



**A CRISE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
THE CRISIS IN CHILD DEVELOPMENT IN THE TRANSITION FROM EARLY
CHILDHOOD EDUCATION TO PRIMARY EDUCATION
LA CRISIS DEL DESARROLLO INFANTIL EN LA TRANSICIÓN DE LA
EDUCACIÓN INFANTIL A LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica
mlidiaszymanski@gmail.com
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<https://orcid.org/0000-0003-1641-8527>

MACHADO, Rosa Cleide Marques
rosacreidis@hotmail.com
Professora da Rede Pública de Ensino de Cascavel
<https://orcid.org/0000-0001-5469-7606>

RESUMO

Reflete-se, neste artigo, sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como a crise nela vivenciada e as possibilidades de melhor auxiliar a criança nessa passagem. As reflexões estão fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, com base nas investigações realizadas por Vigotski, Leontiev e Elkonin. A crise dos sete anos não é a única vivenciada pela criança em seu desenvolvimento. O seu destaque decorre da importância do momento em que se alteram as suas condições de aprendizagem e as expectativas sociais sobre seu desempenho, colocando-lhe novas demandas ao entrar no Ensino Fundamental. Conclui-se que a compreensão da crise na vida da criança pode se refletir em ações pedagógicas que impulsionem a formação de motivos que possibilitem novos sentidos ao aprendizado da criança que vivencia esse processo de transição.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem. Crise. Desenvolvimento. Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

This article reflects on the transition between nursery school and elementary school, as well as the crisis experienced and the possibilities for better assisting children in this transition. The reflections are found on the Historical-Cultural Theory, based on the research conducted by Vigotski, Leontiev and Elkonin. The seven-year crisis is not the only one experienced by children in their development. Its prominence stems from the importance of the moment when their learning conditions and the social expectations of their performance are changing, placing new demands on the child when she enters Elementary School. It is concluded that understanding the crisis in the child's life can be reflected in pedagogical actions that encourage the formation of



motives that allow new meanings for the learning of the child who experiences this transition process.

Keywords: Teaching-learning process. Crisis. Development. Historical-Cultural Theory.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la transición entre la escuela infantil y la escuela primaria, así como sobre la crisis y las posibilidades de ayudar mejor a los niños en esta transición. Las reflexiones se fundamentan en la Teoría Histórico-Cultural, basada en las investigaciones realizadas por Vygotsky, Leontiev y Elkonin. La crisis de los siete años no es la única que experimentan los niños en su desarrollo. Su protagonismo deriva de la importancia del momento en que cambian sus condiciones de aprendizaje y las expectativas sociales sobre su rendimiento, planteándole nuevas exigencias cuando accede a la Escuela Primaria. Se concluye que la comprensión de la crisis en la vida del niño puede reflejarse en acciones pedagógicas que favorezcan la formación de motivos que permitan nuevos significados para el aprendizaje del niño que vive este proceso de transición.

Palabras clave: Proceso de enseñanza-aprendizaje. Crisis. Desarrollo. Teoría Histórica-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Nesta reflexão sobre o período de transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, coloca-se em relevo a crise vivenciada pela criança e as possibilidades de melhor auxiliá-la nessa passagem. Não é qualquer intervenção que a ajudará a entender as modificações internas pelas quais está passando. Mas o que é denominado como crise? Como identificar as suas manifestações na criança? Ela é comum a todas as crianças? Discutir essas questões que permeiam o desenvolvimento infantil permitirá melhor compreendê-lo, possibilitando aos professores mais recursos na condução do processo pedagógico.

Este artigo fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, a partir das investigações realizadas por Lev Semionovitch Vigotski¹ (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984), os quais discutem aspectos sobre transição e a crise no desenvolvimento humano. É evidente que a crise dos sete anos não é a única vivenciada pela criança em seu

¹ Neste artigo, optou-se pela grafia do nome de Vigotski dessa forma, salvo em citações nas quais o nome assumirá a grafia dada pelo(s) seus autor(es).



desenvolvimento. Esclarece-se que seu destaque decorre da grande importância da passagem para o Ensino Fundamental, na continuidade do processo escolar infantil.

Para melhor compreender as questões propostas, após esta introdução, a segunda seção deste artigo apresenta um breve percurso sobre as concepções de desenvolvimento infantil à época de L.S. Vigotski. Esse autor destacou em suas investigações o papel das relações sociais como promotoras de desenvolvimento, criticando as teorias que não as consideram prioritárias nesse processo. Ainda nessa seção, discorre-se sobre a periodização do desenvolvimento e as atividades dominantes em cada período de vida dos sujeitos.

Na terceira seção, demonstram-se as características específicas da transição da atividade de brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo, ou seja, porque ocorre essa passagem e como esse movimento articula-se ao desenvolvimento da criança.

Na quarta seção, com base nos estudos de Vygotski (1996), Leontiev (2004; 2010) e Elkonin (1987a; 1987b; 2009), explicita-se a dinâmica das crises que acompanham o desenvolvimento humano. Nesse processo, de forma semelhante à transição da atividade de brincadeira de papéis para a atividade de estudo, o desenvolvimento ocorre, ao longo da vida, em uma dinâmica articulada entre idades estáveis e idades críticas ou de crises, as quais coincidem com a transição de uma atividade dominante a outra.

Os conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente², explorados na quinta seção, são fundamentais para o planejamento de ações que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, em todo o processo escolar, com especial destaque aos momentos de crise.

Encerrando, nas considerações finais, demonstra-se como a compreensão da ocorrência da crise na vida da criança pode se refletir em ações pedagógicas que impulsionem a formação de motivos que possam dar novos sentidos ao aprendizado infantil.

² Ressalta-se que o termo zona de desenvolvimento iminente é também conhecido como zona de desenvolvimento proximal.

2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para a análise acerca dos períodos de transição e suas crises, com base na concepção da Teoria Histórico-Cultural, torna-se imprescindível ampliar a compreensão sobre o conceito de desenvolvimento infantil. A pretensão não é estender o discurso sobre outras concepções teóricas, mas é interessante relembrar alguns critérios utilizados por outros autores citados por Vigotski (1996) que se dedicaram a explicar a periodização da infância de forma linear.

Nas primeiras décadas do século XX, esses estudiosos baseavam-se no princípio biogenético, observando a classificação dos períodos de desenvolvimento com uma forte tendência a isolá-los “[...] de acordo com as etapas fundamentais da história[...]” (Vygotski, 1996, p. 251, tradução nossa)³. Assim, nesses estudos, entendia-se que o desenvolvimento da criança reproduziria o desenvolvimento da humanidade, partindo da ideia de que o desenvolvimento da espécie se reproduz no desenvolvimento do ser.

Vygotski (1996) cita alguns estudiosos, tais como P. P. Blonski, que levou em consideração o nascimento e a troca da dentição na criança, K. Stratz, que elegeu o desenvolvimento sexual como critério, W. Stern, que baseou a periodização em critérios psicológicos, e A. Gesell, que propôs a análise do desenvolvimento infantil a partir das mudanças que ocorrem internamente na criança, “[...] nos primeiros anos, até mesmo nos primeiros meses de vida” (Vygotski, 1996, p. 253, tradução nossa)⁴, período que determinaria todo o desenvolvimento posterior na vida do sujeito.

Não compactuando com tais concepções sintomáticas e descritivas das peculiaridades características do desenvolvimento psíquico, Vigotski entendia que um dos seus equívocos consistia em refletir sobre um ou outro critério para o desenvolvimento infantil de forma isolada:

Os esquemas indicados não levam em conta a reorganização do próprio processo de desenvolvimento, graças à qual a importância e o significado de um critério mudam constantemente quando se passa de uma idade para outra. Este fato exclui a possibilidade de classificar a infância em etapas segundo um único critério para todas as idades. A complexidade do

³ “[...] de acuerdo con las etapas fundamentales de la historia de la humanidad” (Vygotski, 1996, p. 251).

⁴ “[...] en los primeros años incluso en los primeros meses de vida” (Vygotski, 1996, p. 253).



desenvolvimento infantil impede de se determinar alguma etapa, de maneira mais ou menos completa, por um único indício (Vygotski, 1996, p. 252-253, tradução nossa)⁵.

Vygotski refutava a perspectiva de desenvolvimento apoiada em aspectos biológicos, por considerá-la fundamentada em uma concepção evolucionista. Em vista disso, empreendeu a investigação de um novo método no qual a análise do desenvolvimento considerasse, como fator promotor, o aspecto social:

[...] De acordo com essa teoria [histórico-cultural], apesar de subjetivo e individual, o desenvolvimento tem caráter social e cultural, já que depende das interações sociais e está vinculado às capacidades psíquicas que já foram elaboradas durante o percurso da humanidade. Além disso, o percurso do desenvolvimento psíquico não é linear, sendo constituído por fases e mudanças estabelecidas nas relações sociais e, consequentemente, nas atividades dos sujeitos (Sforni; Marega, 2020, p. 408).

O método materialista, histórico e dialético de investigação apresentado por Vygotski para pesquisar o desenvolvimento do psiquismo também serviu de base para as pesquisas realizadas por Leontiev (2010, 2004), sobre a Teoria da Atividade, e por Elkonin (1987a), que propôs uma análise de como essas atividades se alteram no desenvolvimento infantil.

A escola de Vygotski, desse modo, fundamentou uma nova teoria, denominada Teoria Histórico-Cultural ou Psicologia Histórico-Cultural, que supera as análises unilaterais dos critérios de desenvolvimento infantil, as quais levam em consideração apenas o desenvolvimento subjetivo ou as manifestações externas desse desenvolvimento. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil ocorre sobre uma base biológica, em decorrência das condições materiais e sociais da vida da criança. Tais condições refletem as relações que a classe dominante da sociedade em questão, estabelece, e determinam as possibilidades de desenvolvimento humano, à medida que moldam a realidade concreta de vida dos sujeitos, a qual está sempre inserida em um processo histórico.

⁵ “Los esquemas señalados no toman en cuenta la reorganización del propio proceso del desarrollo, gracias al cual cambia constantemente la importancia y el significado de un criterio cuando se pasa de una edad a otra. Este hecho excluye la posibilidad de clasificar la infancia en etapas de acuerdo con un criterio único para todas las edades. La complejidad del desarrollo infantil impide que pueda determinarse alguna etapa, de manera más o menos completa, por un solo indicio” (Vygotski, 1996, p. 252-253).



Para entender o desenvolvimento psíquico, esses autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural tomaram como base a categoria do trabalho, considerado por Marx (2008) como a atividade vital e fundamental no processo de humanização. O trabalho corresponde à atividade que o homem executa para sobreviver, por meio da qual cria a cultura, transformando o seu entorno e transformando a si mesmo. Apesar de subjetivo e individual, o desenvolvimento psíquico tem caráter social, pois ocorre no coletivo, mediante a apropriação do resultado da cultura material e intelectual produzida historicamente pela humanidade.

O processo de humanização, ou seja, o percurso que um bebê, candidato à humanidade, percorre para, gradativamente, se tornar humano, ocorrerá pela via do trabalho, materializado nas atividades que lhe possibilitarão apropriar-se daquilo que não lhe é transmitido pela hereditariedade, e sim por meio das atividades e das relações sociais que vão se constituindo nesse processo (Leontiev, 2004, 2010). Além do local de trabalho, essas relações sociais efetivam-se em outras esferas da existência humana (escola, família, comunidade), à medida que a atividade, possibilita a transmissão às novas gerações do resultado daquilo que foi constituído no conjunto da sociedade (Leontiev, 2004).

Apoiado nessa perspectiva, Elkonin (1987a, 1987b) analisou o processo de desenvolvimento humano, refletindo sobre a relação da criança com o mundo histórico e culturalmente produzido pelos homens. Seus estudos constituem a Teoria da Atividade, originalmente aprofundada por Leontiev (2004, 2010), a partir de Vygotski (1996). De acordo com essa teoria, o desenvolvimento ocorre por meio da atividade que se materializa pela articulação das necessidades por ela engendradas, além de movimentar a busca pelos objetos que as satisfarão, promovendo motivos para as ações e para as operações realizadas pelo sujeito.

Os estudos sobre as características dessas atividades, e a sua relação com o desenvolvimento psicossocial infantil, resultaram na periodização desse processo. Dentre as atividades que o sujeito executa em cada período específico de sua vida, o desenvolvimento psíquico é impulsionado por uma atividade dominante, assim considerada, não por ser a mais frequente, mas por ser a que promove e gera esse desenvolvimento.



Do ponto de vista educativo, com base nessa periodização, realiza-se o planejamento de ações que possam promover sucessivas apropriações em cada período e, conseqüentemente, impulsionem o desenvolvimento dos sujeitos. Elkonin (1987a) estudou e descreveu esses períodos, destacando a atividade que promove o desenvolvimento do psiquismo infantil em cada etapa.

No *primeiro período*, que corresponde à *comunicação emocional direta*, e ocorre no primeiro ano de vida da criança, a relação com o adulto é primordial para o desenvolvimento das condições que promovem o avanço dos processos sensoriais, motores e de percepção que começam a se diferenciar na interação com o adulto.

O *segundo período*, cuja atividade é *objetal-manipulatória*, abrange o segundo e o terceiro anos de vida da criança. Nele, a exploração sensorial e motora, ao manipular os objetos disponíveis, torna-se fundamental para o desenvolvimento.

No *terceiro período*, que ocorre ainda na *Educação Infantil*, aproximadamente de três a cinco anos, a *atividade principal é o jogo de papéis sociais*⁶. Gradativamente, a criança passa a compreender e reproduzir os modos de ação dos adultos com os objetos, iniciando a apropriação de sua função social. Assimila, desse modo, as relações sociais inerentes à vida em sociedade.

A *atividade de estudo*, quarto período do desenvolvimento infantil, compreende a instrução escolar, por volta de seis a 12 anos, apropriado para ações que desenvolvam na criança sua autonomia e autodesenvolvimento, além dos processos de pensamento teórico por meio do estudo sistematizado proporcionado nas escolas.

A *comunicação íntima pessoal*, *quinto período do desenvolvimento*, é a atividade dominante no período de adolescência. Por meio dela, os adolescentes dão novos sentidos aos seus relacionamentos, ao reproduzirem as relações dos adultos. Essas novas relações passam a ser permeadas pelo aparecimento gradativo da maturidade. Ressalta-se que, nesse período, o adolescente continua a se desenvolver por meio da atividade de estudo. O *sexto período* corresponde à *atividade profissional de estudo*, predominante na fase adulta, quando o desenvolvimento humano é impulsionado pelas relações de trabalho produzidas coletivamente pela humanidade.

⁶ As expressões “jogo de papéis sociais” e “brincadeira de papéis sociais” são consideradas sinônimas daquilo que Elkonin (2009) denominou “jogo protagonizado”, em sua obra *Psicologia do Jogo*.



Nesse processo de desenvolvimento, que abrange desde o nascimento do bebê até a vida adulta constituem o objeto de reflexão neste artigo, o jogo de papéis sociais e a atividade de estudo, por serem as atividades dominantes que correspondem à crise enfrentada pela criança no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

É no período do jogo de papéis sociais, por volta dos anos finais da Educação Infantil, entre 3 e 5 anos, que a criança gradativamente supera a manipulação direta e passa a assimilar a função social dos objetos que a circundam, bem como as diferentes formas de relações que se estabelecem entre os sujeitos. No período seguinte, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pouco a pouco, a atividade de estudo passa a orientar o desenvolvimento humano. A qualidade da relação da criança com seu contexto altera-se, e ela vai se apropriando de novas formas de relações sociais e dos conceitos produzidos historicamente expressos nos conteúdos escolares, os quais lhe possibilitarão uma nova percepção da realidade e outras formas de atuação no mundo. Esse processo de assimilação é orientado pela formação do pensamento teórico que incorpora e supera o pensamento empírico.

O pensamento empírico é fundamentado na lógica formal, revelando-se pela observação e pela descrição imediata das características aparentes nos objetos e nos fenômenos analisados, descolados das conexões existentes, nem sempre aparentes, na realidade em que estão inseridos. O pensamento teórico, por sua vez, além de considerar a aparência, busca desvelar a essência dos fenômenos e dos objetos observados e descritos por meio de uma análise das diferentes relações historicamente produzidas e neles objetivadas. Assim, o pensamento teórico é produzido e produz a assimilação e a generalização dos conceitos e das manifestações mais complexas da realidade (Davidov; Markova, 2019).

Cumprе esclarecer que a aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos científicos, promovem o pensamento teórico, envolvendo novas ligações neuronais, que constituem sua base biológica a qual, amalgamada ao contexto social, promove o desenvolvimento psíquico (Vygotski, 1996).

Trata-se, portanto, de compreender que, no Ensino Fundamental, a formação do pensamento teórico é essencial, pois, possibilitada pela apropriação do conhecimento científico, permite ao sujeito analisar criticamente a realidade e atuar



sobre ela. Dessa forma, compreender a transição entre essas duas atividades dominantes remete à necessidade de um melhor entendimento dos movimentos internos do desenvolvimento humano impulsionados por condições que lhe são externas e que geram e estabelecem as características dessa transição no desenvolvimento infantil.

3 O MOVIMENTO DE TRANSIÇÃO ENTRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A ATIVIDADE DE ESTUDO

A transição entre as atividades dominantes - por exemplo, entre a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo - não ocorre de forma automática. Uma atividade, gradativamente, dá lugar a outra no desenvolvimento infantil, motivada pelo conteúdo da vida da criança. Esse período de transição deve ser observado com atenção e orientado pelos adultos ao se relacionarem com a criança, isso porque as condições para que a atividade dominante seguinte emergja são gestadas na atividade anterior.

O período de transição que ocorre com a entrada da criança na escola não extingue imediatamente o domínio da brincadeira de papéis sociais em seu psiquismo, como forma de interagir com o mundo. Progressivamente, essa atividade passa à condição de acessória no desenvolvimento infantil, com o surgimento da atividade de estudo, a qual, pouco a pouco, torna-se dominante, alterando a forma de a criança se relacionar com o mundo, devido à sua nova posição nas relações sociais.

Sforni e Marega (2020), ao discorrerem sobre o período de transição, afirmam:

Os estudos de Vygotski (1996) sobre as crises do desenvolvimento podem ajudar professores e pedagogos na organização do ensino em períodos de transição. A criança que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é curiosa, tem necessidade de brincar, estudar, aprender novas palavras, compreender os fenômenos da realidade. Segundo os estudos realizados por Marega (2010), a transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudo deve ser conduzida racionalmente, valorizando o papel do conteúdo na convergência entre o brincar e o estudar (Sforni; Marega, 2020, p. 420).

Ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental, equivocadamente, muitas pessoas esperam que as crianças abandonem os jogos de papéis e passem a realizar tarefas relativas à atividade de estudo. Todavia, na verdade, essa passagem não



ocorre de forma linear e não leva em consideração apenas a idade infantil. No arcabouço da Teoria Histórico-Cultural, o professor tem um importante papel no desenvolvimento da criança ao promover ações intencionalmente planejadas, que exijam novas reorganizações da criança, à medida que as tarefas anteriores se lhe tornem fáceis. A esse respeito, Leontiev (2004), esclarece:

Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superam este modo de vida. É por isso que a sua atividade se reorganiza. Assim se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica (Leontiev, 2004, p. 313).

Entretanto, não se pode e nem se deve tentar eliminar a ludicidade da criança nesse novo período, pelo fato de ela ter adentrado no Ensino Fundamental, uma vez que a brincadeira ainda é um fator determinante para o seu desenvolvimento. É recorrente no cotidiano escolar, no início do primeiro ano, que os professores afirmem em tom crítico: “Nossa, eles(as) só querem brincar!” ou “Tudo vira um brinquedo, ele(a) só fica brincando com os materiais!”. Leontiev (2010) oferece uma explicação para isso:

Uma criança de seis anos pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande. Isto, todavia em si mesmo, não apaga – e não pode fazê-lo – o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela. Pelo contrário ‘algo de imaturo colore todo o seu conhecimento’ (Leontiev, 2010, p. 60-61).

Isso acontece devido ao fato de que, aquilo que determina a atividade dominante na criança não é, pura e simplesmente, o fator cronológico, como se a criança, ao completar seis ou sete anos, estivesse pronta para o primeiro ano. O que define a passagem de uma atividade para outra – no caso deste artigo, especificamente a transição da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo – é o conteúdo da vida humana, que se reflete na qualidade das relações sociais infantis cotidianas e nas apropriações realizadas pela criança decorrentes dessas relações, as quais provocam mudanças internas em seu psiquismo.

Nesse sentido, entrelaçar a atividade lúdica à atividade de estudo pode amenizar a crise que uma brusca ruptura geraria. Dessa forma, a atividade de jogos protagonizados pode ainda necessitar de espaço e de tempo para se materializar no



primeiro ano do Ensino Fundamental, o que nem sempre é levado em consideração na escola (Szymanski; Colussi, 2020).

Por isso, Elkonin (1987b) sugere que se dirija “[...] a atenção das crianças aos aspectos da realidade que por si mesmos não estão suficientemente destacados [...]” (Elkonin, 1987b, p. 101, tradução nossa)⁷, para que, superando a ludicidade, ela possa gradativamente se atentar para aspectos do mundo adulto, até então despercebidos, preparando-se para a apropriação do conhecimento científico, ou seja dos conceitos apresentados no currículo. Essas mudanças em suas relações sociais desenvolvem gradativamente a consciência de seu comportamento e da relação que a criança mantém com o ambiente social e material em que vive.

Davidov (2020) destaca a relevância da passagem da Educação Infantil para o Ensino fundamental no desenvolvimento infantil:

É um período de transição no qual a criança apresenta características da infância pré-escolar com particularidades da escolar. Esses comportamentos coexistem em sua conduta e em sua consciência, em forma de combinações complexas e, às vezes, contraditórias. Como qualquer estado de transição, este apresenta fases ricas com possibilidades de desenvolvimento que precisam ser identificadas e reforçadas oportunamente. As bases de muitas qualidades psíquicas da personalidade se criam e cultivam nessa fase (Davidov, 2020, p. 173).

A transição em si ocorrerá de qualquer forma, contudo, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para essa transição, podem orientar um trabalho pedagógico, que possibilite as condições objetivas concretas, envolvidas na apropriação de conhecimentos e na relação estabelecida entre a criança, os demais sujeitos e os objetos que fazem parte da sua vida.

4 A DINÂMICA DAS CRISES

De forma semelhante à relatada na transição da atividade de brincadeira de papéis para a atividade de estudo, o desenvolvimento humano ocorre, ao longo da vida, em uma dinâmica articulada entre idades estáveis e idades críticas ou de crises, as quais coincidem com o período de transição de uma atividade dominante a outra.

⁷ “[...] la atención de los niños a aquellos aspectos de la realidad que por sí mismos no están suficientemente destacados [...]” (Elkonin (1987b, p. 101-102).



Vygotski (1996), ao investigar a dinâmica entre as idades estáveis e de crise, destacou que, tanto os períodos estáveis como os períodos de crise são necessários e contribuem nesse processo. Os períodos estáveis são mais longos e se caracterizam por modificações internas muito pequenas que se acumulam na personalidade da criança até envolverem uma transformação qualitativa que não pode mais ser ignorada.

Essas transformações mais intensas emergem em determinadas idades e correspondem às crises, que não devem ser observadas apenas pelo viés cronológico. As idades críticas, ou de crise, apresentam características bastante significativas, porém, contrariamente às idades estáveis, nas idades críticas, essas características se manifestam em um curto espaço de tempo.

Com relação à alternância entre as atividades anteriormente significativas ao sujeito que cedem espaço às novas atividades, Vygotski (1996) aponta a dialética entre o velho e o novo no desenvolvimento psíquico:

[...] Em um espaço de tempo muito curto a criança muda completamente, os traços básicos de sua personalidade são modificados. Desenvolve-se de maneira repentina, impetuosa, que às vezes adquire o caráter de catástrofes; lembra um curso de eventos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças quanto por seus significados (Vygotski, 1996, p. 256, tradução nossa)⁸.

Elkonin (1987a), ao explicar como as atividades-guias do desenvolvimento infantil se alteram e promovem a mudança e a estruturação da personalidade da criança, une-se a Vygotski (1996) e destaca as crises que se intercalam entre os períodos de estabilidade. Em suas palavras, “Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de uma etapa evolutiva a outra e a mudança de sua personalidade em cada período evolutivo, que ocorre em condições histórico-sociais concretas” (Elkonin, 1987a, p. 106, tradução nossa)⁹.

⁸ “[...] En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado” (Vygotski, 1996, p. 256).

⁹ “Estudiar el desarrollo infantil significa estudiar el pasaje del niño de un peldaño evolutivo a otro y el cambio de su personalidad dentro de cada período evolutivo, que tiene lugar en condiciones histórico-sociales concretas” (Elkonin, 1987a, p. 106).



Somente por meio do estudo dessas crises é possível elucidar a passagem entre os períodos e as suas conseqüentes mudanças no desenvolvimento humano. Nesse sentido, segundo Elkonin (1987a), Vigotski é categórico:

Somente as mudanças internas no próprio desenvolvimento, somente as crises e as passagens em seu curso podem nos dar a base firme para definir as principais épocas da estruturação da personalidade da criança [e podemos acrescentar, do adulto] que chamamos de idades (ELKONIN, 1987a, p. 106, tradução nossa)¹⁰.

Tais crises constituem-se em pontos de viragem no desenvolvimento e às vezes, podem ser agudas (Vygotski, 1996). A intensidade da manifestação da crise depende do meio e das condições de desenvolvimento dadas ao sujeito. Uma criança que já desenvolveu certo grau de autonomia para se alimentar ou se vestir, por exemplo, sente a necessidade de realizar tais atividades sozinha, logo, é preciso que lhe sejam propiciadas as condições para isso, o que promoverá ainda mais o seu desenvolvimento.

Da mesma forma, em outros momentos do desenvolvimento, as tarefas propostas precisam estar um pouco além das possibilidades da criança, constituindo-se em um desafio plausível, frente ao qual essa criança poderá buscar as informações necessárias à concretização da tarefa. Caso contrário, ela poderá apresentar um comportamento de rebeldia, refletindo o desajuste entre as suas possibilidades e as suas realizações.

Considerando tantas variáveis no contexto escolar, o exercício da ação docente exige que esse profissional, esteja cada vez mais qualificado e preparado para atender as diferentes demandas dos mais diversos alunos. É indiscutível que ele não terá condições de solucionar todas as dificuldades advindas das condições sociais, culturais e econômicas que permeiam o desenvolvimento e a constituição de cada sujeito, mas, uma formação que qualifica o professor para compreender as possíveis nuances do desenvolvimento apresentadas por cada criança, poderá lhe dar condições de adequar o que está ao seu alcance, ou seja, a sua ação pedagógica.

¹⁰ "Sólo los cambios internos en el desarrollo mismo, sólo las crisis y los virajes en su curso pueden darnos la base firme para definir las principales épocas de estructuración de la personalidad del niño que llamamos edades" (Elkonin, 1987a, p. 106).



A análise da alternância entre os períodos estáveis e de crise pelo viés revolucionário e dialético, apresentado pela Teoria Histórico-Cultural, supera as concepções de desenvolvimento infantil relacionadas à evolução natural, que o concebem como um processo predominantemente biológico e linear, já descritas ao discutir o pensamento empírico apoiado na lógica formal. Nos períodos estáveis, as modificações da personalidade são transformações qualitativas que se acumulam ao longo de um período mais extenso. Nos períodos de crises, tais modificações podem ser repentinas, de grande magnitude e muitas vezes perfeitamente visíveis no comportamento do indivíduo, impulsionando a busca de novas formas de se relacionar com o meio e com os sujeitos que o rodeiam.

Essa busca não ocorre de forma tranquila, mas pode ser subitamente nova e diferente, muitas vezes marcada por conflitos. Entretanto, para Leontiev (2010), não é o conflito que caracteriza a crise, uma vez que ela pode ocorrer de forma conflituosa ou não. Por exemplo, a criança pode isolar-se, tornar-se exageradamente exibida ou ainda mais rebelde ou desanimada. Essas manifestações em seu comportamento podem expressar a desordem interna provocada pela mudança psíquica vivenciada.

As crises podem se manifestar no decorrer do desenvolvimento psíquico, mas não são as crises que se evita, ou seja, o foco não está em evitar a crise e sim nas condições sociais em que o sujeito se insere. Para Leontiev (2020),

[...] Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada (Leontiev, 2010, p. 67).

Assim, a crise pode não ocorrer se o desenvolvimento infantil for devidamente orientado, se as obrigações escolares impostas à criança forem condizentes com o seu nível de desenvolvimento. Em outras palavras, a crise será mais ou menos aguda conforme a discrepância entre as capacidades humanas já desenvolvidas e as condições dadas a esse aluno em seu contexto social. A intervenção docente pode orientar-se no sentido de adequar as tarefas propostas para diminuir a distância entre esses aspectos, pois essas discordâncias geram necessidades internas que remetem



às crises e as promovem no desenvolvimento de um período a outro (Leontiev, 2010).

De acordo com Vygotski (1996), as crises são as seguintes:

Crise pós-natal. Primeiro ano (dois meses a um ano). Crise do primeiro ano. Primeira infância (um aos três anos). Crise dos três anos. Infância pré-escolar (três aos sete anos). Crise dos sete anos. Idade escolar. (oito aos doze anos). Crise dos treze anos. Puberdade (catorze aos dezoito anos). Crise dos dezessete anos (Vygotski, 1996, p. 261, tradução nossa)¹¹.

A crise dos sete anos, que aparece no período de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, guardadas as especificidades, é tomada como objeto de estudo neste artigo, como base para destacar aspectos que se manifestam nas demais crises que ocorrem no decorrer do desenvolvimento humano. Uma das principais características que se apresenta nessa etapa é a perda da espontaneidade infantil, uma vez que, na sua conduta, a criança passa gradativamente a incorporar elementos de caráter intelectual. Para compreender esse processo, Leontiev (2004, 2010) propõe que se observe a mudança no lugar ocupado pela criança no sistema de suas relações sociais, verificando como atuam as forças condutoras do desenvolvimento da psique.

Vygotski (1996) destaca que a crise dos sete anos é particularmente difícil para a criança, pois diante dela se descortina um mundo objetivamente novo, com novas obrigações e condições que promoverão o seu desenvolvimento, articuladas a mudanças internas do seu próprio corpo.

É de conhecimento geral que a criança cresce rapidamente aos sete anos e isso demonstra que se produzem várias mudanças em seu organismo. É a idade da troca de dentes, do surto de crescimento. De fato, a criança muda abruptamente com a particularidade de que essas mudanças são mais profundas e complexas do que as que ocorrem na crise dos três anos (Vygotski, 1996, p. 377, tradução nossa)¹².

¹¹ "Crisis postnatal. Primer año (dos meses-un año). Crisis de un año. (Infancia temprana (un año-tres años. Crisis de tres años. Edad preescolar (tres años-siete años). Crisis de siete años. Edad escolar (ocho años-doce años). Crisis de trece años. Pubertad (catorce año-dieciocho años). Crisis de los diecisiete años" (Vygotski, 1996, p. 261).

¹² "Es generalmente conocido que el niño crece rápidamente a los siete años y eso demuestra que se producen en su organismo diversos cambios. Es la edad del cambio de dientes, del estirón. En efecto, el niño cambia bruscamente con la particularidad de que dichos cambios son más profundos y complejos de los que se producen en la crisis de los tres años" (Vygotski, 1996, p. 377).



Os traços que caracterizam a crise dos sete anos podem ser visivelmente observados em crianças que passam por situações extremas em sua infância, como a chegada de um irmãozinho, uma avó/avô que passa a morar com a família, a perda de uma pessoa querida, a separação dos pais ou ainda uma situação de abuso. Tais situações acarretam grandes mudanças na forma de vida da criança, momento em que a crise pode mostrar seus traços de forma mais evidente.

Vygotski (1996, p.377, tradução nossa)¹³ indica alguns desses traços que tendem a ocorrer com crianças de aproximadamente sete anos que vivenciaram situações difíceis: “[...] A criança torna-se mal-humorada, caprichosa, muda a maneira como anda. Ela se comporta de maneira artificial, teatral, bufão. Gosta de bancar o palhaço [...]”. O caráter instável da vontade é visível quando a criança não consegue ainda regular seu comportamento de maneira adequada. Uma atitude que, na criança pré-escolar, pode parecer absolutamente normal, pois ela estaria apenas se divertindo, na criança de sete anos, passa a ser vista como inadequada.

A crise dos sete anos, por coincidir com o período de alfabetização, representa um importante momento no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores infantis (Tartari, 2019). A apropriação do conhecimento científico, promovida por esse processo, possibilita à criança o acesso a novos instrumentos materiais – livros e todas as possibilidades advindas com a leitura – e psicológicos, novas palavras para compreender e representar o mundo. Dessa forma, ela ampliará a sua percepção do mundo, generalizando as suas experiências.

Gradativamente, a criança torna-se consciente de suas ações, o que contribui para a modificação na sua forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Agora, ela pode ir captando as reações que as suas ações provocam no outro e, desse modo, pouco a pouco, regular seu comportamento. Essas relações lhe permitem atribuir um significado às suas emoções, estabelecendo novas relações consigo e com os outros, generalizando esses comportamentos. Vygotski (1996) complementa:

Na crise dos sete anos, experiências ou afetos se generalizam pela primeira vez, aparece a lógica dos sentimentos. [...] A criança em idade escolar

¹³ “El niño se amanaera, se hace caprichoso, cambia de forma de andar. Se comporta de un modo artificioso, teatral, bufonesco, le gusta hacer el payaso” (Vygotski, 1996, p. 377).



generaliza sentimentos. [...] Precisamente na crise dos sete anos é que surge a autoavaliação: a criança julga seus sucessos, sua própria posição (Vygotski, 1996, p. 380, tradução nossa)¹⁴.

Embora as crises possam oferecer dificuldades no sentido educacional, por provocarem alterações no equilíbrio psíquico e/ou instabilidade na vontade, não devem ser analisadas apenas como um aspecto negativo do desenvolvimento, pois, como já afirmado, elas têm importância fundamental para o avanço do desenvolvimento psíquico. Sabe-se que as funções psicológicas não se desenvolvem naturalmente, e sim nas relações sociais. A orientação desse desenvolvimento começa com a comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto que com ele interage, ampliando-se com o trabalho pedagógico proporcionado na escola por meio da brincadeira de papéis e, posteriormente, pela atividade de estudo.

Essa orientação é uma condição importante para que a criança, ao entrar no Ensino Fundamental, possa controlar a sua vontade, evitando a instabilidade que é própria da idade, mas que, não sendo direcionada de forma adequada, pode se agravar, levando-a a ser vista como inquieta ou indisciplinada. As exigências que lhe são apresentadas, nas sociedades letradas, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, fase em que se intensificam as tarefas necessárias para sua alfabetização, passam a ser outras, diferentes daquelas que lhe eram feitas quando ainda frequentava a Educação Infantil. Consequentemente, as relações familiares tendem a se modificar a partir desse momento, pois se espera que a criança assuma responsabilidades socialmente valorizadas, por exemplo, apropriar-se do código da escrita, o que na Educação Infantil nem sempre é tratado como um ponto central em seu aprendizado.

A criança egressa da Educação Infantil, ao chegar no primeiro ano do Ensino Fundamental, começa a ser orientada pelo professor sob uma nova perspectiva metodológica em que, como esclarecem Elkonin (1987a) e Vygotski (1996), a brincadeira perderá espaço no processo pedagógico, para dar lugar a tarefas cuja finalidade é a apropriação do conhecimento científico e do pensamento teórico.

¹⁴ “Em la crisis de los siete años se generalizan por primera vez las vivencias o los afectos, aparece la lógica de los sentimientos. [...] El niño de edad escolar generaliza los sentimientos. [...] Justamente en la crisis de los siete años es cuando surge la propia valoración: el niño juzga sus éxitos, su propia posición” (Vygotski, 1996, p. 380).



Fica claro que, nessa transição, o olhar do adulto, tanto do professor como dos pais, altera-se. Deixam para trás a não exigência relativa ao período da Educação Infantil, e passam a impor à criança novas exigências, modificando as relações em que ela passa a ser inserida, e alterando sua subjetividade (Leontiev, 2004; 2010). Portanto, ressalta-se a necessidade de o docente conhecer bem como ocorre o desenvolvimento para melhor orientá-lo, como discutido a seguir.

5 CONHECER O DESENVOLVIMENTO PARA MELHOR ORIENTÁ-LO

Dois conceitos enunciados por Vygotski (1996) tornam-se relevantes para observar, definir, intervir e promover avanços no desenvolvimento infantil e organizar um trabalho pedagógico que melhor oriente a criança que vivencia um momento de crise: o nível de desenvolvimento real (NDR) e a zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Esses conceitos são de extrema importância para orientar o trabalho pedagógico e o planejamento de ações que pretendam ampliar no sujeito as possibilidades de seu desenvolvimento. Assim, torna-se necessário instrumentalizar o professor com conhecimento teórico que oriente uma prática no sentido de compreender a criança em seu período de desenvolvimento planejando ações que possam criar as condições necessárias para amenizar a materialização das crises em sua forma mais aguda:

O NDR corresponde às suas capacidades conquistadas por meio do conhecimento assimilado, apreendidas nos processos de formação de conceitos e das funções psicológicas superiores, ou seja, o que a criança já se apropriou. Todavia, isso não quer dizer que essa é uma condição definitiva, uma vez que a apropriação de determinados processos leva o sujeito à necessidade de apropriação de outros que ainda não são dominados por ele. De acordo com Vygotski (1996),

Sabemos, sem dúvida, que a lei básica do desenvolvimento é a diferença no tempo de maturação das várias facetas da personalidade, de suas diferentes propriedades. Enquanto alguns processos de desenvolvimento já contribuíram com seus resultados e encerraram seu ciclo, outros processos



estão apenas em estágio de maturação (Vygotski, 1996, p. 266, tradução nossa)¹⁵.

Esse excerto aponta para a compreensão da dialética entre o NDR e a ZDI, que se caracteriza pela alternância entre os processos que a criança já domina e os que ainda não realiza de forma autônoma, necessitando da ajuda do adulto ou de um colega mais experiente.

Uma boa análise dos conceitos que se relacionam com o currículo escolar e que já foram apropriados pela criança apenas determina o fruto que já está “[...] maduro e cujo ciclo terminou [...]” (Vygotski, 1996, p. 266, tradução nossa)¹⁶, enquanto a análise dos conceitos que estão em processo de aprendizagem fornece uma recomendação prática de base científica para a atuação pedagógica. Assim sendo, a importância desse diagnóstico se revela na preocupação com um trabalho pedagógico no qual as intervenções considerem essa alternância para que possam amenizar as manifestações mais agudas no período de crise, embora mantendo o foco na promoção do desenvolvimento infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma ação pedagógica apoiada nos princípios objetivados pela Teoria Histórico-Cultural propõe tarefas, considerando que a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, ocorre em um momento crucial para o desenvolvimento do psiquismo infantil, o qual pode desencadear uma crise, pois envolve a transição entre as atividades-guia, do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo. A compreensão docente a respeito dessa mudança pode auxiliar a criança tanto a avançar nos períodos estáveis quanto a superar os períodos de crise.

As crises serão adequadas quando se leva em consideração a atividade dominante, bem como aquela que está em vias de emergir na criança, avaliando e propondo tarefas condizentes com sua zona de desenvolvimento iminente.

¹⁵ “Sabemos, sin embargo, que la ley básica del desarrollo es la diferencia en el tempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades. Mientras que unos procesos del desarrollo ya han aportado sus resultados y acabado su ciclo, otros procesos se encuentra sólo en el estadio de maduración” (Vygotski, 1996, p. 266).

¹⁶ “[...] maduro y cuyo ciclo finalizó [...]” (Vygotski, 1996, p. 266).



É fundamental que o trabalho pedagógico promova ações capazes de contribuir para que a criança passe por essas crises de forma mais tranquila, considerando que, na perspectiva de Leontiev (2004, 2010), embora ocorram rupturas, crises agudas podem não acontecer se o processo de desenvolvimento for adequadamente orientado.

Sabe-se que o trabalho pedagógico é atravessado por diferentes subjetividades, históricos de vida diferentes, contextos diversos. E cada criança responde às questões de forma diferente. Mas o que se espera, é que o professor possa ter compreensão do desenvolvimento humano com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, podendo assim planejar sua ação tendo em vista desenvolver as máximas potencialidades da criança considerando suas condições de desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, talvez seja possível evitar muitos conflitos e, por vezes, sofrimentos, os quais decorrem: a) da distância entre o que a criança almeja realizar e suas reais possibilidades; b) do descompasso entre os desafios que a criança pode enfrentar e as oportunidades reais que lhe são oferecidas; e c) da discrepância entre os conceitos que a criança já domina e os novos conceitos que ela precisa aprender, o que corresponde ao conhecimento científico a ser apropriado na atividade de estudo.

Por isso, muitos conteúdos escolares selecionados no currículo da Educação Infantil, os quais são elencados dentre a gama de conhecimentos acumulados historicamente, e que são essenciais para a humanização dos sujeitos, são retomados e aprofundados a cada ano do Ensino Fundamental, ainda que por meio de diferentes tarefas. Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, a criança está se apropriando de conceitos inerentes às diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, torna-se relevante que o planejamento e a execução das tarefas propostas pelo professor sejam organizados levando em consideração as especificidades da criança em cada período. Essa é uma condição inerente ao trabalho do professor. Mas, o que se propõe aqui, são as bases teóricas da atuação docente, de forma a impulsionarem o desenvolvimento e a aprendizagem apoiados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Na Educação Infantil, período em que a atividade dominante na criança é a brincadeira de papéis sociais, a ação planejada do professor vai gestar nessa criança



as possibilidades para o desenvolvimento da atividade de estudo (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020). Tais possibilidades originam-se a partir de tarefas que possibilitem, à criança, o contato com as diferentes formas de registro e de produção escrita, as quais são utilizadas com as mais diversas funções, geradas pela necessidade da comunicação e da memória, por exemplo. Outro aspecto relevante na Educação Infantil é o desenvolvimento da oralidade em sua forma mais rica, permitindo que a criança se expresse em diferentes contextos de forma clara e objetiva.

Posteriormente, já no Ensino Fundamental, a brincadeira de papéis sociais deixa o papel de dominância e passa a ser acessória, mas não se extingue totalmente do modo infantil de interação com o mundo, ainda que a atividade de estudo passe a ser a atividade dominante. Nesse período, o trabalho pedagógico voltado à apropriação dos conceitos científicos viabilizará o avanço das consequências da atividade de estudo no psiquismo infantil, pois é por meio dela que ocorrerá a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares, o que impulsionará o desenvolvimento do pensamento teórico na criança.

Enfim, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a criança precisa de desafios. É necessário conduzi-la de forma progressiva, avaliando seu desenvolvimento, diminuindo a probabilidade da ocorrência de crises mais agudas, no período de transição. Assim, o objetivo do trabalho pedagógico, volta-se à promoção de ações que desencadearão progressivamente um salto qualitativo no desenvolvimento de cada aluno, orientando-o quanto às novas formas de analisar e relacionar-se com o mundo.

A compreensão da periodização do desenvolvimento da criança, em especial no período de transição e suas crises, pode orientar ações pedagógicas que potencializem as capacidades infantis em desenvolvimento. Sem apressar esse desenvolvimento por “pular etapas”, o professor contribuirá para que a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento ocorram de forma mais adequada. Entretanto, o professor não está sozinho nesse processo, são-lhe necessárias condições materiais para a organização pedagógica de seu trabalho, bem como políticas públicas que o amparem.



MARIA LIDIA SICA SZYMANSKI Professora Sênior (Unioeste), Pós-Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (Unicamp), Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP), Psicóloga (Tuiuti) e Pedagoga (USP). Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1641-8527>. Email: mlidiaszymanski@gmail.com

ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO

Mestra em Educação (Unioeste). Doutoranda em Educação (Unioeste). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, PR, Brasil. Graduada em Pedagogia (Unicentro). Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5469-7606>. Email: rosacreidis@hotmail.com

REFERÊNCIAS

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 24, p. 1-8, 2020.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. A concepção da atividade de estudo dos estudantes. *In: PUENTES, Roberto Valdés; MELO, Suely Amaral (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 191-212.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. Desenvolvimento psíquico da criança. *In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (orgs.). Teoria da atividade de estudo: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin*. Uberlândia: Edufu, 2020. p. 173-188.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el Problema de la Periodizacion del Desarrollo Psíquico em la Infancia. *In: SHUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili (orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS: Antología*, Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Problemas Psicologicos del Juego en la Edad Preescolar. *In: SHUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili (orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS: Antología*, Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p. 83-102.

ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (orgs.). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo SP: Ícone, 2010. p. 59-83.



MARX, Karl. Contribuição à Crítica da economia política: O método da economia política. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; MAREGA Ágatha Marine Pontes. Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 406-422, out/dez. 2020.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, e250019, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dt5WsWMBDdqd3w9tTyMwZ6G/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

TARTARI, Fernanda Maeli. *O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade*. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

Recebido em 24 de maio de 2024

Aceito em 13 de fevereiro de 2025