

---

## O CONCEITO DE IMITAÇÃO EM VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL

### EL CONCEPTO DE IMITACIÓN EN VIGOTSKI Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR INFANTIL

### THE CONCEPT OF IMITATION IN VIGOTSKI AND THE CHILD SCHOOL EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i2.27723>

Ricardo Eleutério dos Anjos<sup>1</sup>

Juliane Cristina Zocoler<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo discute o conceito de imitação em Vigotski como uma atividade especificamente humana que, mediante a diretividade do adulto, é considerada uma das principais formas em que se leva a cabo a influência do ensino sobre o desenvolvimento psíquico. Para tanto, distingue a imitação do ser humano da dos demais animais, superando a concepção de imitação como algo mecânico e sem sentido. Ao relacionar a mimese com o conceito de zona de desenvolvimento iminente, apresenta aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica à educação escolar, notadamente no que tange à relação entre ensino e desenvolvimento na etapa da primeira infância.

**Palavras-chave:** Imitação; zona de Desenvolvimento iminente; educação Infantil.

**Resumen:** El presente artículo analiza el concepto de la imitación en Vygotsky como una actividad específicamente humana que, por directividad de los adultos, se considera una de las principales formas en que se realiza la influencia de la educación en el desarrollo psíquico. Por lo tanto, distingue a la imitación de los seres humanos a partir de la de otros animales, superando el concepto de imitación como algo mecánico y sin sentido. Al vincular la mimesis con el concepto de zona de desarrollo próximo, presenta las contribuciones teóricas de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica a la educación, especialmente en lo que se refiere a la relación entre la educación y el desarrollo en la etapa de la primera infancia.

**Palabras-clave:** Imitación; zona de desarrollo próximo; educación infantil.

**Abstract:** The article discusses the concept of imitation in Vigotski like a specifically human activity that, in front of the adult directivity, is considered one of the main ways to conclude the influence of teaching over the psychic development. For this, distinguishes the imitation of the human being from the imitation of other animals, overcoming the conception of imitation as something mechanic and meaningless. By linking the mimesis with the concept of zone of proximal development, presents theoretical contributions of cultural-historic psychology and historical-critical pedagogic theory for the school education, notably regarding the relation between teaching and development in the stage of early childhood.

**Keywords:** Imitation; zone of proximal development; child education.

#### **Introdução**

A imitação, para Vigotski<sup>3</sup>, deve ser interpretada num amplo sentido, deve ser concebida como uma das formas principais pela qual se realiza a influência do ensino sobre o desenvolvimento. Ao contrário das teorias de sua época, as quais defendiam que toda imitação seria uma operação puramente mecânica, automática e que nada influenciaria no desenvolvimento intelectual da criança, Vigotski afirmou

que já no primeiro ano de vida a criança apresenta uma capacidade de imitar o adulto e, quando tal atividade mimética é dirigida pelos adultos, torna-se fonte de desenvolvimento psíquico. Isso porque, essa atividade dirigida possibilita formas de comportamentos complexos que sozinha a criança nunca poderia ter alcançado, ou poderia ter alcançado de forma deficitária (VYGOTSKI, 2012; 2001).

Sob a direção dos adultos, a criança aprende a se relacionar com as pessoas, com objetos e fenômenos que a rodeiam. Desde muito cedo a criança começa a assimilar a experiência das pessoas no uso de objetos e da linguagem. Por isso não basta que os objetos ou fenômenos lhe sejam acessíveis, pois uma criança pequena poderá pegar uma caneta, uma escova de dentes ou um livro e não saber que tais objetos servem para escrever, escovar os dentes ou ler o que no livro está escrito. A imitação, como afirma a filósofa húngara Agnes Heller, manifesta-se, sobretudo, como reprodução dos usos, aliás, “[...] não existe um homem nesta terra – e não falamos somente das crianças, senão também dos adultos – de cuja apropriação e de cujo exercício de um comportamento, a imitação não esteja incluída (com ou sem escolhas)” (HELLER, 1991, p. 301).

Partindo de tais pressupostos, o presente artigo discute o conceito de imitação em Vigotski e sua contribuição à educação escolar infantil. Nesse contexto, o artigo foi dividido em três itens. O primeiro apresenta a diferença entre a imitação significativa nos seres humanos e a imitação nos demais animais. O segundo discute a imitação e sua relação com o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente. E, por fim, o terceiro item apresenta aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, atinentes ao conceito de imitação e a educação escolar infantil.

### ***A mimese nos seres humanos e nos demais animais***

Comum aos seres humanos e aos demais animais, a imitação, de acordo com a neurociência, é considerada um fenômeno inerente ao cérebro. A partir da década de 1990, por meio das pesquisas dos neurocientistas italianos Victorio Gallese e Giacomo Rizzolatti, foi constatado que os neurônios do córtex pré-motor, além de serem responsáveis pelo comando de movimentos específicos do corpo, respondem também à ação alheia como fosse a própria ação, como que refletida num espelho. Esses neurônios foram chamados neurônios-espelho, cuja capacidade mais elementar é a mimese, a imitação (HERCULANO-HOUZEL, 2005; LENT, 2011).

Com base nos estudos supracitados, pode-se afirmar que a ativação dos neurônios-espelho não depende da vontade de imitar do ser humano ou de qualquer outro animal. Naturalmente nos transportamos às experiências dos outros, prova é que “[...] bebês recém-nascidos já são capazes de um nível elementar de imitação (aquele que seu sistema motor pouco desenvolvido permite)” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 151). Desse modo, a autora considera que a imitação é um dos caminhos para o aprendizado efetivo, inclusive, para algumas habilidades (tanto motoras, como da fala), a imitação é um fator indispensável.

Para além desse aspecto elementar, biológico e natural que há na imitação que, aliás, não deveria ser rechaçado<sup>4</sup>, este item tem como objetivo demonstrar, a partir dos pressupostos de Vigotski, qual a diferença entre a imitação no ser humano e a imitação nos demais animais. Portanto, imitação humana, para esse autor, não pode ser comparada e reduzida a uma atividade mecânica, simplesmente biológica, inerente, automática e sem sentido. Trata-se de uma operação intelectual, cuja base é a própria compreensão de tal operação.

Por um lado, Vigotski restringe o significado do termo imitação ao referir-se à esfera de operações mais ou menos diretamente ligadas com a atividade racional da criança. Por outro, amplia o significado do termo, pois concebe a imitação como toda atividade que a criança não pode realizar sozinha, senão por meio da colaboração e diretividade do adulto (VYGOTSKI, 1996, p. 268).

A imitação não representa, para os demais animais (inclusive para os animais superiores, os mamíferos), um avanço no campo de suas capacidades intelectuais. Obviamente que no adestramento se pode ensinar o modo de executar operações muito complexas, porém, nesse caso, a operação que executam é simplesmente um modo automático e mecânico, um hábito carente de sentido. Os animais são capazes de imitar aquilo que é próximo às suas possibilidades. Os experimentos de Köhler demonstraram que os macacos podiam imitar somente ações intelectuais que estivessem ao seu alcance, ou seja, que estivessem na zona de suas possibilidades. Verificou-se que os chimpanzés, por exemplo, reproduziam ações racionais tão somente quando tais ações pertenciam à categoria de seus próprios atos racionais. “As imitações dos animais estão rigorosamente delimitadas pelos estreitos aspectos de suas possibilidades. O animal pode imitar tão só aquilo que ele mesmo pode fazer”. (VYGOTSKI, 1996, p. 267).

Os demais animais não são capazes de desenvolver suas faculdades mentais por meio da imitação e do ensino, pois nada podem assimilar de novo, comparando-se com as capacidades intelectuais neles existentes. Por isso são capazes de aprender unicamente mediante o adestramento. O macaco, por exemplo, “[...] imita o homem, embora nunca chegue a assimilar de modo perfeito o manejo das ferramentas e objetos que o homem utiliza; ou seja, imita exteriormente, mas não consegue apreender o sentido da ação”. (MUKHINA, 1996, p. 38). Destarte, pode-se afirmar que os outros animais não podem ser ensinados, se interpretarmos o conceito de ensino tal como postulado por Vigotski (VYGOTSKI, 2001, p. 181-285). Algumas experiências frustradas, as quais submeteram chimpanzés ao processo de ensino juntamente com crianças humanas (VYGOTSKI, 1996, p. 267-268), legitimam tal asserção.

No entanto, “[...] o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação, é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança”. (VYGOTSKI, 2001, p. 241). A partir do conceito de imitação concebido por Vigotski, pode-se inferir que essa capacidade é uma peculiaridade especificamente humana. Enquanto que os demais animais nada podem aprender de novo por meio da imitação, a criança, pelo contrário, pode adquirir novas formas de comportamento inexistentes anteriormente, pode adquirir ações intelectuais muito além dos limites de suas próprias capacidades.

O ponto fulcral desta discussão é o desenvolvimento psíquico a partir do processo de ensino. Portanto, pauta-se na tese de que um ensino dirigido pode promover o desenvolvimento para além dos limites individuais da criança que, graças à imitação, pode alcançar formas complexas de comportamento, visto que, fora das relações sociais concretas que engendram tal complexidade psíquica, seria impossível alcançá-las. Essa ideia nos remete à relação entre a imitação e o conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo*<sup>5</sup>, questão à qual nos dedicaremos na sequência.

### ***A imitação e o conceito de zona de desenvolvimento iminente***

Tudo o que a criança pode fazer hoje, com a ajuda dos adultos e pela imitação, poderá fazê-lo amanhã por si só. A partir de tal asserção podemos inferir que o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e da dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”. (VIGOTSKII, 2014, p. 113). Tendo em vista evidenciar a relação entre o conceito de imitação e o de Zona de Desenvolvimento Iminente, pode-se dizer que “[...] tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender pela direção e colaboração do adulto, ou com ajuda de perguntas orientadoras, é incluído por nós, na área da imitação”. (VYGOTSKI, 1996, p. 268).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente diz respeito às funções psíquicas que ainda estão em fase de desenvolvimento, àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que é capaz de fazer com o auxílio do adulto ou pela imitação. Corresponde, portanto, à diferença entre o nível de desenvolvimento real da criança, que se determina com atividades que ela já realiza de forma independente, por si só, ao nível que ela pode alcançar por atividades desenvolvidas em colaboração com o adulto (VYGOTSKI, 2001).

A criança realiza tarefas infinitamente mais complexas quando tem colaboração do adulto ou quando imita esse adulto. Isso quer dizer que, com a orientação do professor, o aluno pode resolver as tarefas que seriam muito difíceis de serem resolvidas sozinho. Por isso a atuação do professor deve incidir sobre aquelas funções psíquicas da criança que ainda vão se desenvolver (VYGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico, desde a educação infantil, deve possibilitar a apropriação, pelas crianças, não só das esferas de objetivações cotidianas do gênero humano, mas, sobretudo, das objetivações genéricas para si, como a arte, a ciência e a filosofia (DUARTE, 2013). Obviamente que tais conteúdos devem ser dosados e sequenciados “[...] de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio”. (SAVIANI, 2011, p. 17). Destarte, o que está aqui em pauta é a tese de que os conceitos cotidianos não incidem no desenvolvimento psíquico da mesma forma que os conceitos científicos (MARTINS, 2013).

Contudo, o cenário da educação infantil atual parece caminhar no sentido oposto do que foi acima exposto. Silva e Hai (2013) asseveram que a educação infantil não tem se ocupado com o

desenvolvimento integral da criança. O trabalho pedagógico parece esvaziado de conteúdo e repleto de práticas espontaneístas e de senso comum. Há um predomínio das atividades lúdicas e do cuidado, em detrimento das atividades didáticas. Ou seja, a escola é transformada em um local de espera de um desenvolvimento natural da criança. “Como produto dessa naturalização, a qualidade das mediações efetivadas pelos adultos e as condições objetivas de vida da criança acabaram preteridas em relação a um suposto desenvolvimento que transcorre a partir de si mesmo”. (MARTINS; ARCE, 2013, p. 55).

Marsiglia (2011) também comprova que as atuais condições da educação infantil parecem cumprir aquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina isto é: padrões mínimos de qualidade de ensino. Isso quer dizer que as escolas são lotadas de precariedade de recursos e de má qualidade de serviços, cujo resultado é a falácia do atendimento às crianças pequenas.

Não se trata, tão logo, de retirar o lúdico da educação infantil, mas sim, de explorar e de trabalhar o aspecto lúdico com vistas a elaborações superiores. Ou seja, ensinar na educação infantil não significa retirar o lúdico e o cotidiano do aluno, aliás, isso seria impossível. Trata-se, outrossim, da necessidade de promover a aproximação do aluno à realidade objetiva de forma distinta de como seria em um ensino pautado somente em seu cotidiano. Os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, diferentemente dos conteúdos de senso comum, permitem ao aluno o acesso a um vasto universo simbólico que eleva seu psiquismo muito além dos limites oferecidos na cotidianidade.

É nesse sentido que o presente artigo defende que uma devida transmissão e apropriação dos conhecimentos sistematizados exige uma ação pedagógica direta e intencional, que considere a relação entre o ensino e o desenvolvimento psíquico da criança. Tal asserção está pautada nas pesquisas de Martins e Arce (2013, p. 62-62) que defendem que creches e pré-escolas devem ser concebidas como “[...] contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destinam”.

### ***Imitação, desenvolvimento e o ensino escolar infantil***

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento infantil caracteriza-se por mudanças na qualidade da relação entre a criança e o mundo, mais precisamente naquilo que Leontiev (1978) denominou de *atividade*. A mudança de atividade, por sua vez, marca a transição de um período ou estágio do desenvolvimento a outro. A questão que se apresenta é a de que esta passagem de uma atividade a outra não se dá de forma natural e espontânea. A transição depende das mediações que são oferecidas à criança, depende das oportunidades de apropriação da cultura que o adulto lhe oferece, especialmente na educação escolar. Vigotski destaca que a apropriação da cultura pela criança se dá na interação dela com o adulto, o qual já se apropriou dessa mesma cultura, e por isso, ressalta que tal relação com o adulto é a principal fonte propulsora de todo o desenvolvimento (DUARTE, 2008).

O conhecimento acerca de como se processa o desenvolvimento do psiquismo infantil é aquele que permite ao professor planejar uma atuação em que ele, como o modelo de ser humano mais

desenvolvido, exerça influência imitativa à criança em formação. O professor, portanto, deve se apresentar como forma ideal ou final de desenvolvimento, “[...] ideal no sentido de que ela [a forma] consiste em um modelo daquilo que deve ser obtida ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final do desenvolvimento, alcançará”. (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

A relação entre adulto e a criança é a forma fundamental para que a criança se aproprie da cultura histórica e socialmente produzida. No primeiro ano de vida, segundo Pasqualini (2013), a forma predominante de relação do bebê com o mundo refere-se à relação criança-adulto (mundo das pessoas). Trata-se de uma relação de caráter emocional – comunicação direta emocional – uma vez que, nesse período da vida, a percepção é a função psíquica que determina a consciência da criança. Ou seja, o seu funcionamento psíquico é caracterizado pela unidade entre percepção-emoção-ação o que a faz responder de modo imediato e espontâneo a estimulação do meio.

Se a relação com o adulto possibilitar a formação de um vínculo emocional, em torno do terceiro mês de vida surgem as primeiras reações positivas do bebê, motivadas pela comunicação imediata dele com os adultos que o rodeiam. Tal fenômeno é denominado complexo de animação que é, basicamente, um conjunto de manifestações que inclui sorrisos, exclamações e excitação motora que o bebê realiza diante da presença do seu cuidador. À primeira vista, pode parecer que se trata apenas de uma reação automática da criança, mas na verdade, o complexo de animação é uma ação complexa dirigida ao adulto e modelada por ele, ou seja, requer sempre a atividade mimética, a imitação (ELKONIN, 1960).

Nessa direção, a relação criança-adulto vincula o desenvolvimento da criança às condições de aprendizagem que os adultos oferecem a ela. É o adulto quem apresenta o mundo, os fenômenos e objetos à criança, permitindo a sua manipulação e imitação. Para Vigotski (1996), no primeiro ano de vida, toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive as mais simples, se estabelecem a partir da relação com o adulto. Elkonin (1960) também destaca que todas as aquisições da criança, nesse período, se formam sobre a influência dos adultos que a cercam. Os adultos falam com a criança, cantam para a criança, ensinam a criança a sentar-se, andar etc. Os adultos tornam-se agentes da mediação que possibilitam o que Marx (2015) denominou de humanização dos sentidos.

Sobre essa influência direta do adulto, Vygotski (1996) destaca que entre o quinto e o sexto mês de vida, o bebê desenvolve uma das premissas essenciais a seu desenvolvimento, qual seja: *a imitação*. Vygotski citando W. Peters, diz que a atividade imitativa da criança é diretamente relacionada à pessoa que ela imita. A criança nunca imita seres inanimados. Ou seja, a imitação somente ocorre mediante a relação da criança com a pessoa a ser imitada.

Pela interação com o adulto, a relação da criança com meio muda, fato que engendra transformações em sua atividade e na própria criança. Enquanto nos primeiros meses de vida a atividade do bebê é predominantemente passiva, a segunda metade do primeiro ano caracteriza-se pelo período de interesse ativo do bebê, o que Vygotski (1996, p. 287) destaca como o período do *surgimento da imitação*.

Segundo Elkonin (1960) o bebê que antes manipulava por igual todos os tipos de brinquedo, sem considerar as suas qualidades, começa a atuar com os diferentes brinquedos, diferenciando algumas de suas qualidades e atuando de acordo com as qualidades do objeto. A aquisição do engatinhar e o período da marcha permitem à criança ganhar mobilidade e com esta, seu espaço de atuação aumenta consideravelmente. A possibilidade de alcance de objetos antes inacessíveis amplia a percepção da criança e o contato direto dela com os objetos. Somado a esse ganho, ao final do primeiro ano a criança avança à etapa linguística. A aquisição da linguagem transforma o significado dos objetos e modifica a relação da criança com as pessoas que a rodeiam.

Sob a orientação dos adultos a criança aprende a manipular os objetos, a emitir e a dar significado às primeiras palavras. Se no primeiro momento a criança aprendeu apenas que cada objeto corresponde uma palavra, como se essa fosse uma extensão do próprio objeto, agora, na etapa linguística, ela avança à significação da palavra, ou melhor, à transformação da imagem do objeto em signo (MARTINS, 2013). Com isso, o significado dos objetos também se modifica, destarte, o interesse da criança agora se dirigirá ao uso social dos objetos. Essa é a atividade objetual manipulatória.

No período anterior, a criança fez uso indiscriminado dos objetos, apalpando, jogando e arremessando até aprender, frente à manipulação do adulto, a unir esses movimentos em uma cadeia de ações variadas que permitiam a ela uma ação de investigação do objeto orientada à descoberta do “novo” nesse objeto. É por isso que, segundo Elkonin (1960), a criança manipula por mais tempo objetos que são novos a ela, já que somente eles permitem uma manipulação que traz alguma qualidade nova. Com efeito, agora a criança começa a formar uma atitude perante o objeto. Ela começa a entender que cada um deles tem uma determinada forma de uso. É o aprendizado do uso social dos objetos. Tal asserção legítima mais uma vez a relevância do tema deste artigo, pois, conforme apontou Heller (1991, p. 88), “a imitação manifesta-se, sobretudo, como imitação dos usos”.

Pela via da imitação e ensino do adulto, a criança se apropria do significado social dos objetos. No primeiro momento, atua com os objetos obedecendo à forma transmitida pelo adulto. Aprendem por exemplo, a usar o pente para escovar o próprio cabelo. Com o tempo, começam a generalizar as suas ações, e assim, o pente servirá para outras coisas, como para pentear o cabelo da boneca, o pelo do cachorro etc., como também, outros objetos parecidos poderão substituir o pente. É o começo da ação lúdica, em que uma vez dominada as ações, o uso dos objetos emancipa-se, torna-se livre, formando a premissa fundamental para a atividade seguinte – os jogos de papéis (ELKONIN, 1960; PASQUALINI, 2013).

No contexto da educação escolar, podemos afirmar que função do professor não se resume ao mero acompanhamento passivo do desenvolvimento da criança. Seu papel é transmitir os conteúdos das riquezas materiais e ideativas ao aluno, de maneira direta e intencional, consciente. Se o uso de instrumentos cotidianos como uma colher, um copo etc., já influencia no desenvolvimento psíquico e motor da criança, quanto mais o uso das formas complexas de comportamento objetivas nas esferas da

ciência, da arte e da filosofia. A tarefa da educação escolar é ampliar o contato da criança com a realidade, para além dos limites de sua experiência individual, oferecendo materiais e formas de ação que permitam um enriquecimento e uma complexificação de sua atividade. A imitação, a partir dos pressupostos de Vigotski, é um dos meios mais eficazes para alcançarmos tal objetivo.

### ***Considerações finais***

Para além das concepções que reduzem o conceito de imitação a uma prática mecânica e sem sentido, Vigotski apresenta a mimese como fonte de desenvolvimento da criança. Tal atividade se encontra na Zona de Desenvolvimento Iminente, caracterizada por formas complexas de comportamento especificamente humano que a criança consegue realizar em colaboração com o adulto, e que sozinha dificilmente poderia realizar.

Nesse sentido, apontamos o papel fundamental do professor como o modelo desenvolvido de ser humano à criança escolar que está em desenvolvimento. Pois, uma educação infantil que rechaça a forma “[...] final para interagir com a forma inicial [...]” e se limita a práticas onde as crianças se desenvolvem somente entre outras crianças, ou seja: num meio composto de coetâneos portadores da forma inicial de desenvolvimento, as ações dessas crianças “[...] sempre irão se desenvolver de modo muito lento, muito particular e nunca atingirão aquele nível que atingiriam quando existe no meio uma forma ideal correspondente”. (VIGOTSKI, 2010, p. 695).

Porém, essa forma ideal, o modelo adulto de ser humano, não pode ser interpretada de maneira abstrata. O adulto, o ser desenvolvido, é orientado pelas formas complexas de comportamento que são apropriadas, por ele, numa determinada sociedade que, conseqüentemente, objetiva tais formas de comportamento de acordo com o contexto histórico-cultural. Eis aí a necessidade de lutarmos por uma sociedade mais equânime e que supere a lógica do capital.

Portanto, qual o modelo adulto que as crianças de nossa sociedade vão imitar para, paulatinamente, formar o seu sentido da vida? Qual a qualidade das mediações que os adultos, os modelos de ser humano desenvolvido, estão transmitindo às futuras gerações? E se esse modelo adulto transmitir apenas as formas cotidianas e fetichistas de desenvolvimento humano, como as crianças poderão se desenvolver de forma omnilateral? Pois bem, tanto a psicologia histórico-cultural, quanto a pedagogia histórico-crítica têm como objetivo formar representantes do gênero humano e não apenas de uma classe social, “[...] é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes”. (SAVIANI, 2011, p. 72). É com esse propósito que nos unimos a essas discussões por meio deste artigo.

### ***Referências***

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: \_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das*

*ilusões??:* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 39-83.

\_\_\_\_\_. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro em transformação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

LENT, R. Sobre metáforas e neurônios-espelho. In: \_\_\_\_\_. *Sobre neurônios, cérebros e pessoas*. São Paulo: Editora Atheneu, 2011, p. 33-36.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.

MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil??: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 39-65.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2015.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010, 295 f. Tese de doutorado – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Janaina Cassiano; ARCE, Alessandra. O Impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1099-1123, set. 2012. ISSN 2175-795X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1099/24687>>.

Acesso em: 29 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1099>.

VIGOTSKI, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In:

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 517-545.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2012.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

---

**Notas:**

- <sup>1</sup> UNESP Araraquara. Graduação em Psicologia pela FEA/Araçatuba, Mestrado em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, com bolsa da CAPES e Doutorado em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, com bolsa da CAPES. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, ligado ao Departamento de Psicologia da Educação da UNESP/Araraquara e no Grupo de Pesquisa GEDHEE - Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar - Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico-cultural, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Presidente Prudente. Atualmente é professor e supervisor de estágio em Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia do Esporte (curso de psicologia da UNOESTE/Presidente Prudente) e professor de Psicologia da Educação (curso de Pedagogia da FATEB - 1º lugar no Concurso Público da Fundação Municipal de Ensino de Birigui. Edital nº 02/2013). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3490-334X> Email: [ricardo.eleuterio@hotmail.com](mailto:ricardo.eleuterio@hotmail.com)
- <sup>2</sup> Possui graduação de Licenciatura em Educação Física e Especialização em Bases Científicas do Treinamento Esportivo pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Presidente Prudente. Graduação em Pedagogia pela UNINOVE. Graduação em Ciências Biológicas pelo programa PROUNI e em Psicologia pela UNOESTE. Mestrado em andamento pela Universidade Estadual de Maringá sob a orientação da Dr. Marta Sueli de Faria Sforzi. É integrante do GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora de Educação Básica II - Titular de cargo efetivo pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-2260> Email: [julianezoco@gmail.com](mailto:julianezoco@gmail.com)
- <sup>3</sup> O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. A grafia “Vigotski” será padronizada neste trabalho, porém, quando tratar-se de referência a uma edição específica, será preservada a grafia usada naquela edição.
- <sup>4</sup> É importante que se diga que as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Propor uma superação das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos.
- <sup>5</sup> O conceito que, neste artigo, é traduzido como “zona de desenvolvimento proximal”, também pode ser traduzido como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato, zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento iminente. Para essa discussão, indicamos a leitura de Prestes (2010, p. 168).

Recebido em: 20.08.2018

Aceito em: 28.05.2019