de pesquisas, em nível de mestrado, que abordam a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Identificamos aumento significativo dessa produção a partir de 2004, concentrada nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, principalmente no estado de São Paulo (50%). Destaque para o programa de Pós-graduação em Educação da UNESP-Marília, ao qual se vincularam oito das 16 dissertações defendidas no estado de São Paulo. Como já enfatizado, essa produção advém de um coletivo de pesquisadores que tem os fundamentos baseados no referencial da Teoria Histórico-cultural.

Contatamos também que, no quadro da produção geral, há expressiva produção acadêmica relacionada à criança entre quatro e seis anos. Cabe ressaltar que 70% (21) do universo geral das pesquisas registradas no Banco de Teses da CAPES e que indicam relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural têm como foco a educação infantil, 20% (seis) o ensino fundamental, 7% (dois) estão relacionadas tanto à educação infantil quanto ao ensino fundamental e em apenas uma dissertação (3%) não encontramos referência ao nível de ensino pesquisado. Parece que há uma tendência de conceber a infância ainda relacionada a uma faixa etária específica do ser humano e a escola como a instituição educativa dirigida ao ensino fundamental. Assim, as relações entre infância e escola ainda permanecem configuradas de forma restrita. Diante desses dados, questionamos: Por que o conceito de infância aparece com mais frequência relacionado, principalmente, ao nível de educação infantil? Ao abordar o nível de ensino fundamental, porque as pesquisas se restringem ao estudo das crianças na primeira série do ensino fundamental? Por que é tão difícil encontrar relações entre criança e infância para além da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental?

Observamos que não há consenso sobre a terminologia utilizada para se reportar à produção a partir de Vigotski, sendo encontradas diversas denominações, como Teoria Histórico-cultural, Psicologia Histórico-cultural, Abordagem Histórico-cultural e Abordagem Sócio-histórica. Em relação a este fenômeno, concordamos com o questionamento de TULESKI (2000, p. 6) sobre a terminologia utilizada

para se referir à produção a partir de Vigotski: “Por que não respeitar a denominação, dada pelos próprios integrantes desta escola, de teoria histórico-cultural?”

No que diz respeito à formação universitária dos pesquisadores, constatamos que 53% têm graduação em Pedagogia e os demais pesquisadores em outras áreas, como Psicologia, Educação Física e Matemática.

No que tange ao universo das 11 dissertações analisadas, verificamos que grande parte (7 pesquisas) apresenta como objetivo o estudo da brincadeira das crianças. Nos textos nos quais não foi possível encontrar o estudo da brincadeira relacionado aos objetivos da pesquisa, a brincadeira foi apresentada como uma importante atividade no desenvolvimento humano. A brincadeira, como destaca Vigotski (1982b; 2008) e Leontiev (2010), é a atividade principal da criança, ou seja, é a atividade que guia o desenvolvimento da criança. Há também evidências do papel fundamental que a brincadeira cumpre no processo de apropriação da linguagem escrita protagonizado pela criança. Sendo assim, seu valor para a formação e desenvolvimento humano é inegável, o que indica a importância planejar momentos para tal atividade também nos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo que nesse momento a brincadeira não seja mais concebida como a guia do desenvolvimento da criança. Neste sentido, nos inquieta a pequena quantidade de dissertações que relacionam a brincadeira e os anos iniciais do ensino fundamental. Imagem o quanto se poderia contribuir para a formação das crianças se conhecêssemos mais sobre os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino dirigidos ao máximo desenvolvimento humano das crianças nas escolas?

Percebemos tendência à utilização da obra *Pensamento e linguagem* para evidenciar conceitos da Teoria Histórico-cultural, tais como zona de desenvolvimento iminente, mediação, brincadeira e simbolismo. Também contatamos o uso de outras obras para embasar a discussão a partir da Teoria Histórico-cultural.

Esta pesquisa evidenciou uma possível ausência de relações entre os determinantes históricos e culturais do período vivido por Vigotski, o materialismo histórico-dialético e a produção deste autor na maioria das produções analisadas, tendência já explicitada também por Prestes (2012) e Tuleski (2000). Por outro lado, cabe destacar que a não apresentação de elementos biográficos do autor nos textos não significa automaticamente a desconsideração das bases teóricas e metodológicas da produção a partir de Vigotski, tampouco que esta é expressão de um tempo histórico, uma vez que existe uma farta bibliográfica que aborda

esta temática. Assim, alguns textos expressam o movimento conceitual da Teoria Histórico-Cultural nas análises de seus objetos de estudos sem necessariamente incluir no corpo textual os aspectos acima relacionados.

Ao investigarmos e analisarmos as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural no universo de 11 dissertações, constatamos a referência da denominada Sociologia da Infância para abordar os conceitos de criança e infância, bem como explicitar os procedimentos metodológicos utilizados. Em trabalho recente, Prestes (2013) alerta sobre as divergências entre o referencial da Teoria Histórico-cultural e o da Sociologia da Infância, no que tange a questões epistemológicas e aos fundamentos sobre o papel da criança. Assim, evidencia-se a necessidade de que novas investigações sobre a temática e com referência à Teoria Histórico-Cultural considerem esse alerta.

Constatamos dois momentos em relação aos procedimentos metodológicos e de análise: pesquisas que buscam a relação entre a Teoria Histórico-cultural e os procedimentos metodológicos e pesquisas que utilizam procedimentos metodológicos sem buscar uma relação com esse referencial. Consideramos relevante o movimento de procurar, na Teoria Histórico-cultural, base para os procedimentos metodológicos. Enfatizamos a importância da produção de conhecimento nesse âmbito, buscando rigor e qualidade teórica para pesquisas com base no referencial da Teoria Histórico-cultural. Como destaca Gatti (2001), há desafios teóricos e metodológicos na produção da pesquisa educacional no país que necessitam ser superados e podemos considerar que, no refere ao campo empírico desta dissertação, um deles é a articulação dos procedimentos metodológicos aos fundamentos da Teoria Histórico-cultural.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que os conceitos criança, infância e escola geralmente não são evidenciados no momento da exposição da pesquisa realizada, podendo conotar certa dificuldade em estabelecer relações entre os conceitos destacados nas pesquisas e a realidade escolar e seus desdobramentos para explicação do fenômeno estudado. Esse dado também foi verificado por Batista (2006, p. 98) ao realizar pesquisa no Banco de Teses CAPES, em nível de mestrado, sobre o conceito de criança, infância e escola. Segundo a pesquisadora, em diversos momentos do trabalho, “constatou-se a dificuldade em articular os conceitos elaborados teoricamente pelos autores com a realidade das práticas escolares evidenciadas por pesquisas na área. Este ainda é um impasse frente ao qual se deparam os pesquisadores e que se reflete na produção acadêmica”.

Há uma predominância da descrição e ou da exposição de elementos teóricos segmentada das demais partes da dissertação ou até mesmo em detrimento da análise. Como a Teoria Histórico-Cultural, enquanto guia da prática, pode nos auxiliar, como pesquisadores, a superar esta condição de análise dos objetos de estudo dirigidos à relação entre criança, infância e escola? Destacamos que há um movimento contra essa tendência no trabalho de Couto (2007) que, ao expor os resultados por ela obtidos, opera com os conceitos de criança, infância e escola em todo o texto dissertativo.

O que foi apresentado nesta dissertação se configura como mais um momento do movimento da produção educacional no Brasil, dentro dos limites e possibilidades da elaboração desta pesquisa. Há um desafio posto para nós, pesquisadores que buscamos estabelecer as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural para compreender tais relações e criar condições para a transformação da realidade, em particular, a educacional. Para isso, há que se considerar o alerta de Alves-Mazzotti (2001, p. 49) de que

não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, pois só assim estaremos contribuindo, tanto para desenvolver o instrumental teórico no campo da educação como para favorecer tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca da relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política.

Ao considerar a Teoria Histórico-cultural como guia da prática, fica evidente a importância da escola como espaço promotor da apropriação da cultura e a necessidade de organizar o ensino para o desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades, com ênfase na formação e no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Ao mesmo tempo em que a escola reproduz as práticas autoritárias, ela tem a possibilidade de formar o seu contrário: uma escola emancipadora, que possibilite o estudante se apropriar das máximas qualidades humanas. Que contradições têm a escola que nos permite pensa-la como instituição emancipadora? Se a teoria é o guia da prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011), a Teoria Histórico-cultural pode nos oferecer instrumentos para criar condições de superação coletiva do quadro de desumanização que os sujeitos, dia-a-dia, estão subsumidos ao se produzirem como seres humanos na sociedade, particularmente na

escola. Em que medida a escola está socialmente estruturada para promover o desenvolvimento humano, especialmente a formação e desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes? Ao se buscar responder esta questão, se tornar mais evidente que repensar a escola nesta perspectiva implica reorganizar ensino desde a educação infantil até a pós-graduação. Os limites são inúmeros e de diferentes ordens, mas o seu enfrentamento exige uma ação coletiva, histórica e politicamente determinada.

O movimento de estudo nesta dissertação nos indica a necessidade de buscar mais elementos teóricos e metodológicos a partir da própria Teoria Histórico-cultural para poder apreender a gênese das relações entre criança, infância e escola. Não estamos propondo uma idealização da Teoria Histórico-cultural como a “salvação” para os problemas existentes na escola, pois no idealismo estaremos negando os próprios pressupostos da Teoria: o materialismo histórico e dialético. Se a teoria é guia da prática e a Teoria Histórico-cultural é fruto de um movimento revolucionário, a teoria por si só não modifica a realidade educacional existente. Ao mesmo tempo, a Teoria Histórico-cultural oferece elementos para criar condições subjetivas e objetivas de superação da desumanização existente em nossa sociedade ao se produzir a humanização, na busca de uma prática que revolucione o que está posto.

A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária. (FERNANDES, 1987, p. 36)

Uma teoria revolucionária, tal qual a Teoria Histórico-cultural, deve estar guiada a construção de uma prática revolucionária. Esta tarefa é histórica e ao mesmo tempo coletiva. A possibilidade de continuação de pesquisas sobre esse tema se faz evidente, assim como a tentativa de articular as contribuições de outras pesquisas para, num “acúmulo de forças”, criar condições objetivas e subjetivas para a superação da realidade de modo coletivo. Convidamos o leitor a prosseguir nas leituras e estudos sobre o tema para não se limitar ao que aqui foi exposto, visto que esta pesquisa é a expressão de um momento de um

movimento, que tem uma origem, um período de desenvolvimento, mas que requer, necessariamente, continuidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de casos. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Relatório Final da Avaliação de Periódicos 2012 da Área de Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/avaliacao-de-periodicos-2012>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, Ezir Mafrá. **Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BEATÓN, Guíllermos Arias. **La persona em lo histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BEATÓN, Guilhermos Arias. **Inteligência e educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDES, Maria Elisa M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342, jul./dez. 2007.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moyses (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARDOSO, Miriam L. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**: ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, RJ: EduFF, 2004. p 107-125.

CARR, Edward Hallett. **A revolução russa de Lênin a Stalin**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

COUTO, Nara Soares. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili; MARKOVÁ, Aelita K. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Progreso, 1987. p. 173-174.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987.

DELARI JÚNIOR, Achiles. Traduções publicadas no Brasil (1984-2010). In: **História da pedagogia: Lev Vigotski.** São Paulo: Segmento, 2010. p. 76-89.

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

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Versão para ebook. Edição Ridendo Castigat

Mores, 1999. Disponível em:

<forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. **Revista. Educ. Pública**, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Bárbara C ; MIRANDA, Hercília T de; LUIS CARLOS & FISCHMANN, Roseli. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1987, p.13-37.

FERRO, Marc. **A revolução russa de 1917**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FLOR, Nelzi. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GATTI, Angelina Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GEPIEE. Pressupostos. 2007. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>. Acesso em: 15 maio 2012.

GÓES, Maria Cecília R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

GOLDER, Mario. **Angustia por la utopia**. Buenos Aires, Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

IASI, Mauro. **Meta amor fases: coletânea de poemas**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 39-72.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: arte a disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1984.

KUHLMANN, Moyses. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moyses (org) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

JARDIM, Daniela Barros. **Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2010.

KOPNIN, Pável V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-138.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas I**. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia/Visor, 1982.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS Raquel A. M. da M.. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2013.

LIMA, Elieuz Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

LIMA, Elieuz Aparecida de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril, 1985.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 255-269, jul. 2000.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotski. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guardalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 181-192.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia do social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Fabiana Aparecida de. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

ORTEGA, Cristina ; FÁVERO, Osmar ; GARCIA, Walter. Análise dos periódicos brasileiros de educação. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998.

PAIVA, Vanilda et al. (orgs.). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n. 3, p. 44-99, 1998.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PINO, Angel. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Contrapontos**, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. In: PINTO, Manuel da Costa. **Lev Semenovitch Vygotsky: uma educação dialética.** Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

PINTO, Gláucia Uliana. **O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

POROLONIZACK, Juliana Aparecida. **O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, (2010).

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2006.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil:** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Rev. Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 19-47.

REED, John. **10 dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Global, 1978.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Rússia (1917-1921)**: anos vermelhos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RIGON, José Algacir; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MORETTI, Vanessa Dias; CEDRO, Wellington Lima. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

RIGON, Jose Eigon; ASBAHR, Flávia da Sila Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010. p. 13-44.

RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter. **Análise dos aspectos da relação social entre crianças**: contribuições para a inclusão na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 199-208, 2011.

ROSA, Solange Aparecida da. **Escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar**: estudo introdutório a partir da produção dos grupos de trabalho Educação Fundamental e Psicologia da Educação da ANPED (2000 a 2005). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Educação Brasileira**, v. 13, n. 27, p.159-168, 1991.

SCHNEIDER, Maria Luisa. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SERGE, Victor. **O ano I da revolução russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRÃO, Maria Isabel Batista; MEINERT, Letícia. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. **EntreVer**, v. 3, n. 4, p. 354-357, jan./jun. 2013.

SERRÃO, Maria Isabel Batista; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Entrevista com Pablo del Río Pereda sobre Vygotski: sua obra e sua atualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 161-169, jan./jun. 2010.

SHUARE, Marta. **La psicologia soviética tal como la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, Edilson Avezedo da. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos cadernos de pesquisa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moyses (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPINELLI, Carolina. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência... . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2008.

TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

TULESKI, Silvana Calvo. Para ler Vygotski: recuperando a historicidade perdida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. p. 89-110.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 02 nov. 2012.

UMBELINO, Janaina Damasco. **A mediação em Vygotski**: reflexões sobre um conceito. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endiipe/2404b.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

VASCONCELOS, Vera Maria R. Apresentação: crianças e infâncias visíveis. In: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel J. (org). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 7-23.

VILA, Ignasi. Notas y comentarios: sesenta años después de la publicación de El significado histórico de la crisis en psicología de Lev S. Vigotski. **Anuario de Psicología**, 1990, n. 44, p. 61-66, 1990.

VILELA, Elenira Oliveira. Eu pesquisei, tu pesquisas, eles.... E quem aprende e quem ensina Matemática? Um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação Matemática - Anped (2000-2007). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P. 23-36, junho de 2008. (Tradução: Zóia Prestes)

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. El significado de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas I**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Visor, 1982a.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Visor, 1982b.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. La prehistoria de desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Visor, 1982c.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Visor, 1982d.

VYGOTSKI, Liev Semionóvitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia/Visor, 1997.

WARDE, Miriam. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 73, p. 67-75, maio 1990.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001

ZANLUCHI, Fernando Barroso. **Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

ZAPORÓZHETS, Alexandr. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.

**APÊNDICE A – DADOS SOBRE AS DISSERTAÇÕES
ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES**

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Adão Aparecido Molina/ Ângela Mara de Barros Lara	Políticas educacionais, infância e linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky	2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	Educação
Aline Escobar Magalhães Ribeiro/ Suely Amaral Mello	As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico- cultural	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural	Educação
Aline Sardeiro dos Santos/ Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo	Respeito, sou criança: as narrativas infantis sobre o mundo de gente grande	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural	Educação
Amanda Valiengo/ Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto	Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade	2008	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Ana Laura Ribeiro/ Suely Amaral Mello	Teoria histórico-cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita		UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural 2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural	Educação
Beatriz de Cássia Boriollo/ Itacy Salgado Basso	Contribuição do Jogo Teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural	2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Bruno Muniz Figueiredo Costa/ Jader Janer Moreira Lopes	Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural	Educação
Caroline Cominetti Roncato/ Cristina Broglia Feitosa De Lacerda	Refletindo sobre as Interações Dialógicas no Espaço Escolar	2002	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Clarice Regina Catelan Ferreira/ Marilda Gonçalves Dias Facci	As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural aos Psicólogos que Trabalham junto às Políticas Públicas de Assistência Social Voltadas às Crianças entre Zero e Seis Anos	2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	Psicologia
Daniele Barros Jardim/ Susana Inês Molon	Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação Ambiental
Débora Barbosa da Silva Sanchez/ Maria De Lourdes Morales Horiguela	Contribuições da psicologia histórico-cultural à educação infantil	2001	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Edilson Azevedo da Silva/ José Milton de Lima	O jogo na perspectiva da teoria histórico- cultural na educação infantil de Cuba	2010	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PRES. PRUDENTE	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural 2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Elenira Oliveira Vilela/ Maria Isabel Batista Serrão	Eu pesquisa, tu pesquisas, eles.... E quem aprende e quem ensina matemática? Um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação Matemática - Anped (2000- 2007)	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1-Criança, infância, escola e perspectiva histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Eliza Reverso Vieira/ Sueley Amaral Mello	A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria histórico- cultural	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Fabiana Aparecida de Moraes/ Maria Aparecida Mello	A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolviment o infantis	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Fernando Barroso Zanluchi/ Isilda Campaner Palangana	Desenvolvimen to da capacidade criativa, atividade lúdica e educação	2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - EDUCAÇÃO	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	Educação
Fernando Rodrigo dos Santos Silva/ Rosália Maria Duarte	As “artes de ver” de uma comunidade de espectadores: a infância em cena!	2007	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Gisele Toassa/ Suely Amaral Mello	Consciência e Atividade: um estudo sobre (e para) a infância	2004	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	Educação
Gláucia Uliana Pinto/ Maria Cecília Rafael de Góes	O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais	2004	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira/ Lopes Victor	Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Juliana Aparecida Poroloniczak/ Maria Isabel Batista Serrão Coorient.: Jucirema Quinteiro	O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico- cultural	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Katia De Moura Graça Paixão/ Beatriz Belluzzo Brando Cunha	A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação - o caso de uma EMEI de Marília/SP	2004	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural	Psicologia

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Kellen Fabiana Sitta/ Maria Aparecida Mello	As possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil"	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Lane Mary Faulin Gamba/ Suely Amaral Mello	Formação continuada de professores na perspectiva histórico- cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	. 1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural. 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	Educação
Leticia Alvarez Yamaguchi de Moraes/ Maria Aparecida Mello	O trabalho com projetos na educação infantil	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	Educação
Lucilaine Dos Santos Oliveira/ Paula Regina Costa Ribeiro	Falar sobre "sexo" é proibido professora? Problematizand o entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação Ambiental

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Marcelo Serute/ Vânia Carvalho de Araújo	Estratégias e táticas do poder com a infância	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural	Educação
Márcia Buss Simão/ Eloísa Acires Candal Rocha	Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Maria Luisa Schneider/ Diana Carvalho de Carvalho	Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural.	Educação
Míria Izabel Campos/ Magda Carmelita Sarat Oliveira	Memórias de infância de professoras da educação infantil: gênero e sexualidade	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Nara Soares Couto/ Dagoberto Buim Arena; Suely Amaral Mello	O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever	2007	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural. 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Patrícia Maria B. Vilela A. Veiga/ Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	Ação pedagógica: o dia- a-dia da sala de aula no ciclo_I	2004	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural. 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Rafaela Gabani Trindade/ Rosa Iavelberg	Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Renata Imaculada de Oliveira/ Sônia Lopes Victor	Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter Rodrigues/ Sônia Lopes	Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo/ Déa Lúcia Campos Pernambuco	Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação
Rosângela Trabuco Malvestio da Silva/ Isilda Campaner Palangana	Televisão, infância e educação: o impacto de programações no desenvolviment o do pensamento	2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural	Educação
Silvana Paulina de Souza/ Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto	A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e de escrita	2009	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural	Educação
Sílvia de Moura Peçanha Marques/ Dirléia Fanfa Sarmiento	As concepções sobre o brincar na educação infantil e as práticas educativas: Múltiplos olhares	2011	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	2-Criança, infância, escola e teoria histórico- cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	Educação
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller/ Gizele de Souza	ESCOLARIZA ÇÃO DA INFÂNCIA CATARINENS E: a normatização do ensino público primário (1910- 1935)	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Teresa Cristina Fernandes Teixeira/ Sílvia de Mattos Gasparian Colello	Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar	2008	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	Educação
Verena Wiggers/ Edel Ern	A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis	1999	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 3-Criança, infância, escola e psicologia histórico-cultural	Educação
Viviam Carvalho de Araújo/ Léa Stahlschmidt Pinto Silva	A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: o que dizem as crianças?	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural	Educação
Viviane Drumond/ Armando Rey Perez Yera	Representações Sociais da Infância: Um estudo com pais e professores	1998	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	2-Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural 7-Criança, infância, escola e orientação histórico-cultural	Educação

Autor/ orientador	Título	Ano	Local	Assuntos pesquisados	Programa de pós- graduação
Zínia Fraga Intra/ Ivone Martins de Oliveira	A constituição do eu entre crianças na educação infantil: diferentes modos de ser menina e de ser menino	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 4-Criança, infância, escola e abordagem histórico-cultural 5-Criança, infância, escola e enfoque histórico-cultural	Educação
Waleska Patrícia de Lima Santos/ Rosângela Francischini	Escola enquanto espaço privilegiado de construção de "meninos de verdade" - concepções e valores atribuídas a essa instituição por crianças sócio- economicament e desfavorecidas	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	1-Criança, escola e infância na perspectiva histórico-cultural 6-Criança, infância, escola e concepção histórico-cultural	Psicologia

Fonte: Banco de Teses da CAPES

APÊNDICE B - QUADRO COM PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL UTILIZADAS PELOS PESQUISADORES

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.	1981	-Palavra	Rodrigues (2011)
BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1993	1993	-Linguagem. -Método dialógico	Rodrigues (2011)
BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.	1986	-Teoria enunciativa	Teixeira (2008)
BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003	2003	-Relações sociais.	Rodrigues (2011)
BAQUERO, R. Idéias centrais da teoria sócio-histórica. In: BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cap. 2, p. 25-45. (14)	1998	-Funções psicológicas superiores	Pinto (2004)
BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998	1998	-Brincadeira -Zona de desenvolvimento proximal	Schneider (2004); Araújo (2008)
BEATÓN, A. G. La persona no enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2005.	2005	-Desenvolvimento psicológico -Funções psicológicas superiores	Couto (2007)
BISSOLI, M. de F. A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski. 2001. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001..	2001	-Instrumento	Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
BISSOLI, M. de F.. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005	2005	-Personalidade - Imaginação	Couto (2007)
BORONAT, M. M. E. El juego em la edad preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba: Ministério da Educação, Republica de Cuba, 2001.	2001	-Teoria cubana sob o enfoque histórico-cultural, -Jogo	Silva (2010)
BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273	1987	Funções psicológicas superiores -Signos	Couto (2007)
DAVIDOV, V. Principales períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, 1986. p. 67-92.	1986	-Atividade de estudo -Atividade principal	Couto (2007)
DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337	1987	-Atividade de estudo	Couto (2007)
DUARTE, N. A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas/SP: Autores Associados, 1993	1993	-Construção histórica da individualidade - Gênero humano	Jardim (2010); Couto (2007)
DUARTE, N. Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoriavigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000	2000	-Homem como ser histórico -Apropriação dos instrumentos	Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
ELKONIN, D. B. <i>Psicologia del juego</i> . Madrid, Espanha: Visor Libros, 1980	1980	-Brincadeira	Teixeira (2008)
DUARTE, N. <i>Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski</i> . 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001	2001	-Desenvolvimento humano	Couto (2007)
ELKONIN, D. B. <i>Psicología del juego</i> . Habana: Pueblo y Educación.	1985	-Jogo	Pinto (2004)
ELKONIN, D. B. <i>Psicologia do jogo</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1998.	1998	-Jogo -Fala sintética	Silva (2010); Moraes (2009); Schneider (2004); Couto (2007); Araújo (2008)
ELKONIN, D. B. <i>La psicología del aprendizaje del jovem escolar</i> . Moscou: Znanie, 1974	1974	-Atividade principal	Silva (2010)
ELKONIN, D. B. <i>Característica general del desarrollo psíquico de los niños</i> . In: SMIRNOV, A. A. et. al. <i>Psicología</i> . México: Grijalbo, 1969, p.493-503	1969	-Jogo	Silva (2010)
ELKONIN, D. B. <i>Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar</i> . In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). <i>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)</i> . Moscú: Progreso, 1987	1987	-Jogo -Aprendizagem	Moraes (2009)
ELKONIN, D. B. <i>Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia</i> . In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). <i>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología</i> . Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.	1987	-Brincadeira, -Jogo	Couto (2007)
ENGELS, F. <i>O papel do trabalho na transformação do macaco em homem</i> . São Paulo: Global, 1986	1986	-Trabalho	Zanluchi (2004)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Campinas, SP: Papyrus, 1998.	1998	-Desenho	Araújo (2008)
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.	2002	- Relação do pesquisador com a pesquisa. - Relação pesquisador com o sujeito pesquisado.	Costa (2010); Araújo (2008)
FREITAS, H. C. L. Formação de Professores na Escola Cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Org.). Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998, p. 213-233	1998	-Formação de professores	Silva (2010)
FREITAS, M. T. Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994	1994	-Signos -Palavra	Teixeira (2008)
FICHTNER, Bernd. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. No prelo. 2009.	2009	-Atividade humana -Instrumento	Costa(2010)
GÓES, M.C.R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. vol.21, no.71. p.116-13, Revista Educação e Sociedade, Jul. 2000	2000	-Linguagem	Teixeira (2008)
GÓES, M. C. R. A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. In: Anais da III conferência internacional de pesquisa histórico-cultural. Campinas: Unicamp, CDROM	2000	-Linguagem e jogo	Pinto (2004)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna,	2002	-Criança com deficiência e desenvolvimento	Pinto (2004)
GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade, Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, v. 20, n.50, p. 9-25, Abr., 2000	2000	-Microgênese e análise dos dados com base na teoria histórico-cultural -Observação participante. -Análise microetnográfica - Análise microgenética	Couto (2007); Teixeira(2008); Rodrigues (2011); Pinto (2004)
GÓES, Maria Cecília R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. Campinas: Educação e sociedade. Nº. 71, especial julho, 2000. p. 116-131	2000	-Relações sociais -Jogo imaginário -Brincadeira -Relações sociais	Araújo (2008); Rodrigues (2011)
KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-138	2002	-Simbolismo -Desenvolvimento psicológico	Araújo (2008)
LEAL, L. L. L. O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. Tese de doutorado. São Carlos, 2003.	2003	-Brincadeira	Moraes (2009)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
LEITE, S. A. da S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). Afetividade e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011	2011	-Afetividade	Rodrigues (2011)
LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY E OUTROS. Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa,	1977	-Desenvolvimento humano.	Pinto (2004)
LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001	2001 1988 2001	-Artefatos culturais -Trabalho - Brincadeira -Atividade principal -Imaginação -Jogos com regra	Schneider (2004); Araújo (2008); Teixeira (2008)
LEONTIEV, A. N. Desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Horizonte Universitário,	1978	-Trabalho -Uso de instrumentos -Pensamento -Brincadeira, - Funções psíquicas -Desenvolvimento humano -Linguagem	Zanluchi (2004); Moraes (2009); Schneider(2004); Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
<p>LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1986</p>	<p>1986 1988 1994 2006</p>	<p>-Brincadeira -Imaginação -Atividade -Atividade principal -Brinquedo -Zona de desenvolvimento proximal -Aprendizagem - Situação imaginária</p>	<p>Pinto (2004); Silva (2010); Zanluchi (2004); Silva (2010); Moraes (2006); Couto (2007)</p>
<p>LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo. Ícone, 1988. p. 59-83.</p>	<p>1988</p>	<p>-Atividade principal - Brincadeira -Atividade -Crises no desenvolvimento</p>	<p>Couto (2007)</p>
<p>LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-83</p>	<p>1987</p>	<p>-Personalidade</p>	<p>Couto (2007)</p>
<p>LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria historicocultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5-24. 2004</p>	<p>2004</p>	<p>-Mediação</p>	<p>Silva (2010)</p>

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscú: Progreso, 1987	1987	-Atividade -Atividade principal	Moraes (2009)
LIMA, E. A. de. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005	2005	-Desenvolvimento da criança -Faz de conta -Função simbólica	Couto (2007)
LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY E OUTROS. Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa	1977	-Natureza animal e do homem. -Papel da escola	Pinto (2004)
LURIA, A.R. Curso de psicologia geral. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979. Vol. I.	1979	- Trabalho -Linguagem -Imaginação	Zanluchi (2004)
LURIA A. R.; YUDOVICH F. I. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.	1985	-Linguagem -Palavra	Zanluchi (2004)
LURIA A. R.; LEONTIEV A. N.; VYGOTSKY L. S. et alii. Psicologia e pedagogia. Lisboa: Estampa, 1977.	1977	-Pensamento -Imaginação	Zanluchi (2004)
LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 5. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 143-189.	1988	-Leitura e escrita.	Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
MARX, K. A ideologia em geral, especialmente a alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977. p. 22-53.	1977	-Trabalho e formação do homem.	Couto(2007)
MÀRKUS, G. El ser humano y la história. In: MÀRKUS, G. Marxismo e antropologia. Barcelona.: Grijalbo, 1974. p. 49-86	1974	-Trabalho	Couto (2007)
MARTINS, L. M. A Natureza Histórico-Social da Personalidade. Cad. CEDES, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004..	2004	-Personalidade	Silva (2010)
MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1987	1987	-Trabalho	Zanluchi (2004)
MARX, Karl H. O Capital. São Paulo: Difel, 1984. Livro 1, vol. 1	1984	-Trabalho	Zanluchi (2004)
MELLO, S.A. Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade: o que estamos fazendo com nossas crianças? MOMENTO - Diálogos em Educação, América do Sul, v. 19, n. 1, p.77-88, 2010	2010	-Formação cultural da criança.	Rodrigues (2011)
MELLO, S. A.. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. Proposições, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999	1999	-Aprendizagem	Couto (2007)
MELLO, S. A.. Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M. (Org.). Núcleos de ensino. São Paulo: UNESP, 2003. p. 70-78. (Publicações UNESP, v. 1).	2003	-Leitura, -Palavra -Atividade de brincadeira -Atividade de estudo	Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
MELLO, S. A. Contribuições de Vygotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de Lima; MILLER, S. (Org.). Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J. M. Editora, 2006. p. 193-202	2006	-Sentido e experiências educativas para a criança	Couto (2007)
MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40	2005	-Leitura e escrita	Couto (2007)
MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do Sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.	2003	-Funções psicológicas superiores -Signos	Jardim (2010)
MOLON, Susana Inês. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.	2009	-Subjetividade	Jardim (2010)
MUKHINA, V.. Psicologia da Idade Pré-Escolar: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995	1995 1996	-Jogo -Desenho -Desenvolvimento psíquico da criança -Crises no desenvolvimento da criança -Imaginação	Silva (2010); Moraes (2009); Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
OBOUKHOVA, Ludmila. A teoria de Vigotski: O novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In: I conferência internacional: o enfoque sócio-histórico em questão. De 6 a 11 de novembro de 2006. Santo André, SP, BR. Anais: www.históricocultural.com.br	2006	-Vigotski e psicologia do desenvolvimento	Jardim (2010)
OCTAVIANI, M. I. C. As concepções de “EDUCAR” dos profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003	2003	-Jogo	Moraes (2009)
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. In: A Pré-escola e a criança hoje. Séries Idéias, n.2. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE). 2ed, 1994	1994	-Funções psicológicas superiores	Jardim (2010)
OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico. São Paulo: Editora Scipione, 1995	1995	-Microgênese, -Sociogênese.	Teixeira (2008)
OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.	1992	-Cultura e mediação	Rodrigues (2011)
PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.) Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artimed, 2007. p. 219-248.	2007	-Zona de desenvolvimento proximal.	Araújo (2008)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
PINO, Angel. Editorial. In: Educação & Sociedade (Cedes), Campinas, ano XXI, n.71, julho de 2000: 45-79.	2000	-Cultura - Importância do social no desenvolvimento humano	Schneider (2004)
PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Educação e Sociedade, nº 71, p. 45-78, jul.,	2000	-Papel do outro no desenvolvimento humano - Lei genética geral do desenvolvimento cultural	Pinto (2004); Costa(2010)
PINO, Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.	2005	-Simbolismo -Consciência, -Desenvolvimento psicológico da criança -Desenvolvimento da criança pelas relações sociais (outro); -Mediação	Jardim (2010); Costa (2010); Araújo (2008); Rodrigues (2011)
PINO, Angel. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera Maria N. S. (Org). Psicologia e Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61	2000	-Cultura e desenvolvimento	Araújo (2008)
REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995	1995	-Linguagem -Simbolismo -Brincadeira	Rodrigues (2011)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
REY, F. L. G. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003	2003	-Subjetividade -Emoção	Rodrigues (2011)
REY, F. L. G. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MARTINEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004	2004	-Emoção -Afetividade	Rodrigues (2011)
ROCHA, M. S. P. M. L. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Editora Unijuí,	2000	-Atividade lúdica	Pinto (2004)
ROCHA, M. S. P. M. L.; GÓES, M. C. R. Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica: relações entre o imaginário e o real. Trabalho Apresentado na XXIII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto,	1993.	-Atividade lúdica	Pinto (2004)
ROCHA, M. S. P. M. L.; GÓES, M. C. R. Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica: relações entre o imaginário e o real. Trabalho Apresentado na XXIII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, 1993.	1993	-Atividade lúdica -Criatividade	Pinto (2004)
ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org). Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.	2006	-Apropriação da cultura pelo ser humano.	Araújo (2008)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
RUBINSTEIN, S. L. Princípios de psicologia geral. Lisboa: Estampa, 1973, Vol. IV.	1973	-Imaginação -Fantasia	Zanluchi (2004)
SÈVE, Lucien. Marxismo e a teoria da personalidade. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979, Vol.2.	1979	-Personalidade	Zanluchi (2004)
SMIRNOV, A. A. Psicologia. México: Grijalbo,	1969	-Imaginação	Zanluchi (2004)
SMOLKA, A L. B A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003	2003	-Criança e escola	Teixeira (2008)
SMOLKA, A L. B A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995	1995	-Constituição do sujeito.	Teixeira (2008)
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significado: Parte A- Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETIFERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004	2004	-Significação -Signo -Sentido	Jardim(2010)
SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília R. de (Org.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1995	1995	-Papel do outro na constituição do sujeito.	Araújo (2008)
TULESKI, S. C. Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000. Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2000.	2000	-Desenvolvimento humano a partir de Vygotski	Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
VASCONCELLOS, Vera M. R. Zona de desenvolvimento proximal: A brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 47-72	1998	-Zona de desenvolvimento proximal.	Araújo (2008)
VEER, R. VAN DER & VALSINER, J. Vygotsky uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996	1996.	-Criança com deficiência	Pinto (2004)
VÉNGUER L.; VÉNGUER A. Actividades Inteligentes: jugar com nuestros hijos em edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.	1993	-Jogo, -Desenvolvimento da criança -Desenho	Couto (2007)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
VIGOTSKI, Lev S. A Formação social da mente. S. Paulo; Martins Fontes		- Brincadeira	
		- Imaginação	
		- Zona de desenvolvimento proximal	
		-Internalização	
		-Funções psicológicas superiores	Pinto (2004);
	1998	- Desenvolvimento e aprendizagem	Zanluchi (2004);
	1994	- Mediação	Jardim (2010);
	1990	- Imitação	Silva (2010);
	1984	-Liguagem	Costa(2010);
	2008	-Signos.	Moraes (2009);
	2007	-Zona de desenvolvimento proximal	Schneider (2004);
	1994	-Zona de desenvolvimento real	Araújo (2008);
		-Aprendizagem,	Rodrigues (2011);
	-Escrita	Teixeira (2008);	
	-Ensino		
	-Simbolismo		

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
<p>VIGOTSKII, L. S. La imaginación y el arte en la infancia. México: Hispánicas, 1987</p> <p>VIGOTSKY, Lev Semenovitch. La imaginación y El arte em La infância. 2 ed. Madrid, España: Ediciones AKAL, 1990.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. La imaginación y el arte en la infancia. México: Hispánicas, 1987.</p>	<p>1987</p> <p>1990</p> <p>1987</p>	<p>-Imaginação</p> <p>-Brincadeira</p> <p>-Atividade criadora</p>	<p>Pinto (2004);</p> <p>Jardim (2010);</p> <p>Schneider (2004);</p>
<p>VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In:-----, Obras escogidas. Vol. 5. Madri: Visor,</p>	<p>1997.</p>	<p>- Criança com deficiência</p> <p>-Conceito de compensação</p>	<p>Pinto (2004)</p>
<p>VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In:-----, Obras Escogidas. Vol. 3. Madri: Visor,</p>	<p>1995.</p>	<p>-Linhas de desenvolvimento</p> <p>-Funções psicológicas superiores</p>	<p>Pinto (2004)</p>
<p>VYGOTSKY, L.S. Psicología pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001</p>	<p>2001</p>	<p>-Emoção</p> <p>-Desenho infantil</p> <p>-Criação</p>	<p>Zanluchi (2004)</p>
<p>VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988</p>	<p>1998</p> <p>2001</p>	<p>-Imaginação</p> <p>-Criatividade</p> <p>-Brincadeira</p>	<p>Zanluchi (2004);</p> <p>Teixeira (2008)</p>

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
<p>VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993</p>	<p>1993 1991</p>	<p>- Uso de instrumentos -Afetividade, -Palavra -Jogo -Brincadeira -Signos</p>	<p>Jardim (2010); Silva (2010); Schneider(2004)</p>
<p>VIGOTSKY, Lev Semenovitch. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, Jaan (eds). The Vygotsky reader. Oxford, UK. Cambridge USA: Basil Black Well, 1994. (Texto traduzido).</p>	<p>1994</p>	<p>-Funções psicológicas superiores -Zona de desenvolvimento proximal</p>	<p>Jardim (2010)</p>
<p>VYGOTSKY, Lev Semenivitch. A imaginação e a arte na infância. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009.</p>	<p>2009</p>	<p>-Arte e imaginação -Fantasia</p>	<p>Jardim (2010)</p>
<p>VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas, Vol. IV. Madri: Visor, 1996.</p>	<p>1996</p>	<p>-Desenvolvimento humano -Relações sociais</p>	<p>Silva (2010)</p>
<p>VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada, 1982. 387 p.</p>	<p>1982</p>	<p>-Jogo -Imaginação</p>	<p>Silva (2010)</p>
<p>VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1995. v. 3.</p>	<p>1995</p>	<p>-Função simbólica -Funções psicológicas superiores -Signos -Linguagem escrita -Gesto</p>	<p>Couto (2007)</p>

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1996. v. 4.	1996	-Crises no desenvolvimento -Crise dos 7 anos	Couto (2007)
VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. Estudos sobre a história do comportamento: símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.	1996	-Trabalho -Uso de instrumento -Diferença entre comportamento humano e animal -Signos	Costa (2010)
VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. LURIA, A. LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: 2006	2006 1988	-Imitação -Linguagem	Moraes (2009); Couto (2007)
VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, Campinas: UNICAMP, v. 21, n.71, p.21-44, Jul., 2000	2000	-Funções psicológicas superiores -Constituição da personalidade	Costa (2010); Teixeira (2008); Rodrigues (2011)
VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995	1995	-Desenvolvimento da criança -Cultura	Moraes (2009)
VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996	1996	-Zona de desenvolvimento proximal -Crise no desenvolvimento humano.	Moraes (2009)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
VIGOTSKI, Lev S. Imaginación y cración em la edad infantil. Trad. Esp. De Francisca Martinez, 2. edición. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.	1999	-Imaginação -Atividade criadora -Desenho.	Araújo (2008)
VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000	2000	-Significado da palavra.	Araújo (2008)
VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. Linhas críticas, Brasília, v.14, n. 27, p. 263-282, jul./dez. 2006.	2006	-Brincadeira -Defectologia	Rodrigues (2011)
VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual GIS (Gestão de Iniciativas Sociais), Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008	2008	-Periodização da infância -Brincadeira -Zona de desenvolvimento iminente -Aprendizagem, -Imaginação	Rodrigues (2011)
VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología: obras completas. Tomo cinco. Cuba: Ed. Pueblo y educación, 1997. 2. reimpr., t. 5	1997	-Educação da criança com deficiência	Rodrigues (2011)
WERTSCH, J.V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985	1985	-Desenvolvimento humano a partir da teoria de Vigotski	Teixeira (2008)
ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico cultural. Psicologia & Sociedade; 17 (2): 00-104; mai/ago. 2005.	2005	-Signos -Instrumento -Constituição do ser humano	Costa(2010)

PRINCIPAIS OBRAS A PARTIR DO REFERENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL UTILIZADAS NAS PESQUISAS.*	ANO	PRINCIPAIS IDÉIAS DISCUTIDAS A PARTIR DA OBRA	PESQUISADORES
ZANELLA, Andréa V. Vygotsky: contexto, contribuições à Psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed.Univali,2001	2001	-Zona de desenvolvimento proximal	Schneider (2004)
ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249	1987	-Educação humanizadora -Personalidade -Ensino escolar.	Couto (2007)

*O quadro foi elaborado a partir das principais obras citadas nas 11 pesquisas analisadas neste trabalho, que tem como referencial a Teoria Histórico-cultural. Houve alguns empecilhos na sistematização dos dados, tais como: obras citadas no texto, mas não explicitadas nas referências bibliográficas, diferença do ano registrado na citação e na referência, entre outros.