

Contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar

The contribution of Zaporozhets to the analysis of child development in preschool age

Juliana Campregher Pasqualini¹

RESUMO

O artigo reporta pesquisa de natureza teórico-conceitual que explora contribuições de Zaporozhets para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, buscando extrair implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento da criança para a ação pedagógica. Sistematizam-se proposições do autor referentes ao desenvolvimento da percepção, dos processos emocionais e do desenvolvimento motor no período pré-escolar. Em consonância com a literatura, o estudo realizado permite identificar que as análises de Zaporozhets sobre os processos parciais do psiquismo pré-escolar articulam-se em torno da *ação* e do desenvolvimento de mecanismos para seu controle voluntário por parte da criança. O manuscrito ressalta, também, o princípio pedagógico da *amplificação*, que aponta para a necessidade de se enriquecer as atividades tipicamente pré-escolares de modo a promover o desenvolvimento de neoformações psíquicas específicas desse período etário, sem forçar a emergência de capacidades próprias de períodos posteriores.

Palavras-chave: Idade pré-escolar; Psicologia histórico-cultural; Zaporozhets; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

The article presents the results of a theoretical investigation that explores Zaporozhets' contributions to the understanding of psychic development in preschool age, seeking to extract implications from the historical-cultural analysis of child development for pedagogical action. The author's main propositions regarding the development of perception, emotional processes and motor development in the preschool period are systematized. In line with the literature, the study carried out allows us to identify that the unit that articulates Zaporozhets' analysis of the partial processes of the preschool psyche is the *action* and the development of mechanisms for its voluntary control by the child. We also highlight the pedagogical principle of *amplification*, which points to the need to enrich typical preschool activities in order to promote the development of psychic neoformations specific to this age period, without forcing the emergence of capabilities typical of later periods.

Keywords: Preschool age; Cultural-historical psychology; Zaporozhets; Child development; Early childhood education.

¹ Docente do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Araraquara. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br.

1 Introdução

Este artigo reporta pesquisa teórico-conceitual que orientou-se pelo objetivo geral de ampliar e aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento psíquico infantil na idade pré-escolar, buscando extrair implicações da análise histórico-cultural das neoformações do período para a ação pedagógica.

O problema das relações entre desenvolvimento psíquico infantil e os processos educativos vem sendo objeto de investigação de pesquisadores vinculados à Escola de Vigotski desde suas primeiras formulações, nas primeiras décadas do século XX, até a atualidade. Se é notável a inserção dessa perspectiva no cenário brasileiro, em movimento crescente desde meados dos anos 1980, quando o pensamento de Vigotski começa a ser difundido no país (PRESTES, 2012), também se constata que a incorporação da produção de alguns autores dessa Escola permanece bastante restrita dada a ausência de traduções para a língua portuguesa dos trabalhos da maioria dos autores da segunda e terceira geração. Em vista dessa lacuna, o autor que será focalizado neste estudo é Zaporozhets, tendo em vista a importância de suas contribuições a respeito do desenvolvimento psíquico infantil no interior da tradição histórico-cultural.

Conforme Puentes (2015), juntamente com Leontiev e Luria, com os quais trabalhou durante longos anos, Zaporozhets foi um dos primeiros e mais importantes discípulos de Vigotski. Seu trabalho de pesquisa vem sendo publicado e divulgado em língua inglesa e espanhola de maneira tímida há pouco mais de sessenta anos, mas o autor "(...) continua a ser praticamente desconhecido até hoje em quase toda a América, sobretudo no Brasil" (p.177)².

O pesquisador Aleksander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981) é de origem ucraniana e antes de adentrar o campo da psicologia foi diretor de teatro, tendo como um de seus mestres S. Eisenstein. Foi aluno e discípulo de Lev Vigotski a partir de meados da década de 1920 e desde então sua trajetória esteve vinculada aos princípios teórico-metodológicos da Escola de Vigotski (ZINCHENKO; VERESOV, 2002), vindo a

² No levantamento realizado por Puentes (2015), foram localizados 76 títulos de autoria de Zaporozhets, sendo 30 deles em russo, 18 em espanhol e 30 em inglês.

se tornar um "cientista notável e um dos maiores especialistas em psicologia infantil da antiga União Soviética" (PUENTES, 2015, p.178).

De acordo com Shuare (1990), Zaporozhets iniciou sua atividade profissional no campo da psicologia trabalhando como auxiliar de laboratório e logo tornou-se assistente da cátedra de Psicologia da Academia de Educação Comunista N. K. Krupskaja, então dirigida por Luria. Nos anos 1930, trabalhou em estreita colaboração com Leontiev, integrando o grupo da Escola de Kharkov, vindo a se tornar diretor da cátedra de Psicologia do Instituto Pedagógico de Kharkov (SHUARE, 1990). Exerceu esse cargo até o início da Segunda Guerra, quando envolveu-se no trabalho de reabilitação dos movimentos de soldados feridos (VERAKSA, 2014).

Após a Guerra, Zaporozhets coordenou o Laboratório de Psicologia de Crianças Pré-escolares do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Em 1960 foi nomeado o primeiro diretor do Instituto de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas em Moscou, função que desempenhou por 20 anos, até sua morte. Segundo Brodova e Leong (2005), o pesquisador desempenhou um papel fundamental na implementação das ideias de Vigotski no âmbito da educação pré-escolar nos países da União Soviética. Suas ideias pedagógicas estão concretizadas no Programa de Ensino e Formação no Jardim-de-Infância³, elaborado sob sua condução.

A obra de Zaporozhets fundamenta-se na tese histórico-cultural de que as qualidades psíquicas especificamente humanas não derivam dos processos de maturação biológica nem da experiência individual da criança, mas da experiência social depositada nos produtos da cultura material e espiritual dos quais a criança se apropria ao longo da infância. Isso implica compreender o ambiente social não como condição externa ou mera influência, mas como portador do conteúdo psíquico humano e, portanto, fonte do desenvolvimento psíquico (ZINCHENKO, VERESOV, 2002).

Segundo Puentes (2015), "os estudos dentro da psicologia do desenvolvimento, em especial das idades, foram o foco fundamental dos

³ *Program for Instruction and Training in Kindergarten.*

interesses científicos de A. V. Zaporozhets e nos quais sua obra conseguiu ser mais extensa, original e criativa". O pesquisador dedicou-se a aspectos pouco explorados nas pesquisas de seu tempo, como "(...) os processos de formação da percepção, sensações, emoções e, sobretudo, dos movimentos ou das ações voluntárias". É justamente a contribuição do autor para a compreensão desses processos que se focaliza neste artigo: o desenvolvimento sensório-perceptual, emocional e motor na idade pré-escolar.

Para realização do presente estudo, foram selecionados trabalhos publicados em língua inglesa no periódico *Journal of Russian and East European Psychology* que abordam a formação dos processos psíquicos no contexto específico da idade pré-escolar, listados no Quadro 1. Os textos representam sínteses complexas de séries de investigação conduzidas por Zaporozhets e seu grupo de colaboradores a respeito do desenvolvimento sensório-perceptual, emocional e motor na idade pré-escolar.

Quadro 1 – Textos selecionados

Título em inglês	<i>Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child</i>	<i>The development of sensations and perceptions in early and preschool childhood</i>	<i>A psychological study of the development of motor activity in the preschool-age child</i>
Tradução do título para o português	Sobre a questão da gênese, função e estrutura dos processos emocionais na criança	O desenvolvimento das sensações e percepções na primeira infância e idade pré-escolar	Estudo psicológico do desenvolvimento da atividade motora na criança pré-escolar
Ano de publicação da versão em língua inglesa	2002	2002	1977
Informações gerais	Artigo traduzido para a língua inglesa por Valentina Zaitseva a partir do original russo de 1986,	Artigo traduzido para a língua inglesa por Valentina Zaitseva a partir do original russo de 1986,	Artigo publicado no volume 15 do periódico – então denominado <i>Soviet Psychology</i>

	publicado em uma coletânea organizada por V. V. Davydova e V. P. Zinchenko intitulada <i>Zaporozhets: izbrannye trudy.</i>	publicado em uma coletânea organizada por V. V. Davydova e V. P. Zinchenko intitulada <i>Zaporozhets: izbrannye trudy.</i>	<i>and Psychiatry</i>
--	--	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora

O caminho metodológico da investigação teve como ponto de partida o **levantamento de informações histórico-biográficas** para subsidiar a seleção do material e contextualização do *corpus* da pesquisa, cujos resultados foram sintetizados nessa introdução. Em seguida procedeu-se à **leitura exploratória** dos textos selecionados, tendo em vista obter uma visão de conjunto preliminar das proposições do autor sobre o objeto do estudo: a compreensão do processo de desenvolvimento psíquico infantil na idade pré-escolar desde uma perspectiva histórico-cultural. A etapa seguinte foi a **leitura sistemática** das produções selecionadas, envolvendo a identificação, ordenamento e registro dos principais conceitos e teses formulados pelo autor, seguida, por fim, do esforço de **síntese integradora dos resultados**⁴, construída a partir da correlação e articulação entre as principais proposições dos textos estudados, e tendo em vista extrair implicações das ideias de Zaporozhets para a ação educativa junto à criança pré-escolar.

2 Apresentação dos resultados: caracterização do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar

A exposição dos resultados será feita, a seguir, em quatro tópicos: a) os processos emocionais na idade pré-escolar; b) o desenvolvimento da percepção na idade pré-escolar; c) o desenvolvimento motor na idade pré-escolar; d) principais achados e implicações pedagógicas.

⁴ O delineamento do caminho metodológico da pesquisa apoiou-se na discussão de Lima e Miotto (2007) sobre a pesquisa bibliográfica.

2.1 Os processos emocionais na idade pré-escolar

Zaporozhets (2002b) dedicou-se ao problema do desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança orientado pela perspectiva de investigar a emergência das emoções em sua relação com as interações sociais práticas da criança com seu ambiente.

A dependência das emoções com relação à natureza da atividade do sujeito, seu papel regulador na atividade e o papel da aquisição da experiência social acumulada por gerações precedentes como determinação ao desenvolvimento dos processos emocionais humanos são premissas bem estabelecidas por pesquisadores da psicologia histórico-cultural como Vigotski, Leontiev e Rubinstein. Zaporozhets busca contribuir para o avanço no estudo das emoções na interface com a psicologia do desenvolvimento, dedicando-se, em parceria com outros pesquisadores, à investigação dos processos emocionais na primeira infância e idade pré-escolar.

Focalizando a relação entre os processos emocionais e a atividade da criança – considerada em seu conteúdo e estrutura, Zaporozhets (2002b) e seus colaboradores estavam também interessados na conexão entre o desenvolvimento dos processos emocionais e o domínio da criança de certos valores e exigências/expectativas sociais, ou seja, a forma pela qual ela adquire normas morais e regras de comportamento.

Zaporozhets (2002c) postula que a função dos processos emocionais muda substancialmente em conexão com mudanças na natureza (geral) da atividade da criança e nas especificidades de sua motivação. Destaca, nesse sentido, que as emoções expressam o conteúdo dos motivos da conduta da criança, e mais que isso: têm papel fundamental na própria realização desses motivos.

O autor assevera que a emoção constitui uma forma especial de reflexo da realidade utilizada pela pessoa para a regulação psíquica de sua atividade por meio de um processo que ele denomina **correção emocional da conduta**. Trata-se de um processo que se caracteriza pelo esforço de fazer convergir a direção geral e a dinâmica do comportamento com o sentido da situação e as ações que o sujeito produz para satisfazer as necessidades e

interesses, de modo a realizar suas orientações de valor. Na idade pré-escolar, coloca-se pela primeira vez a possibilidade da correção emocional **antecipatória**. Vejamos como se dá essa neoformação.

Na transição da primeira infância para a idade pré-escolar, surgem as formas embrionárias de atividade produtiva, na medida em que a criança tenta realizar coisas que são úteis e necessárias não apenas para si mesma mas também para outras crianças e adultos à sua volta. Com isso, observa-se uma mudança correspondente nos processos que regulam a atividade, referentes, em primeiro lugar, ao **conteúdo dos afetos**: emergem formas de co-experiência e empatia por outras pessoas para cujas necessidades as ações da criança se orientam. Em segundo lugar, com a crescente complexidade da atividade, que implica na ampliação da distância entre o ponto inicial e os resultados finais, altera-se o **lugar das emoções na estrutura temporal da atividade**: estas passam a antecipar o curso de uma dada tarefa.

A mudança do lugar do afeto na estrutura temporal da atividade se produz de forma gradual e requer substantiva mudança na composição e estrutura dos processos emocionais.

A princípio, a correção emocional da conduta se dá de forma bastante imperfeita e retardada no tempo: após receber /perceber a resposta negativa dos pares ou do adulto-educador, a criança tende a redirecionar seu comportamento – marcadamente nos casos em que o resultado da ação difere de forma considerável do esperado. As reações emocionais do outro em resposta às ações da criança são, portanto, decisivas nos estágios iniciais: somente se ações inadequadas (ex. atos agressivos) tiverem já produzido consequências negativas e a criança tiver recebido uma sanção social negativa do adulto ou do coletivo de crianças é que experiências emocionais apropriadas poderão emergir na criança.

Nos estágios iniciais o afeto aparece *post-factum*, como avaliação emocional positiva ou negativa de uma situação diretamente percebida que é resultado das ações; posteriormente as emoções podem aparecer anteriormente à realização da ação, como antecipação emocional das possíveis consequências e da situação imaginária que pode ser gerada quando/se a ação se completar. Isso significa que

à medida que os processos emocionais gradualmente avançam, engendra-se a possibilidade de correção emocional antecipatória da conduta.

A antecipação tem um importante papel regulatório nas formas de jogo e atividades produtivas que começam a se formar na idade pré-escolar, dadas a sua complexidade de estrutura e de motivação. Para realizar tais atividades, a criança precisa não apenas imaginar ou antever os resultados da ação, mas também o significado/ impacto que tais ações terão sobre si mesma e sobre as outras pessoas.

A título de ilustração, citamos o experimento conduzido por Zaporozhets (2002c, p.59) em parceria com Neverovich, de especial interesse para compreender a relação entre imaginação emocional e regulação emocional da atividade. Trata-se de uma investigação conduzida junto a um grupo de crianças pré-escolares (entre 4 e 6 anos), a quem era solicitada a tarefa de arrumação e organização da sala de aula. Foram realizadas quatro sessões experimentais. Nas duas primeiras sessões a tarefa foi solicitada e realizada pelas crianças de forma monótona e sem entusiasmo, sendo a tarefa abandonada rapidamente; na terceira sessão, foi solicitado às crianças que arrumassem a sala para as crianças menores, que ainda não sabiam fazer isso. Com a introdução dessa motivação social, o comportamento das crianças apresentou mudança substancial, aumentando de forma significativa a efetividade de suas ações, em especial entre as crianças de 5 e 6 anos. Ainda assim, diversas crianças iniciavam o trabalho ativamente mas se distraíam com facilidade, cometiam erros e não completavam a tarefa. Na quarta sessão experimental, buscou-se simular visualmente o sentido da situação que se buscava produzir com a realização da tarefa por meio de uma descrição verbal e visual expressiva de quão confortável e agradável se tornaria a sala para o uso pelos menores se os maiores a organizassem adequadamente; ao mesmo tempo, um quadro negativo das consequências do não cumprimento adequado da tarefa foi hipotetizado utilizando-se meios verbais e visuais (desordem na sala, crianças pequenas chorando, brigas, dificuldade de localizar os brinquedos etc.) Esse procedimento experimental buscou

combinar a introdução de uma motivação social para a atividade e a criação de uma antecipação emocional de seus resultados, organizando a atividade psíquica interna das crianças, ou seja, orientando a atividade de imaginação emocional. Nessa sessão, observou-se melhora no desempenho geral das crianças, permitindo concluir que a formação dos processos de antecipação emocional contribui para a mobilização de forças físicas e ‘espirituais’ da criança, aumentando seu nível de atividade orientada a um dado objetivo.

Como síntese de seus achados, e apoiando-se em postulados vigotskianos acerca do problema das emoções, Zaporozhets (2002c) formula a seguinte tese referente ao desenvolvimento dos processos emocionais e seu papel regulador da atividade na infância: a antecipação emocional se forma como resultado da atividade interna de investigação-orientadora, que por sua vez se forma na base da interação prática da criança com a realidade circundante.

Por meio da atividade mental interna, a criança interage (mentalmente) com situações problemáticas por meio da transformação mental de uma dada situação, o que permite a ela descobrir valores positivos ou negativos a princípio ocultos tanto nas circunstâncias quanto nas ações que podem ser realizadas sob tais circunstâncias. Ao enfrentar mentalmente problemas significativos, a criança experimenta diversas variações de ação e capta o sentido que suas consequências podem ter para as pessoas a sua volta e para si mesma (como ser social). Com isso, ela tem a oportunidade de definir uma linha mestra a orientar seu comportamento subsequente, evitando ações equivocadas que não correspondem a suas necessidades e valores (e que poderiam ser facilmente realizadas sob a influência de desejos fugazes e circunstâncias casuais se seus resultados não fossem previamente imaginados e experienciados emocionalmente).

De forma similar a qualquer outra forma de atividade interna ideal, essa **imaginação emocional** é inicialmente formada como resultado da atividade material prática, na qual se produzem as interações reais da criança com a realidade e, acima de tudo, com as pessoas. Zaporozhets (2002c) argumenta que a experiência moral adquirida dessa forma é a fonte fundamental dos sentimentos

das crianças, e apenas esta experiência pode acrescentar conteúdo verdadeiro e força motivadora real a suas antecipações emocionais.

Essa conquista pressupõe a integração entre processos afetivos e cognitivos. Nesse movimento, as emoções se tornam intelectualizadas, generalizadas e antecipatórias. Os processos cognitivos, por sua vez, revestem-se de colorido afetivo e passam a desempenhar um papel especial na discriminação e formação de significado. No curso dessa atividade interna, notadamente afetivo-cognitiva, a criança realiza ações imaginárias e experimenta diversas variações de interação com o ambiente em um plano ideal; com isso, tem a oportunidade não apenas de prever mas de experienciar o significado de dada situação e das ações e suas potenciais consequências.

Ao caracterizar o desenvolvimento dos processos emocionais na idade pré-escolar, Zaporozhets desvela importantes elementos para a compreensão da mudança qualitativa que marca essa idade no que se refere à superação da determinação da conduta pela situação percebida: a criança vai se tornando capaz de agir não em função do que é imediatamente captado sensorialmente, mas guiando-se por ideias e significados que vão se constituindo em seu psiquismo.

Vale observar que as profundas mudanças na esfera das necessidades afetivas da personalidade da criança que se produzem na transição da primeira infância para a idade pré-escolar se explicam pela emergência de uma intensa orientação aos sentidos fundamentais da atividade humana, bem descrita por D. B. Elkonin (1987): é característica do novo período do desenvolvimento a assimilação de motivos, objetivos e normas de relação entre as pessoas. Como resultado de uma nova motivação social para a atividade, as crianças gradualmente desenvolvem formas mais complexas de regulação emocional antecipatória da conduta.

2.2 O desenvolvimento da percepção na idade pré-escolar

Zaporozhets (2002a) destaca a importância científica do estudo do desenvolvimento sensório-perceptual na infância considerando que a ontogênese do sistema sensorial cria os pré-requisitos necessários para a emergência do

pensamento, para o aperfeiçoamento da atividade prática e para a formação de habilidades na criança. O autor discute problemas gerais concernentes ao desenvolvimento sensorial na primeira infância e idade pré-escolar fundamentalmente a partir dos resultados de investigações conduzidas no Instituto de Educação Pré-Escolar e no Instituto de Psicologia da APS (Akademiia Pedagogicheskikh Nauk) da União Soviética, em colaboração estreita com outros pesquisadores, especialmente A. P. Unova e N. P. Sakulina.

Um primeiro postulado advogado pelo autor no seio desta discussão refere-se à própria natureza dos processos sensoriais e perceptuais, demarcando a diferença qualitativa existente entre o desenvolvimento dos sistemas sensoriais nos animais e no ser humano: “a ontogênese da percepção humana é profundamente singular, pois não é a adaptação que desempenha papel decisivo, mas a **aquisição da experiência sensorial social** acumulada pelas gerações precedentes” (p.23, grifo nosso).

A essência da experiência sensorial social diz respeito ao domínio e fixação na linguagem dos sistemas de propriedades dos objetos perceptíveis, de forma que possam ser reproduzidos por um indivíduo em várias formas de atividade humana. O sistema de sons musicais, o sistema de sons da fala, o sistema de cores e o sistema de formas dos objetos são citados pelo autor para ilustrar essa proposição. No curso da apropriação desses sistemas perceptuais, a criança adquire não apenas um conteúdo especificamente humano, mas uma **estrutura exclusivamente humana de percepção da realidade**, de natureza histórico-cultural. Tal estrutura institui-se à medida que a criança assimila padrões simbólicos e aprende a utilizá-los para examinar objetos percebidos.

Um segundo postulado sustentado por Zaporozhets (2002a) refere-se à relação entre o desenvolvimento sensorial e a atividade humana. Em sua análise, o desenvolvimento dos processos sensoriais depende das atividades em cujo transcurso a criança se apropria dos produtos da cultura material e espiritual humana, criando condições para a emergência de um sistema sensorial superior.

Estabelecer a importância do papel da aquisição prática e ativa da

experiência social para o desenvolvimento sensorial da criança torna possível uma nova abordagem do problema da periodização desse desenvolvimento – não centrada na mera maturação dos sistemas orgânicos. É fato que "a maturação dos sistemas analíticos cria certas contingências ou potencial para a emergência de um sistema sensorial superior, [mas] a realização desse potencial e a verdadeira transição de um estágio a outro estão necessariamente ligadas com mudanças essenciais na natureza da atividade da criança" (ZAPOROZHETS, 2002a, p.24). Essas mudanças são direta ou indiretamente, produzidas a partir das demandas progressivamente mais complexas que os adultos colocam para as crianças na medida em que suas habilidades físicas e mentais se ampliam. Em suma: o desenvolvimento dos sistemas sensoriais é resultado da transição a formas mais complexas de atividade social.

Durante os primeiros anos de vida, ocorre um intenso desenvolvimento dos sistemas sensoriais, que envolve mudanças qualitativas no conteúdo e na estrutura desses processos psíquicos. Enquanto a primeira infância se caracteriza por formas predominantemente fragmentárias de percepção, que capta e reproduz apenas algumas características orientadoras do objeto, na idade pré-escolar a criança passa a formas mais avançadas de percepção que reproduzem a totalidade das propriedades dos objetos percebidos, abarcando todas as suas conexões e inter-relações.

Estudos experimentais conduzidos por colaboradores de Zaporozhets permitiram estabelecer a relação entre a mudança qualitativa na forma predominante de percepção e a mudança na atividade da criança, de modo que a transição a formas mais complexas de percepção se mostra claramente relacionada à transição entre atividades elementares nas quais a criança utiliza objetos já existentes (típicas da primeira infância) e **atividades produtivas em que a criança busca criar novos objetos** (que emergem na idade pré-escolar).

Diante dessa constatação, Zaporozhets (2002a) destaca que as mudanças no sistema sensorial da criança não devem ser estudadas de modo isolado do desenvolvimento de todos os aspectos de sua personalidade, mas como aspectos

particulares e subordinados de mudanças globais no modo de interação da criança com seu ambiente e no desenvolvimento de sua atividade.

Zaporozhets (2002a) preconiza que os processos sensoriais devem ser concebidos como uma forma de ação investigativa-orientadora no interior das diversas formas de atividade, que envolve a reprodução e modelação das propriedades dos objetos percebidos, permitindo a formação da imagem (sensorial) desse objeto. Isso significa que os processos sensoriais e perceptuais são conceituados pelo autor como **ações perceptuais**. Tal caracterização parece um caminho profícuo para a articulação entre a análise vigotskiana do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a análise da macroestrutura da atividade humana realizada por A. Leontiev.

Zaporozhets (2002a) evidencia que a **formação das ações perceptuais na criança** configura um processo muito complexo, que cobre todo o período pré-escolar. As pesquisas conduzidas pelo autor e seus colaboradores permitem detectar três momentos do processo de formação das ações perceptuais:

a) nas crianças pré-escolares menores, verifica-se a inexistência ou insuficiência de separação entre ações de orientação e execução. Nessa etapa, desempenham papel importante na familiarização com os objetos os movimentos de apreensão e outros atos motores de manipulação prática. A imagem formada como resultado dessa familiarização é fragmentária, em geral refletindo propriedades individuais isoladas de um objeto que são importantes para uma dada atividade prática.

b) no período intermediário da idade pré-escolar, os métodos visuais e táteis de familiarização com objeto vão se diferenciando e ocorre a separação entre a parte orientadora da ação e sua parte executora. Contudo, a familiarização ainda é dirigida aos detalhes mais proeminentes, sem um exame completo do objeto como um todo.

c) ao final da idade pré-escolar, os métodos de exame visuais e táteis adquirem uma natureza mais sistemática, tornando possível captar não apenas detalhes individuais mas também o objeto como um todo, incluindo o sistema específico de relações entre suas partes inter-relacionadas. As imagens sensoriais que se formam com base nesse modo (ou método) de

familiarização com os objetos adquirem um caráter mais adequado e uma natureza mais diferenciada, podendo servir como base orientadora para atividades produtivas complexas.

Vale indicar que tal sistematização fundamenta-se em resultados de experimentos de dois tipos: investigações que observaram e registraram a formação das ações perceptuais em crianças pré-escolares (utilizando câmeras para captar o movimento das mãos e dos olhos e obter uma caracterização mais detalhadas dessas ações) e experimentos formativos delineados a partir de determinadas hipóteses sobre a formação das ações perceptuais.

A título de exemplificação, podemos mencionar uma série de experimentos descrita por Zaporozhets e conduzida por Boguslavskaia que investigou a percepção visual de objetos concretos e formas geométricas de crianças pré-escolares. Na primeira fase do experimento, os objetos foram exibidos e depois descritos para as crianças. Todas as crianças de 3 a 5 anos e algumas das crianças mais velhas limitaram-se a uma inspeção efêmera dos objetos exibidos. Elas foram capazes de reconhecer o objeto por uma ou duas de suas características típicas, mas não puderam reproduzir o objeto por meio de desenho ou *decoupage*. Na fase seguinte, as crianças foram orientadas a simular a forma dos objetos percebidos, representando suas formas com tiras de papel, palitos, etc. Isso significa que a atividade das crianças estava sendo organizada de uma forma determinada: elas receberam explicações especiais sobre como a representação da forma dos objetos poderia auxiliá-las a se familiarizar com eles e então desenhá-los com mais precisão. Sob tais condições, Zaporozhets esclarece que os modelos que as crianças criavam não eram um fim em si mesmo, ou seja, não eram o produto final da atividade, mas um meio para resolver certas tarefas cognitivas e práticas. Após esses exercícios, a efetividade dos processos perceptuais se ampliou significativamente em todas as crianças, o que pôde ser verificado, por exemplo, no notável aumento na precisão da representação gráfica sem que nenhuma instrução relativa ao desenho tenha ocorrido.

O que se destaca dos achados de pesquisa reportados por nosso autor

formulações é que os métodos de exame dos objetos empregados pelas crianças mudam substancialmente ao longo da idade pré-escolar, provocando mudanças na formação das imagens sensoriais dos objetos percebidos. Trata-se de um processo de **transformação de ações materiais em ações perceptuais**, que conduz a criança a um estágio de orientação puramente visual, passando a focalizar os atributos essenciais do objeto: “Esse é o estágio no qual a forma mais elevada de internalização perceptual é alcançada – quando um modelo interno é finalmente formado – um imagem perceptual constante e ortoscópica do objeto percebido” (ZAPOROZHETS, 2002a, p.32).

Zaporozhets destaca como determinação a esse processo a aquisição da experiência sensorial social, que envolve a aquisição pela criança de **padrões sensoriais** comumente aceitos em um dado contexto social, e que atuarão mediadores da formação da imagem perceptual dos objetos.

Como desdobramento dos achados relatados no texto em análise, Zaporozhets (2002a) reafirma a importância, no ensino infantil, da utilização de modelos que operem como ferramentas perceptuais – como condição para o desenvolvimento da capacidade de análise sensorial pela criança. Em sua avaliação, essa prática parece influir não apenas no desenvolvimento sensorial da criança mas também no aspecto intelectual de seu psiquismo, e deve envolver inicialmente a ação prática utilizando mediadores materiais. As conclusões de P. Ia. Galperin acerca do processo de formação em etapas das ações psíquicas, bem como a própria análise vigotskiana sobre o processo de internalização do signo, parecem fundamentar tais proposições de Zaporozhets.

Nos experimentos formativos que se debruçam sobre o desenvolvimento sensório-perceptual da criança reportados pelo autor, também se faz evidente o princípio da ação conjunta entre educador/ pesquisador e criança como condição para formação da capacidade de ação independente da criança.

2.3 O desenvolvimento motor na idade pré-escolar

No período pré-escolar a atividade motora se complexifica de forma decisiva. A criança adquire uma série de habilidades motoras que terão grande importância para sua vida futura e seus movimentos se tornam mais coordenados: ela aprende a executá-los de forma consciente e deliberada. Zaporozhets (1977) advoga que a escola de educação infantil deve criar condições para que a criança aprenda a ter domínio de seus movimentos e guiá-los conscientemente, dirigindo-os de acordo com sua vontade.

Essa proposição implica que os métodos de ensino da Educação Física infantil não podem estar baseados apenas no estudo anátomo-fisiológico do desenvolvimento corporal, mas também no estudo dos **aspectos psicológicos da atividade motora infantil**. Para tanto, mostra-se fundamental compreender: “Como a criança desenvolve movimentos voluntários, deliberados, e quais são as principais mudanças que ocorrem em seu desenvolvimento no período pré-escolar?” (ZAPOROZHETS, 1977, p. 61).

De modo semelhante ao que se verificou em sua abordagem do problema do desenvolvimento sensorio-perceptual, Zaporozhets (1977) demarca, de partida, que existe diferença qualitativa entre o desenvolvimento de movimentos em um animal e em uma criança pequena: “Enquanto a atividade motora de um animal está ligada basicamente ao funcionamento dos mecanismos subcorticais, nas crianças ela se desenvolve em coordenação com a atividade cortical e sob a influência dominante de faculdades como a visão.” (p.60). Transições de um nível a outro no plano do desenvolvimento motor dependem da adaptação a novas tarefas que a criança encontra na medida em que vive e cresce:

Em contraste com o animal, a criança aprende conscientemente novas formas de movimento. Sua atividade motora não se desenvolve isoladamente, mas no interior de um contexto mais geral de desenvolvimento de sua atividade como um todo e de acordo com os problemas com os quais ela tem que lidar e os motivos que a impelem a agir. À medida que a criança se desenvolve, não apenas suas habilidades motoras mudam, mas muda também a forma como ela adquire essas habilidades. (p.61, grifo nosso)

Nota-se, assim, a ênfase dada pelo autor ao papel da consciência no processo de desenvolvimento motor infantil. O caráter consciente da aprendizagem de novas ações e operações corporais, em sua análise, é justamente aquilo que demarca a qualidade especificamente humana da atividade corporal. A discussão sobre o desenvolvimento motor apresentada por Zaporozhets (1977) situa-o como dimensão particular no interior do contexto mais amplo do desenvolvimento e complexificação da atividade da criança considerada de forma global – envolvendo, portanto, o problema dos motivos que impelem a criança à realização da ação corporal.

Passando a um exame detalhado do problema da aquisição de novas ações e operações motoras na idade pré-escolar, Zaporozhets (1977) enfatiza que habilidades motoras elementares podem ser aprendidas pela criança no contexto da brincadeira e das atividades práticas de forma não deliberada, ao passo que a apropriação de formas mais complexas de habilidade motora – necessárias para o estudo, o esporte, o trabalho e a atividade artística – requer um **esforço consciente**.

O pesquisador explica que na primeira infância a aprendizagem de novos movimentos e seu uso prático constituem um único e mesmo processo, isto é, são dimensões inseparavelmente ligadas entre si. No período pré-escolar, por sua vez, começa a se produzir uma separação entre esses aspectos, criando para a criança uma nova possibilidade: a aprendizagem e o refinamento de novos movimentos pode ocorrer independentemente de seu uso prático. Isso expressa uma mudança na própria relação da criança com seus movimentos corporais.

A mudança qualitativa na atividade motora infantil que se produz na transição à idade pré-escolar – que foi objeto de investigação de Zaporozhets e seus colaboradores – se expressa tanto no aspecto da efetividade do movimento quando em termos da estrutura do movimento a ser realizado: uma importante conquista do desenvolvimento é que se incorpora à estrutura do agir uma **fase de preparação do movimento**, ausente na idade anterior. Tal constatação foi obtida mediante experimentos formativos que investigaram a formação da

capacidade de saltar, e nos parece evidenciar a possibilidade de planejar e organizar intencionalmente a ação a ser realizada que vai se consolidando para o psiquismo na idade pré-escolar.

Nesse período do desenvolvimento, a criança conquista, também, uma nova forma de dominar movimentos: a **automatização de movimentos** que anteriormente haviam sido fins em si mesmos na atividade infantil. Zaporozhets (1977) parece indicar que a conversão de ações em operações se consolida como mecanismo fundamental da gênese de novas habilidades motoras a partir da idade pré-escolar.

Vemos, assim, que é na estrutura da atividade conceituada por Leontiev que Zaporozhets encontra o fundamento e o enquadre para a análise do problema do desenvolvimento motor infantil. A tese fundamental defendida por Zaporozhets nesse estudo é que o desempenho das crianças e seu desenvolvimento motor depende da natureza da tarefa com a qual ela deve lidar e dos motivos de sua atividade.

Para dar sustentação a essa tese, o autor apresenta resultados de diversos estudos experimentais que focalizaram a formação de novos movimentos em crianças pré-escolares em diferentes situações – no contexto do jogo e em situações práticas, por exemplo.

As conclusões obtidas corroboram a tese histórico-cultural segundo a qual “(...) a cada estágio do desenvolvimento mental individual, processos e ações não são formados isoladamente, mas como parte do tipo dominante de atividade” (ZAPOROZHETS, 1977, p.67), pois evidenciam que o desenvolvimento da atividade motora da criança pré-escolar se realiza, em extensão considerável, no contexto da brincadeira. Os motivos do jogo são, para a criança, fortes incentivos para executar determinados movimentos e, dessa forma, criam as condições específicas para que esses movimentos se desenvolvam e transformem a atividade motora da criança pré-escolar.

Em situações lúdicas diretamente voltadas ao domínio do movimento, os aspectos expressivos de sua execução são especialmente significativos para a criança, razão pela qual Zaporozhets reafirma a importância de exercícios de

ginástica que tenham como mote a performance de ações típicas de algum personagem (por exemplo, que ela deve andar com a passada precisa de um soldado do Exército Vermelho, pular como um coelho, cortar madeira como um pica-pau etc.). Consideramos que tal proposição se sustenta na compreensão de que o papel lúdico atua como signo que medeia a relação da criança com sua própria ação corporal.

É preciso notar, contudo, que o jogo não estimula todos os tipos e todos os aspectos da atividade motora: alguns são acentuados, ao passo que outros assumem importância secundária. Embora o jogo tenha um papel essencial na aprendizagem da natureza geral do movimento, sua influência não é tão grande no desenvolvimento dos outros aspectos da atividade motora.

Assim, o simples fato de que determinado movimento seja incluído em uma situação lúdica não é sempre suficiente para sustentar a formação e desenvolvimento da ação motora. A conclusão de Zaporozhets e seus colaboradores acerca da influência do jogo na execução dos movimentos indica que é preciso considerar o papel desempenhado pela sequência de movimentos no contexto da situação lúdica como um todo: se a ação corporal em questão é um aspecto central do papel protagonizado, ou um aspecto subordinado ou mero "detalhe técnico". A comparação feita pelo autor para ilustrar essas diferentes condições é entre o ato de saltar quando se brinca de ser atleta, e o movimento de martelar quando se brinca de ser carpinteiro: o salto pode ser alçado ao lugar de componente conceitual central da atividade lúdica que tematiza o atletismo⁵, ao passo que o martelar é apenas uma operação que pode se diluir no representação simbólica dessa atividade de trabalho.

Um achado bastante relevante dos estudos relatados por Zaporozhets (1977) refere-se à formação inicial de novos atos motores: “qual é essa situação psicológica que permite à criança dominar pela primeira vez novas e

⁵ No experimento em questão se propôs às crianças que desempenhassem o papel de um famoso saltador, que saltava mais longe e melhor do que qualquer outra pessoa. O experimentador explicava solenemente ao público (as crianças sentadas em volta do "estádio" em cadeiras) que agora o famoso atleta faria seu salto recorde, colocando duas linhas no chão para marcar a distância. O famoso atleta entrava no estádio, fazia seu salto, e o público aplaudia calorosamente, com gritos de aprovação.

superiores formas de atos motores no período pré-escolar?” (p. 70). Segundo o autor, se a criança pré-escolar pode encontrar no contexto do jogo condições propícias para consolidar o domínio voluntário das ações motoras, a gênese de novos atos motores se mostra mais efetiva em situações que envolvem a instrução direta do adulto. Isso significa que a formação inicial de novos atos motores não se dá preferencialmente nem na situação lúdica nem em situações práticas: sua fonte principal é a aprendizagem mediante instrução direta, ou seja, aquela que se produz a partir da demonstração direta de um novo movimento e da solicitação de realizar determinado movimento no interior de uma situação bem-organizada.

Como explica Zaporozhets, até a idade pré-escolar, o jogo, a atividade prática e a aprendizagem são atividades ainda pouco diferenciadas: à medida que a criança enfrenta um problema prático, ela também aprende, adquirindo, assim, uma série de habilidades motoras. No período pré-escolar, a correlação entre esses aspectos torna-se muito mais complexa: formas novas e mais complexas de habilidades motoras já não podem evoluir pela mera acomodação às condições da tarefa. Os estudos conduzidos pelo pesquisador e seus colaboradores permitiu constatar que "nesse estágio, a criança deve primeiramente ter uma apreensão consciente do ato motor, aprender como realizá-lo, e então utilizá-lo para propósitos práticos." (p. 70-71).

Em suma, Zaporozhets (1977) conclui que novas habilidades motoras formam-se fundamentalmente em situações de aprendizagem que envolvem instrução direta e precisam passar por um período de prática e aperfeiçoamento no jogo antes que possam ser empregadas apropriadamente pela criança na atividade prática. Seus dados mostram que a criança pré-escolar atinge a melhor performance em uma situação em que tenha que realizar uma tarefa objetivamente definida, atribuída por um adulto; mais tarde, esse ato motor pode ser executado em uma situação de jogo com um grau relativamente alto de efetividade, ao passo que a eficiência do uso dessa habilidade motora em uma situação prática se mostra inferior ao longo de todo o período pré-escolar.

3. Principais conclusões e implicações pedagógicas

Consideramos que as investigações de Zaporozhets e seus colaboradores representam uma importante contribuição para a compreensão do psiquismo infantil, pois ao mesmo tempo elucidam o desenvolvimento de aspectos particulares e evidenciam sua inter-relação com a totalidade dos processos psíquicos em (trans)formação no período. As descobertas do autor e seu grupo de colaboradores vão tornando possível, a partir da base teórico-conceitual da psicologia histórico-cultural, caracterizar de modo mais preciso o psiquismo pré-escolar em seu processo de desenvolvimento (estado e devir), permitindo decodificar os determinantes que produzem mudanças nos processos parciais do psiquismo como parte de um processo mais amplo de reestruturação do psiquismo como um todo.

A *ação* parece operar como unidade que articula os achados de pesquisa de Zaporozhets relativos ao desenvolvimento motor e sensório-perceptual. Seus estudos relativos à ação motora apontam a necessidade de superação da concepção da ação e do movimento como mera locomoção do corpo (e de seus órgãos) no espaço, propondo seu exame como **ação motora complexa** que realiza uma atividade determinada e integral do sujeito em relação ao objeto, à realidade, ao outro. Também a percepção é entendida pelo pesquisador como **ação perceptiva**, que se forma como resultado da apropriação e domínio de qualidades sensoriais generalizadas socialmente fixadas nos objetos percebidos, dado que evidencia seu caráter mediado. As emoções, por sua vez, são examinadas em seu papel regulador da atividade infantil, que colabora de modo importante para a formação da voluntariedade da conduta.

Em síntese, o estudo realizado permite concluir que a unidade que articula a análise de Zaporozhets sobre os processos parciais do psiquismo pré-escolar é a *ação* e o desenvolvimento de mecanismos para seu controle voluntário por parte da criança. É no curso da *atividade* que os processos motores, emocionais e perceptuais se complexificam e são requalificados na direção do autodomínio da conduta.

Tal conclusão corrobora a análise de Zichenko e Veresov (2002), segundo a qual o trabalho investigativo de Zaporozhets teve como objeto a *ação* humana,

mais especificamente a *ação voluntária*, no quadro teórico-metodológico da teoria da atividade, em que o conceito de ação se refere a um processo dirigido a *finalidades* determinadas, orientadas pelo *motivo* da atividade, e que se concretizam por meio de *operações* (LEONTIEV, 1982). Nessa perspectiva, os autores destacam que Zaporozhets compreende o processo de apropriação da cultura como **aquisição de novas ações**, o que remete não apenas ao aspecto operacional da formação da pessoa, mas abrange, mais amplamente, sua personalidade e existência humana, levando a um verdadeiro enriquecimento do sujeito (ZINCHENKO; VERESOV, 2002).

Cabe notar, contudo, que ao identificar a atividade como decisiva fonte para a formação dos processos psíquicos superiores, Zaporozhets não se refere à atividade espontânea da criança, mas fundamentalmente à atividade social, mediada pelas demandas da prática social e orientada pelo adulto-educador.

Em sua análise do desenvolvimento motor, fica particularmente evidente a importância da instrução do adulto para a gênese de novas habilidades, ou seja, se estabelece a necessidade da proposição de atividades específicas do âmbito da cultura corporal nas quais o professor possa utilizar-se da instrução direta e de modelos para promover a formação de novas habilidades motoras. Ao mesmo tempo, revela-se a importância da utilização do papel lúdico ou da criação de situações lúdicas como recurso para o aprimoramento dos novos movimentos, reafirmando a importância da brincadeira de papéis como atividade dominante desse período que deve necessariamente se fazer presente na escola de educação infantil.

Também com relação ao desenvolvimento emocional infantil, verifica-se que o autor refuta concepções naturalizantes e demonstra a importância da mediação externa como condições para a internalização, pela criança, de signos mediadores que produzirão mudanças qualitativas nos processos afetivos na direção de sua humanização.

Essa análise dos processos emocionais traz como implicação pedagógica primeiramente a compreensão de que emoções e sentimentos devem ser objeto de intervenção educativa no contexto escolar, refutando visões

dicotômicas que atribuem ao ensino o papel de incidir sobre a dimensão cognitiva do psiquismo infantil. Ao evidenciar a integração entre processos emocionais e cognitivos como conquista própria da idade pré-escolar e a mudança do lugar ocupado pela emoção na estrutura da atividade infantil, Zaporozhets dá pistas sobre o tipo de mediação necessária a ser proporcionada pela escola de educação infantil de modo a promover o desenvolvimento afetivo-emocional da criança.

No tocante ao desenvolvimento dos processos sensoriais e perceptuais, destacamos que sua caracterização como ação perceptual abre a possibilidade de compreender as condições necessárias para o desenvolvimento dessa capacidade psíquica à luz da análise da estrutura da atividade. Como implicação pedagógica, pode-se concluir que, sendo a ação um processo dirigido a uma finalidade, as atividades propostas para a criança na escola de educação infantil deverão requerer do psiquismo infantil a direção voluntária e consciente do processo de percepção como condição mesma para a realização da atividade. Em outras palavras, a ação perceptual deve ocupar um lugar tal na estrutura da atividade da criança que sua realização bem sucedida seja condição mesma para consecução da atividade como um todo.

Buscando formular uma síntese das contribuições de Zaporozhets em termos das implicações da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento para a práxis pedagógica na educação infantil, que constitui o objetivo último deste estudo, compreendemos que a criação intencional de condições para a formação de novas ações na criança que tenham como traço essencial o caráter voluntário pode operar como eixo do processo pedagógico na educação infantil que articula o trabalho com conteúdos de diferentes áreas do conhecimento por meio de tipos diversos de atividade (lúdica, produtiva, corporal etc.) e marca a especificidade do trabalho pedagógico nesse segmento. Para tanto, se faz fundamental a atuação do professor como profissional que organiza a atividade infantil tendo em vista o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas.

4 Considerações finais

Finalizando a exposição das ideias e proposições de Zaporozhets que colaboram para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar neste artigo, queremos indicar que os conteúdos aqui explorados devem ser contextualizados perante a concepção mais geral do autor sobre a importância dos anos pré-escolares para a formação da criança.

Bodrova e Leong (2005) ressaltam que Zaporozhets defendia que os anos pré-escolares não deveriam ser considerados meramente como preparatórios para a escola, mas como um período do desenvolvimento que tem valor em si mesmo, trazendo uma contribuição única para o processo de desenvolvimento humano em geral. Em sua perspectiva, conquistas do desenvolvimento cognitivo, social e emocional específicas dos anos pré-escolares são parte do processo sistêmico de desenvolvimento psíquico e não podem ser "repostos" posteriormente. Partindo dos postulados vigotskianos, o pesquisador avançou no sentido da compreensão dos benefícios para o desenvolvimento psíquico de uma vivência rica e produtiva dos anos pré-escolares, bem como dos riscos do encurtamento desse período da vida.

As implicações pedagógicas das investigações psicológicas de Zaporozhets podem ser sintetizadas no conceito de **amplificação** (BODROVA, LEONG, 2005; SHUARE, 1990; ZINCHENKO, VERESOV, 2002), que se refere à perspectiva de enriquecimento do psiquismo e da personalidade por meio de um sistema de instrução e treinamento especialmente organizado que leve em conta o potencial da criança para dominar diferentes tipos de conhecimento e habilidades em cada período do desenvolvimento.

Esse conceito se apoia na ênfase dada pelo pesquisador à qualidade única/singular de cada período do desenvolvimento, que apresenta peculiaridades qualitativas e um valor não passageiro – e por isso oferece possibilidades únicas e irrepetíveis para a formação dos processos psíquicos (SHUARE, 1990)

O princípio da amplificação representa uma oposição a uma perspectiva de aceleração do desenvolvimento psíquico infantil, potencialmente perigosa para o desenvolvimento, na análise de Zaporozhets. O conceito reflete o princípio de que o trabalho pedagógico deve promover o desenvolvimento de neoformações

psíquicas específicas de um determinado período etário e não forçar a emergência de capacidades próprias de períodos posteriores. Coloca-se, assim, a necessidade de se enriquecer as atividades tipicamente pré-escolares, garantindo que o psiquismo infantil possa ser mobilizado a funcionar nos níveis mais altos da zona de desenvolvimento próximo.

Na análise de Bodrova e Leong (2005), as proposições de Zaporozhets indicam um profícuo caminho para o enfrentamento da dicotomia – ou divergência – que se apresenta na literatura contemporânea da área de educação infantil entre propostas que preconizam o desenvolvimento livre e espontâneo da criança como guia do trabalho pedagógico e propostas que almejam a formação precoce e antecipada de habilidades acadêmicas no contexto pré-escolar. As proposições teórico-práticas de Zaporozhets indicam que é preciso garantir, no contexto da escola de educação infantil, o espaço e o tempo do jogo protagonizado (atividade-guia do período pré-escolar), bem como de atividades produtivas e atividades criativas. Dessa forma, será possível amplificar o desenvolvimento psíquico da idade pré-escolar, ao mesmo tempo em que se estabelecem as bases para futuras capacidades que serão importantes no contexto da Escola de Ensino Fundamental.

Contribuciones de Zaporozhets sobre el desarrollo del niño en la edad preescolar

RESUMEN

El artículo relata una investigación de carácter teórico-conceptual que explora los aportes de Zaporozhets a la comprensión del desarrollo psíquico en la edad preescolar, buscando extraer implicaciones del análisis histórico-cultural del desarrollo infantil para la acción pedagógica. Se sistematizan las propuestas del autor respecto al desarrollo de la percepción, los procesos emocionales y el desarrollo motor en el período preescolar. En línea con la literatura, el estudio realizado permite identificar que la unidad que articula el análisis de Zaporozhets de los procesos parciales de la psique preescolar es la acción y desarrollo de mecanismos para su control voluntario por parte del niño. Destacamos también el principio pedagógico de amplificación, que apunta a la necesidad de enriquecer las actividades típicamente preescolares con el fin de promover el desarrollo de neoformaciones psíquicas propias de este período etario, sin forzar el surgimiento de capacidades propias de períodos posteriores.

Palabras clave: Edad pré-escolar; Psicología histórico-cultural; Zaporozhets; Desarrollo infantil; Educación Infantil.

5 Referências

- BODROVA, E.; LEONG, D. J. High quality preschool programs: what would Vygotsky say? *Early Education & Development*, v. 16, n. 4, October, 2005.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v.10, spe, 2007.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Autores Associados, 2012.
- SHUARE, M. *La Psicología soviética, tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.
- VERAKSA, N. *Tribute to mentors: Zaporozhets Alexander Vladimirovich*. Disponível em: <http://www.veraksa.ru/enveraksa/info/13056.html>. Acesso em 25 fev. 2014.
- ZAPOROZHETS, A. V. A psychological study of the development of motor activity in the preschool-age child. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 4, p. 60-72, 1977.
- ZAPOROZHETS, A. V. The development of sensations and perceptions in early and preschool childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p. 22-34, 2002a.
- ZAPOROZHETS, A. V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p.45-66, 2002b.
- ZINCHENKO, V.; N. VERESOV. Editors' introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 40, n. 2, p. 3-12, 2002.

Recebido em outubro de 2023.
Aprovado em novembro de 2023.