

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

EDUARDA HENRIQUE

**Daniil Borosovich Elkonin e Maria Jesús Izquierdo: articulações a partir da Psicologia
Histórico- Cultural**

**MARINGÁ-PR
2025**

EDUARDA HENRIQUE

**Daniil Borosovich Elkonin e Maria Jesús Izquierdo: articulações a partir da Psicologia
Histórico- Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Desenvolvimento humano, Processos Educativos e Psicologia Histórico-Cultural

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco

MARINGÁ-PR
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

H519d

Henrique, Eduarda

Daniil Borosovich Elkonin e Maria Jesús Izquierdo : articulações a partir da psicologia histórico-cultural / Eduarda Henrique. -- Maringá, PR, 2025.
148 f. : il., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2025.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Brincadeiras de papéis. 3. Relações de gênero. 4. Educação infantil. 5. Materialismo histórico-dialético. I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150

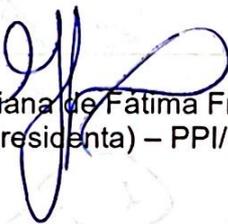


Eduarda Henrique

Daniil Borosovich Elkonin e Maria Jesús Izquierdo: articulações a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dra. Adriana de Fátima Franco
(Orientadora/Presidenta) – PPI/UEM



Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves
Examinador - Interno - PPI/UEM



Prof. Dra. Terezinha Martins dos Santos Souza
Examinadora - Externa - UFRJ

Aprovado em 16/06/2025

Defesa realizada na modalidade híbrida, Bloco 118 - Sala de Vídeo

Dedico à minha mãe Ângela e minha avó Felipa (in memoriam) que potencializaram o meu brincar e me educaram para questionar.

AGRADECIMENTOS

Meu canto nunca foi só meu, vem de longe,
papo de séculos
Eu não carrego o mundo só, mesmo quando é
só eu e meus cadernos
Caminhamo (sic) junto até no incerto,
nada paga a fé que em mim investem
Dos coros até esgotar ingressos,
mãe, sou resultado das suas preces
(Emicida, 2022).

A dissertação foi construída por várias mãos, que, de diferentes formas, compuseram suporte e fortaleza para que fosse possível sua conclusão.

Agradeço e dedico esse trabalho à minha avó, **Felipa** (*em memória*), que me ensinou o gosto pelo brincar e pela infância, e com quem eu pude dividir dias felizes até sua partida. Dedico também a minha mãe, **Ângela**, que me guiou, cuidou, acreditou e incentivou em todos os dias de sua vida e que, de diferentes formas, me permitiu ousar sonhar para além do que é permitido a uma mulher. Ao meu pai, **Ercivaldo**, que, desde muito cedo, mobilizou meu interesse pelos estudos e que me permitiu acreditar nas minhas potencialidades, cuidando e apoiando minhas escolhas. Além disso, me apresentou o amor ao futebol, que me fez, ainda pequena, questionar a desigualdade de sexo/gênero. Esses incômodos me trouxeram a pesquisa.

Agradeço: Ao meu companheiro de vida, **Wesley**, por todo amor, confiança e suporte, sobretudo nos dias mais difíceis. Dividir a vida contigo fez ainda mais sentido nesse processo todo. Obrigada pelo companheirismo, afeto e pelas contribuições valiosas.

Aos meus sobrinhos, **Arthur** e **Gabriel** e à minha afilhada, **Maria Elisa**, por brilharem meus olhos ao acompanhar seus desenvolvimentos e por potencializarem minha luta pela infância e pela brincadeira humanizadora. Estendo meu agradecimento a **todas as crianças do mundo**, fortalecendo a luta para que elas sejam quem desejarem ser.

À minha família, em especial meu irmão **Giovane** e minha cunhada **Isabela**; e meus cunhados **Weverton** e **Dani**, pelo caminhar junto, pelos momentos de descontração em dias

díficeis, pela paciência e por todas as risadas coletivas. Aos meus sogros, **Jandira e Vailton**, por todo carinho e atenção.

A minha amiga **Thainara**, companheira de graduação, de trabalho e da vida, pela potência da nossa amizade, pelas risadas diárias, por todo cuidado e afeto. Sua amizade é essencial.

As minhas amigas da turma de Psicologia UEM, que seguem comigo até hoje, em especial, **Julinha, Leticia, Nathalia e Estela**, por todos os anos que compartilhamos as dores e delícias da psicologia e desse mundo.

As minhas amigas **Natasha, Agata e Maria Fernanda**, presentes no meio do caminho, mas que se tornaram parte essencial da minha trajetória! Obrigada por todos os momentos de muitas risadas que vivemos juntas (o tempo todo). Ter você faz a vida prestar.

A professora orientadora **Adriana de Fátima Franco**, que faz jus a unidade afetivo-cognitiva, por todo ensino e afeto que pude receber de ti! Obrigada por abraçar o projeto e iluminá-lo com suas orientações e olhar crítico, sempre com ternura. Obrigada por acreditar em mim.

A minha banca de qualificação e defesa; **Álvaro**, agradeço por me encaminhar à pesquisa, por me apresentar Elkonin e por contribuir tanto com a minha formação. Sem contar que dividimos o mesmo amor pelo Palmeiras. Obrigada pela correção atenta e pela confiança em meu trabalho. **Teca (Terezinha Martins)**, obrigada pela correção detalhada e cuidadosa, pelas palavras de afeto e por ser tamanha referência enquanto mulher e pesquisadora! Seu trajeto me inspira e potencializa meus objetivos na vida acadêmica.

Ao **Projeto de Extensão Arte e Deficiência**: desnaturalizando exclusões, que, desde meu primeiro ano de graduação, tornou meu processo educativo mais crítico e humanizado, além de leve e divertido! Em especial, agradeço à professora/amiga **Solange**, por toda orientação, carinho, confiança e momentos que dividimos juntas! Obrigada pelos conselhos, pelas trocas e por ser tão presente durante todo meu percurso de graduação e pós-graduação.

Ao **Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural**, ao qual fiz parte durante toda a minha graduação, por ser espaço de aprendizagem e aproximação com a Psicologia Histórico-Cultural e por ter contribuído diretamente com a minha atuação enquanto psicóloga.

A todos os meus professores e minhas professoras de graduação e pós-graduação ainda não citados, e, em especial, **Silvana, Fernando, Edneia, Talitha, Hilusca, Rafael e Beatriz**, por toda a dedicação e empenho de vocês na educação e, principalmente, por me oportunizar acesso a Psicologia Histórico-Cultural.

Aos meus amigos de turma de mestrado e da vida, especialmente **Dante e Pedro**, pelas aulas, trabalhos, intervalos no café e momentos compartilhados! Ter vocês ao lado tornou esses dois anos mais afetuosos.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a construção dessa dissertação, desde as referências, até os funcionários da secretaria e da Universidade Estadual de Maringá, que lutam e resistem diariamente pela educação pública de qualidade.

À CAPES, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo suporte financeiro, que permitiu que eu me dedicasse ao mestrado e que é tão importante para a permanência estudantil brasileira.

Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar. Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem. Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca (Galeano, 2001, p. 61, tradução nossa).

RESUMO

O objetivo da dissertação é construir uma articulação entre a teoria do jogo de papéis de Daniil Borosovich Elkonin e as discussões das relações de sexo/gênero a partir de Maria Jesús Izquierdo, a fim de consolidar constructos teóricos para o trabalho com a infância pré-escolar na educação infantil. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica-conceitual, é orientada pelo método materialismo histórico-dialético e fundamentada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da socióloga María Jesús Izquierdo. Entendemos como necessário e relevante a pesquisa, pois, para além da escassez de trabalhos que articulem a temática e realizem diálogos entre autores da mesma base teórica, endossamos a importância da relação entre psicologia e educação, com bases na psicologia histórico-cultural, para organização de processos de mediação no espaço escolar que mobilizem o desenvolvimento, a consciência e a personalidade da criança com um ensino organizado e crítico. Ter o conhecimento de como essa transmissão acontece na educação infantil pode ser a base da continuidade e construção de estratégias de educação de meninos e meninas que os possibilite romper o modo de organização da vida e das relações de sexo/gênero dominante aliadas a superação do capitalismo. Na primeira parte, uma revisão bibliográfica foi realizada a fim de mapear, no cenário da pesquisa de pós-graduação brasileira (dissertações e teses), os estudos sobre as brincadeiras de papéis, as relações de gênero e a educação infantil. A revisão foi sistematizada em três partes, abrangendo os estudos acerca do desenvolvimento, das relações de sexo/gênero e da educação infantil, bem como a psicologia histórico-cultural e os estudos das relações de sexo-gênero. Na segunda parte, foi realizada uma retomada dos estudos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural desde sua construção até os estudos de Elkonin, com a compreensão das brincadeiras de papéis enquanto atividade-guia do período pré-escolar. Posteriormente, localizamos historicamente a constituição do modo de organização das relações sociais a partir da divisão sexual do trabalho e da aliança entre capitalismo e patriarcado, consolidando a unidade exploração-opressão. Destacamos esse movimento enquanto necessário para se pensar o desenvolvimento humano e as novas relações entre os sexos enquanto uma atividade de caráter processual que planeja a construção de elementos de uma sociedade comunista que deve ser estruturada após ruptura com o capital. A fim de consolidar o diálogo entre Izquierdo e Elkonin, elucidamos o sistema sexo-gênero e o desenvolvimento humano, articulando os conceitos presentes na obra da autora e do autor a partir da base materialista histórico-dialética. Concluímos o jogo de papéis tem dupla função, visto que, ao mesmo tempo que a brincadeira pode ser utilizada para reprodução das relações desiguais de sexo/gênero, com o fortalecimento de estereótipos e organização da brincadeira fragmentada, pode também, com organização, ser instrumento de ruptura com o modo de organização da vida a partir da divisão sexual do trabalho. Isso é possível a partir do enriquecimento dos conteúdos das brincadeiras por meio do estabelecimento de relações sociais que tensionam a divisão sexual do trabalho e o modo de organização da vida a partir do capital. Retomamos, por fim, a função social da educação e a necessidade de se organizar espaços educativos, com mediação da brincadeira, que forneçam condições para a criança pensar e questionar o formato das relações que são centralizadas no sistema sexo/gênero, em que não se permite certos tipos de brinquedos, brincadeiras, comportamentos e falas.

RESUMEN

El objetivo de la disertación es construir una articulación entre la teoría del juego de roles de Daniil Borosovich Elkonin y las discusiones sobre las relaciones de sexo/género a partir de María Jesús Izquierdo, con el fin de consolidar constructos teóricos para el trabajo con la infancia preescolar en la educación infantil. La investigación se caracteriza como bibliográfica-conceptual, está orientada por el método del materialismo histórico-dialéctico y está fundamentada en los estudios de la Psicología Histórico-Cultural y de la socióloga María Jesús Izquierdo. Consideramos que esta investigación es necesaria y relevante, ya que, además de la escasez de trabajos que articulen esta temática y promuevan diálogos entre autores con la misma base teórica, respaldamos la importancia de la relación entre psicología y educación, con base en la psicología histórico-cultural, para la organización de procesos de mediación en el espacio escolar que movilicen el desarrollo, la conciencia y la personalidad del niño mediante una enseñanza organizada y crítica. Tener conocimiento de cómo ocurre esta transmisión en la educación infantil puede ser la base para la continuidad y construcción de estrategias educativas para niños y niñas que les permitan romper con el modo dominante de organización de la vida y de las relaciones de sexo/género, en alianza con la superación del capitalismo. En la primera parte, se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de mapear, en el escenario de la investigación de posgrado brasileña (disertaciones y tesis), los estudios sobre los juegos de roles, las relaciones de género y la educación infantil. La revisión fue sistematizada en tres partes, abarcando los estudios sobre el desarrollo, las relaciones de sexo/género y la educación infantil, así como la psicología histórico-cultural y los estudios sobre las relaciones de sexo-género. En la segunda parte, se retomaron los estudios clásicos de la Psicología Histórico-Cultural desde su construcción hasta los estudios de Elkonin, comprendiendo los juegos de roles como la actividad guía del período preescolar. Posteriormente, se ubicó históricamente la constitución del modo de organización de las relaciones sociales a partir de la división sexual del trabajo y de la alianza entre el capitalismo y el patriarcado, consolidando la unidad explotación-opresión. Destacamos este movimiento como necesario para pensar el desarrollo humano y las nuevas relaciones entre los sexos como una actividad de carácter procesual que proyecta la construcción de elementos de una sociedad comunista que debe estructurarse tras la ruptura con el capital. Con el fin de consolidar el diálogo entre Izquierdo y Elkonin, se esclarece el sistema sexo-género y el desarrollo humano, articulando los conceptos presentes en las obras de la autora y del autor a partir de la base materialista histórico-dialéctica. Concluimos que el juego de roles tiene una doble función, ya que, al mismo tiempo que el juego puede ser utilizado para la reproducción de relaciones desiguales de sexo/género, con el fortalecimiento de estereotipos y una organización fragmentada del juego, también puede, mediante una organización adecuada, ser un instrumento de ruptura con el modo de organización de la vida basado en la división sexual del trabajo. Esto es posible mediante el enriquecimiento de los contenidos de los juegos a través del establecimiento de relaciones sociales que tensionan la división sexual del trabajo y el modo de organización de la vida basado en el capital. Retomamos, finalmente, la función social de la educación y la necesidad de organizar espacios educativos, con la mediación del juego, que proporcionen condiciones para que el niño o la niña puedan pensar

y cuestionar el formato de las relaciones centradas en el sistema sexo/género, en el cual no se permiten ciertos tipos de juguetes, juegos, comportamientos y discursos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Relação teses e dissertações</i>	27
Figura 2 - <i>Subáreas da Educação</i>	28
Figura 3 - <i>Áreas dos Programas de Pós-Graduação dos 10 trabalhos selecionados</i>	31
Figura 4 - <i>Áreas de formação dos(as) autores(as) das 10 pesquisas selecionadas</i>	31
Figura 5 - <i>Variedade de posturas metodológicas dos trabalhos selecionados</i>	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos selecionados para revisão bibliográfica.....	29
Tabela 2 - Referenciais teóricos acerca do gênero que embasam as pesquisas.....	34
Tabela 3 - O uso do conceito brincadeira/jogo de papéis/infantil.....	41
Tabela 4 - Informações acerca dos 3 trabalhos selecionados.....	46
Tabela 5 - Pesquisas não selecionadas para revisão bibliográfica (Anexo A).....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PHC - Psicologia Histórico-Cultural

S-P-U - Singular-particular-universal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
SEÇÃO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: mapeando os estudos sobre as brincadeiras infantis e as relações de sexo/gênero.....	26
SEÇÃO 2 - PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A TEORIA DO JOGO DE ELKONIN.....	52
SEÇÃO 3 - AS RELAÇÕES DE SEXO/GÊNERO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL.....	94
SEÇÃO 4 - AS BRINCADEIRAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a necessidade de superação do sistema sexo/gênero.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
ANEXOS.....	130
REFERÊNCIAS.....	142

INTRODUÇÃO

Escolher escrever é rejeitar o silêncio.
(Adichie, 2014)

Neste trabalho, buscamos realizar uma articulação entre a teoria do jogo de Elkonin e as discussões do Sistema Sexo/Gênero a partir das formulações teóricas de Maria Jesús Izquierdo, almejando aproximações teóricas dos dois autores fundamentados no materialismo histórico-dialético para solidificar a base teórica de práticas interventivas com crianças, especialmente no espaço da educação infantil. Todos os estudos que levam a construção dessa dissertação estão amparados na Psicologia Histórico-Cultural, a partir do Materialismo Histórico-Dialético, e nos estudos do Sistema Sexo/Gênero da autora supracitada.

Núñez (2023, p. 17), psicóloga, pesquisadora e ativista indígena Guarani afirma: “a escrita, portanto, não é neutra; nela também há as marcas de quem a faz e é feito por ela”. Na medida em que a pesquisa foi sendo construída, a partir das relações de ensino e aprendizagem e das vivências que compõem a minha singularidade enquanto pesquisadora, é importante retomar as inquietações e curiosidades ativas que marcam o espaço acadêmico, no almejo de uma Psicologia que seja compromissada com a infância emancipada.

Bertold Brecht, poeta e dramaturgo alemão, sustentou “desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual” (1982, s.p). Quando a ex ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, proferiu que meninos vestem azul e meninas vestem rosa, senti a necessidade de examinar o que é tão habitual nessa fala. Cotidianamente, ao longo da minha infância, adolescência e juventude ouvi esse mesmo discurso, com roupagens diferentes. Ouvi também outras crianças sendo observadas diante desse universo de cores. Presenciei profissionais verbalizando tal afirmação reiterada pela ministra que indicava que uma nova era estava começando no que concerne à temática de gênero. Aproprio-me dessa aparência singela mencionada por Brecht, pois é na simplicidade das falas, comportamentos, observações, controles, escolhas, possibilidades e limites que encontramos a essência dessa fala. O encontro dessa gênese refere-se justamente ao objetivo central da investigação científica no materialismo histórico-dialético: desvelar a essência dos fenômenos em detrimento da aparência superficial e das manifestações externas.

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), ao longo de sua análise e fundamentação da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano (1987), reiterou que as teorias psicológicas até então se valiam das manifestações externas e dos sintomas para teorizar sobre o desenvolvimento, o que as caracterizavam como abordagens etapistas, com a perspectiva “sintomática, descritiva, empírica e fenomenológica” (Pasqualini, 2016, p. 65). O apontamento feito pelo autor nesse momento identifica a naturalização e universalização das características especificamente humanas, traduzindo-o em períodos de maturação biológica e conquistas orgânicas, além de inserir uma cronologia homogênea a todas as crianças. Essa postura afasta-se de uma análise científica do fenômeno, que enseja capturar as movimentações históricas e dialéticas do fenômeno (Bernardes, 2010), compreender suas transformações permeadas pelas determinações que se articulam à situação social de desenvolvimento da criança (Vigotski, 2007), a qual muda e reestrutura-se com a aquisição de novas características em cada idade. A situação social de desenvolvimento representa as relações entre a personalidade infantil e seu meio em cada período do desenvolvimento e, conforme Pasqualini (2009, p. 35), “é peculiar, específica e irrepetível em cada etapa do desenvolvimento”

A necessidade apontada pelo autor é de construir a análise do desenvolvimento a partir da materialidade, em vistas de compreender a aparência e as manifestações externas. Isto é, é necessário partir destas manifestações para conhecer o que é essencial no processo, que é sua gênese, seu movimento e sua dinâmica. Assim, Vigotski, na contramão das teorias tradicionais, reitera a necessidade de “desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que produzem suas tendências de desenvolvimento”. (Pasqualini, 2016, p. 66). Nesse ínterim, é necessário tomar a aparência e a descrição como ponto de partida, mas especialmente se debruçar na investigação interna do conteúdo do fenômeno. Como afirma Yamamoto (2020): “a aparência, o empírico, a experiência sensível, aquela que é dada imediatamente (...) é uma instância que faz parte do real (...) mas não esgota o real, é o ponto de partida, o empírico ao mesmo tempo que revela ele oculta”. Para desvelar o fenômeno é indispensável, portanto, uma investigação científica que capte a lógica interna, os nexos e as relações determinantes (Vygotski, 1987).

Ao passo que me fundamento nessa compreensão da realidade, é possível compreender que a fala da ministra e tantos outros elementos que respaldam o “universo feminino” e o “universo masculino” desde a espera de uma criança na gestação, são manifestações da aparência. São sintomas dessa relação complexa e socialmente constituída e

que se revelam em falas, condutas, escolhas, orientações e, sobretudo, brincadeiras. Daí emerge a importância de romper com esse imediato e examinar sua edificação, pois “em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural” (Brecht, 1982, s.p). A partir dessa vivência teórica, dei sentido aos incômodos ao longo da infância em que era estranho gostar de jogar bola e que era inconcebível ter meninos que gostavam de estar no intervalo com outras meninas a ter que jogar bola na quadra. Que as meninas precisavam levar quitutes e lanches elaborados e os meninos o simples e prático suco ou refrigerante. As divisões nas brincadeiras, em que as meninas e os meninos só poderiam brincar com os pares de mesmo sexo, além de que existem brinquedos especificamente destinados a cada público, com características intencionalmente delineadas.

Os incômodos foram significados de uma outra maneira já no primeiro ano da graduação em Psicologia, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em que em uma disciplina de Tendências Pedagógicas, deparei-me com documentos históricos da educação de meninas e meninos e suas dissonâncias. Com a psicologia histórico-cultural, esse novo conhecimento ganhou corpo e solidez a partir da compreensão acerca do percurso histórico de composição das relações sociais do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, a qual é engendrada a partir da hierarquia de classes, mas utiliza das opressões de gênero e raça-etnia para manutenção das desigualdades sociais (Vieira, 2019). Essa solidez foi intensificada quando, nas disciplinas de Psicologia Histórico-Cultural e Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico, tive acesso a uma forma revolucionária de se pensar a periodização do desenvolvimento humano e as determinações sociais que solidificam a infância e as relações que são essenciais para a produção de si e para a transformação das realidades.

Essa fundamentação foi crucial para a minha formação profissional, uma vez que Vigotski, Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), autores clássicos da psicologia histórico-cultural, evidenciam a natureza social do desenvolvimento humano, na contrapartida das correntes psicológicas da época, que resguardavam um caráter biológico e natural do percurso do desenvolvimento. Diferente das perspectivas até então adotadas e, posteriormente criticadas em O significado histórico da crise na psicologia (Vygotsky, 1987), o desenvolvimento é concebido na e pelas relações sociais, a partir das trocas e intercâmbios com a natureza, solidificando um processo de passagem pela superação da hominização, ou seja, das características pertencentes a própria

espécie, para a humanização, momento em que o ser se torna social, com a apropriação dos elementos presentes na história do gênero humano.

Nesse processo, o que é biológico se torna social, o que não significa que os teóricos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural rompem com a base biológica da humanidade, mas que essa é requalificada pelo desenvolvimento social.. E essa real possibilidade da passagem da condição de ser orgânico, regido pelas leis da natureza, para o regimento das leis sócio-históricas, enquanto ser social, é possibilitado a partir das relações de apropriação e mediação que ocorrem na realidade (Martins, 2008).

Essa premissa está em consonância com a lei geral do desenvolvimento, elaborada por Vigotski (2018), que preconiza que o desenvolvimento acontece, primeiramente, de forma interpessoal, nas relações, para que seja possível ocorrer de forma intrapessoal, isto é, de forma internalizada, com a solidez da apropriação das produções humanas (Tuleski & Edit, 2016). Ainda, reitera-se a afirmação de Leontiev (1978), de que o ser humano não nasce de forma pronta, com todos os recursos necessários para a vida em sociedade e que, portanto, é necessário adquirir essas características propriamente humanas a partir dos elementos disponíveis nas relações. Isso remonta o fato de que o desenvolvimento da própria consciência, entendida como reflexo subjetivo do real (Leontiev, 2021) se dá pela vida social, essa troca com o outro, já dotado dos preceitos humanos.

Em consonância com Vigotski e Leontiev, Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984) também se debruçou na periodização do desenvolvimento humano a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, tendo como princípio que cada período do desenvolvimento consta, no seu interior, uma atividade principal ou também chamada atividade dominante/guia que realiza a mediação da relação da criança com a realidade e o mundo social em seu entorno (Elkonin, 2009), bem como orienta todo o desenvolvimento, que contém em si as apropriações, o movimento das funções psicológicas superiores, as potencialidades e as necessidades do sujeito, assim como elucida Facci (2004).

Diante dos estudos e contatos com a perspectiva histórico-cultural supracitados, os incômodos e questionamentos sobre determinações sociais do desenvolvimento humano, junto às descobertas acerca da periodização se articularam nas disciplinas de Prática de Pesquisa e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, nas quais encontrei a possibilidade de indagar e buscar algumas respostas e criar outras dúvidas sob o viés de um referencial de análise: as relações de sexo/gênero. Destarte, os questionamentos de como as relações desiguais de sexo/gênero produzidas na sociedade capitalista, com a aliança entre capitalismo e patriarcado, refletiam no desenvolvimento infantil. O nó dessa articulação se

deu a partir das brincadeiras de papéis, que se tornou objeto de pesquisa, na medida em que o objetivo geral da iniciação científica pautou-se em “compreender se e como os conteúdos das brincadeiras infantis podem reverberar as relações de gênero e incidir sobre o desenvolvimento infantil” (Henrique et. al., 2024, p. 69).

A pesquisa, de cunho bibliográfico-conceitual, foi organizada a partir de 5 núcleos de significação: os conteúdos das brincadeiras e as relações de gênero, os papéis sociais de gênero atrelados à sociedade capitalista; o período de crise dos 3 anos aliado ao desenvolvimento da consciência e da personalidade, as regras no jogo de papéis e a generalização de vínculos e, por fim, o processo de formação moral e ética na educação infantil. Para a construção de cada núcleo teórico, foram articulados conceitos derivados dos estudos de desenvolvimento humano e a atividade-guia jogos de papéis a partir dos autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural com os estudos feministas de base marxista de autoras como Heleieth Saffioti e María Jesús Izquierdo.

Em síntese, como resultado do trabalho, entende-se que as brincadeiras, jogos de papéis ou jogo protagonizado (Elkonin, 2009) possibilitam a inserção da criança no mundo do adulto de forma requalificada, com a mudança de sua posição social na relação, ao passo que tem contato com os objetos para além de seu uso social, com a apropriação de seus significados no interior das relações. Deste modo, o conteúdo dos jogos nos revela quais características humanas estão sendo disponibilizadas a partir da mediação do adulto para seu processo de apropriação, isto é, de humanização. Partindo do pressuposto que o processo de humanização envolve o intermédio do outro, é necessário compreender esse processo mediativo, uma vez que sua intencionalidade e qualidade determinam aos instrumentos e signos que cada ser humano vai ter acesso em uma sociedade que é marcada pela divisão de classe e, concomitantemente, pela opressão de sexo/gênero e raça/etnia.

No tocante a relação de sexo/gênero, portanto, foi possível desvendar que as desigualdades nas relações de sexo/gênero são expressas nos jogos infantis, uma vez que a criança utiliza da sua realidade e das suas condições sociais de desenvolvimento para brincar de ser adulto, de compor no jogo o que ela captura acerca dessa posição na realidade. Na medida em que os brinquedos e as brincadeiras ganham categorias e permissões/proibições a partir da distinção do sexo-gênero, foi possível analisar que

As brincadeiras e brinquedos nos dizem mais que sua aparência, suas cores, seus desenhos, suas características e fisionomia. Dizem do modo como os meninos são estimulados sem precedentes, sem limitações e/ou restrições vinculadas ao seu gênero, ao contrário da mediação direcionada às meninas, que em sua maioria é marcada por

preconceitos, restrições e obstáculos, com um número reduzido de tipos de brinquedos de de brincadeiras que envolvam a universalidade (gênero humano), já que as temáticas que os envolvem passam a ser empobrecidas ou limitadas ao papel que se espera que ela exerça em casa e nos demais espaços da vida social (Henrique et. al., 2024, p. 73).

Para além desse aspecto analisado, outro importante destaque realizado na pesquisa refere-se a composição e qualidade dessa mediação, ao passo que, considerando o período dos jogos de papéis no Brasil enquanto parte de uma faixa etária da educação infantil segundo o que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996), é necessário questionar quais condições são fornecidas às crianças para a compreensão das relações de gênero de forma singela, oculta e intencional por meio, por exemplo, da divisão de brinquedos, da separação de cores, da distribuição de papéis nas brincadeiras, da desigualdade na análise e formação de comportamento, dentre outros elementos evidenciados no trabalho. O que se ensina, a partir da divisão de papéis pelo sistema sexo-gênero, acerca das potencialidades e limitações para o desenvolvimento? Nesse sentido, Henrique et al (2024) enfatizaram não só a indagação das desigualdades de educação de meninos e meninas, mas também a importância do enriquecimento da brincadeira, enquanto instrumento de transmissão de valores e formação de consciência, inclusive no espaço escolar, entendendo que “enriquecer na brincadeira não significa encher um quarto de brinquedos, mas sim ofertar à criança orientações e direcionamentos, bem como cuidar para que seus conteúdos estimulem e promovam o acesso à diversidade” (p. 73).

O trabalho é justamente finalizado apontando a necessidade de se pensar as relações de sexo/gênero nos diferentes espaços da infância, especialmente a educação infantil, pois “precisamos desvelar nos diferentes contextos – inclusive no escolar – a naturalização daquilo que é essencialmente social” (Henrique et al., 2024, p. 75). Nesse ínterim, todo esse percurso teórico perpassado anteriormente aqui se encontra novamente, somando-se aos novos questionamentos, com interesse na investigação dessas relações na educação infantil, em vias de encontrar e construir, coletivamente, subsídios para os profissionais da educação, com ênfase nos psicólogos(as) escolares, possibilidades de intervenções que potencializam a emancipação humana, o que deve incluir a superação das desigualdades de gênero. *Entendemos, nesse sentido, a possibilidade da articulação entre a teoria do jogo de Elkonin e os estudos de sistema sexo-gênero construído por Izquierdo para o desenvolvimento de uma base teórica que fundamente práticas educativas com crianças frente ao sistema sexo/gênero, especialmente nos espaços da educação infantil.*

A socióloga Maria Jesús Izquierdo, cujos estudos compõem a fundamentação da dissertação, ao se dedicar aos estudos das relações de sexo/gênero, nos indica as bases materiais do sistema sexo/gênero, apontando bases biológicas e também sociais. Considerando que as relações de sexo/gênero compõem a especificidade do processo de tornar-se humano e que elas são atravessadas pelas contradições e movimentos da sociedade capitalista, é possível afirmar que elas carregam a partir da transmissão de concepções e conhecimentos que foram desenvolvidos ao longo da história da humanidade, a partir da relação dos sujeitos entre si e com a natureza, as necessidades de manutenção das opressões, a hierarquia do sistema sexo-gênero, bem como a organização de normas e valores correspondentes a intencionalidade do capital. Nesse sentido, símbolos, representações, ideias e conhecimentos são desenvolvidos e, nas e pelas relações, são transmitidos, trocados e enriquecidos ou empobrecidos culturalmente, de acordo com as condições sociais fornecidas para o desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento infantil, na relação entre crianças-crianças e crianças-adulto e, especificamente, nas brincadeiras, é possível identificar, por meio de seus conteúdos e papéis desempenhados, quais concepções de menino e menina vão sendo apropriados, de acordo com seus processos de mediação e disponibilização dos elementos humanos por parte dos adultos.

Na sociedade capitalista a socialização é distinta para a menina e o menino, bem como o ensino (Vieira, 2019), visto que a realidade é organizada a partir das atribuições de características que passam a ser entendidas como naturais, o que polariza as possibilidades, potencialidades, visão de mundo e tipos de relações mantidas. Ao nascer, a criança tem seu sexo detectado e atrelado a uma condição de gênero; a partir daí, sua realidade passa a ser organizada por um modelo social de ação que dirige e orienta a composição do seu mundo (Henrique et al., 2024), ao passo que há um “sistema de obrigações, proibições e oportunidades distintas para os machos e para as fêmeas” (Izquierdo, 1992, p. 5).

Parte significativa desse processo mediativo e de socialização acontece no espaço escolar, uma vez que a educação, enquanto fenômeno sócio-histórico (Saviani, 2012) tem a função de transmitir a produção de ideias, conceitos, símbolos, valores, ideais, habilidades sociais, isto é, características propriamente humanas, de produção do saber sobre a realidade e, por conseguinte, a dominação ativa da materialidade. Ao passo que estamos nos referindo a uma sociedade capitalista, que é marcada pelas contradições e distanciamento do ser de suas máximas possibilidades, a instituição escolar pode servir aos interesses do empobrecimento e alienação humana, da mesma maneira que, intencionalizada, crítica e respaldada em uma perspectiva histórico-cultural, pode ser instrumento de consciência e luta pela emancipação

humana. E é nesse ensejo que movimentamos nossa luta, conforme convida Sanfelice (2016, p. 99):

Nossa concepção de uma educação mediadora das transformações individuais e sociais parece permanecer, mas ainda temos certeza disso? Nossa utopia chega a tal ponto? Sinceramente quero crer que sim. Apesar da privatização intensiva da educação, apesar da sua mercantilização, apesar do controle ideológico que as Agências exercem sobre ela, nossa bandeira continua sendo: educação pública universal, laica, gratuita e de qualidade. Lutamos pela educação que desaliena e liberta.

Apoiados nessa possibilidade, entendemos que a escola é o lócus de transmissão do saber, de socialização do conhecimento sistematizado e, portanto, pode possibilitar ao aluno a formação da consciência acerca desse desenvolvimento histórico e cultural do gênero humano. Para isso, é necessário inculcar no aluno esse conhecimento, promover sua necessidade, movimentá-lo a partir de uma intervenção intencional. Para a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem deve antecipar o desenvolvimento, isto é, criar condições qualitativas para que ele aconteça em suas máximas potencialidades e isso requer conhecimento acerca da periodização. Na Educação Infantil, os jogos de papéis podem ser mediar a relação da criança com a realidade a partir da organização de brincadeiras que revelem essas características e valores humanos, potencializando o seu desenvolvimento.

Por isso, endossamos a importância dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural para a organização de processos de mediação que mobilizem o desenvolvimento, a consciência e a personalidade da criança com um ensino organizado e crítico. Ter o conhecimento de como essa transmissão acontece na educação infantil, com ênfase no trabalho das relações de gênero, pode ser a base da continuidade e construção de estratégias de educação de meninos e meninas que os possibilite superar o modo de organização da vida e das relações de gênero dominante.

Ribeiro (2020) reforça, ao retomar os estudos feministas de orientação marxista e da história da educação infantil, que esta é pauta e conquista da luta feminista e que é necessário a continuidade na “defesa e a valorização do ato de ensinar” (p. 29), que deve ir além dos conteúdos formalizados. Desse modo, pode-se refletir que, a partir das relações com um mediador qualificado, apropriado dessas necessidades e potencialidades para desenvolvimento da criança, é possível “fornecer às novas gerações a possibilidade de enfrentamento do sistema gestor das desigualdades de classe, raça e gênero” (Ribeiro, 2020, p. 31).

Destacamos a educação infantil enquanto espaço potente para o trabalho disruptivo com o sistema sexo/gênero a partir da brincadeira de papéis, com a contradição de uma dupla função. Essa escolha advém também de outra Pesquisa de Iniciação Científica (PIC), desenvolvida nos anos de 2022-2023, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), junto à Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco, também orientadora dessa dissertação. A pesquisa, intitulada *Psicologia Escolar e educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural e possibilidades de atuação* objetivou explicitar uma análise da atuação do psicólogo escolar na educação infantil por meio de uma revisão bibliográfica na *Revista de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE*, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Faz-se necessário mencionar que a iniciação científica veio de encontro a Ênfase profissional em Educação como escolha intencional no 4º e 5º ano, uma vez que é nessa especificidade do campo psicológico que entendo e encontro minhas potencialidades de atuação e contribuição dos conhecimentos adquiridos: a escola, os agentes escolares e a relação ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, identificamos que o psicólogo escolar deve contribuir com a organização de um ensino a partir de seu conhecimento acerca das necessidades de cada período do desenvolvimento humano, estabelecendo, de forma coletiva e conjunta aos atores educacionais, uma educação que vise a formação da consciência crítica e autônoma, no compromisso em assolar as desigualdades e opressões próprias da sociedade de classes, conforme Meira (2003, p. 24): “a intervenção do psicólogo deve possibilitar o ‘pensar junto’ com as crianças e professores as relações estereotipadas e produtoras de repetência, bem como as práticas que estigmatizam e excluem” (Meira, 2003, p. 24). Temos, destarte, a urgência de que a psicologia escolar atue, de forma sólida e sustentável, na organização e planejamento de um ensino que se antecipe ao desenvolvimento, que o promova.

Amparada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, e nos estudos do da Psicologia Escolar Crítica, entendendo a importância da atuação do psicólogo escolar aliada ao conhecimento da periodização do desenvolvimento humano, reiteramos nosso objetivo de realizar a articulação da Psicologia e da Educação a partir de reflexões sobre o espaço da educação infantil no tocante a desnaturalização das relações de sexo-gênero, buscando conhecer, disseminar e construir práticas que subvertem a lógica capitalista, a partir do diálogo entre Elkonin e Izquierdo, por intermédio das brincadeiras de papéis, atividade principal do período pré-escolar, que atravessa o momento da educação infantil. Vale ressaltar que a autora (1992) reafirma que tanto mulheres quanto homens não são o ponto de partida, o início, mas sim um produto que, na sociedade capitalista, está sob o regimento de uma ótica

patriarcal, da supremacia masculina, que se respalda em argumentos biológicos para justificar algo da ordem social. Nesse ínterim, a Izquierdo afirma que essa ordem sexista legítima a desigualdade por meio dos aparatos biológicos e características sexuais, ao mesmo tempo que a ordem patriarcal coloca como patrimônio dos homens as mulheres e seus filhos. Além disso, indica que o sistema sexo/gênero, em consonância com a divisão sexual do trabalho, promove não só as distinções nas atividades/trabalhos e funções sociais de homens e mulheres, mas também em sua valoração.

Portanto, no intuito de reforçar o compromisso da psicologia com a prática social e a superação das opressões intrínseca nas relações sociais nessa sociedade, destacamos a relevância de se refletir ativamente possibilidades de intervenção na educação infantil que trabalhe, gradativamente, de acordo com as possibilidades dos períodos do desenvolvimento humano, a formação de uma personalidade permeada por uma consciência das relações, a fim de que as crianças tenham condições reais de humanização. Espera-se, isto posto, com este trabalho, construir teoricamente possibilidades e alternativas de atuação no espaço escolar infantil em intervenção nas relações de gênero que são estabelecidas no período da infância, especialmente por meio da brincadeira, atividade-guia do período pré-escolar, a fim de instrumentalizar profissionais que trabalham com a infância na promoção intencional de um desenvolvimento humano emancipado a partir de modelos sociais de ação, uma vez que é a aprendizagem e o contato com os conteúdos nas relações sociais que promove o desenvolvimento.

Diante do exposto, endossamos o objetivo do trabalho já supracitado e inserimos as perguntas que orientaram nossa investigação científica: as relações de sexo/gênero aparecem no campo da educação infantil e de que forma? A intervenção de desvelamento das desigualdades presentes nas relações de sexo/gênero na sociedade vigente pode ser conteúdo de trabalho interventivo a ser realizado em espaços de educação infantil? Quais estratégias podem ser trabalhadas, levando em consideração as especificidades do período do desenvolvimento que atravessa a educação infantil? Todas essas perguntas articulam-se com o objetivo de consolidar a emancipação humana desde a mais tenra idade, além de ressaltar a importância da educação na formação da consciência de crianças.

Em organização estrutural, a pesquisa é composta por Introdução, 4 Seções e as Considerações Finais. Na primeira seção, objetivamos compreender se e como o sexo/gênero tem sido trabalhado nos espaços de educação infantil, a partir de qual concepção e se a psicologia aparece nesse contexto de atuação. Além disso, investigamos a presença dos jogos de papéis ou brincadeiras no espaço da educação infantil, a fim de superintender suas funções

e fundamentações. Para alcançar essa proposta, foi realizada uma revisão sistemática, tendo como cenário os últimos 15 anos de pesquisas em Psicologia e Educação com ênfase nas questões de gênero e educação infantil. A revisão foi desempenhada no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*. No capítulo, abordamos os critérios de escolha e análise, bem como a síntese dos resultados encontrados.

A segunda seção capítulo, por sua vez, trata desde a consolidação da psicologia histórico-cultural enquanto possível a partir das condições revolucionárias do período em que Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e outros pesquisadores estavam vivenciando. Abordamos os fundamentos bases da teoria e aproximação de Elkonin da troika, o que o possibilitou a construção de sua obra mais conhecida no Brasil: a psicologia do jogo, que trata do desenvolvimento do conceito de jogos de papéis e sua evolução na sociogênese e na ontogênese.

Já a terceira seção aborda as relações de gênero na sociedade capitalista e a socialização infantil, com a retomada histórica da divisão sexual do trabalho, o surgimento da família monogâmica e a aliança entre o patriarcado e o capitalismo. Posteriormente, abordamos o sistema sexo-gênero desenvolvido teoricamente pela socióloga Maria Jesús Izquierdo como fundamento para se pensar a socialização da criança a partir das relações de gênero engendradas pela separação do trabalho guiado pelo elemento sexo.

Na quarta seção, articulamos o conceito de jogos de papéis de Elkonin com o sistema sexo/gênero a partir dos estudos de Izquierdo, a fim de pensar as possibilidades de trabalho na educação infantil e as implicações que essas articulações reverberam no desenvolvimento da consciência e personalidade de crianças em idade pré-escolar.

Finalizamos, com as considerações finais, apontando alguns encaminhamentos e possibilidades futuras para continuidade da pesquisa, incluindo objetivos de campo prático, a partir da fundamentação teórica apresentada que visa contribuir com a atuação dos diversos agentes na Educação Infantil.

SEÇÃO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: mapeando os estudos sobre as brincadeiras infantis e as relações de sexo/gênero

Nesta seção, apresentaremos um cenário das pesquisas científicas que foram realizadas a partir do objeto desta dissertação: psicologia histórico-cultural, relações de sexo/gênero e educação infantil. Dessa maneira, intentamos compreender como os estudos

estão sendo delineados, de que forma são articulados e quais as contribuições para o campo da psicologia e da educação, bem como os limites e necessidades de avanço destacadas. Esse levantamento bibliográfico se faz importante para a constatação da necessidade e relevância de articular campos que, historicamente, estão sendo timidamente referenciados ou até mesmo ocultados em documentos oficiais que orientam a Educação Infantil (Arruda, 2021).

Para tanto, ao longo da revisão bibliográfica, realizada entre julho e agosto de 2024, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi constatada a necessidade de um afinamento das pesquisas, diante das dificuldades de se encontrar materiais específicos que abordassem o objeto do estudo.

1) Primeira etapa: Estudos acerca do sexo/gênero e da Educação Infantil.

A primeira etapa consistiu em, inicialmente, pesquisar os descritores “gênero” e “educação infantil” de forma ampla, no site do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Com essa primeira busca, foram encontrados 442 materiais. Foi realizada a leitura do título de todas essas pesquisas, bem como suas palavras-chaves, a fim de identificar àqueles que faziam referência a articulação da temática das relações de sexo/gênero no espaço da educação infantil, levando em consideração a presença das palavras (educação infantil e sexo/gênero) no título e/ou palavras-chaves.

Realizada essa primeira filtragem, foram selecionadas 153 pesquisas, entre dissertações e teses, que, em sua aparência mencionada, faziam referência a articulação dos conceitos buscados, com a exclusão dos materiais que faziam referência ao gênero enquanto categoria textual, além da menção da temática referente a outros níveis, como Educação Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior. Os 153 materiais foram selecionados e a leitura de seus resumos foi realizada, buscando compreender, com maior precisão, suas especificidades e objetivos, além da categorização entre os anos de 2009 a 2023.

Feita a leitura dos resumos, foram selecionados 42 materiais, considerando os descritores gênero e educação infantil presentes na titularidade e resumo, entre o período supracitado, além de que, em seus objetivos, contasse com a especificidade do estudo das relações de gênero no espaço da educação infantil, com ênfase nas experiências da criança, como percepção, análise das brincadeiras e outras características da articulação proposta por esta dissertação. A maior parte dos materiais excluídos nessa filtragem faziam referência à presença de docentes masculinos na Educação Infantil, o que indica uma temática importante e necessária a ser estudada, mas que não delimita diretamente nos objetivos da pesquisa em tela. É importante, além disso, mencionar que não faz parte do objetivo desta pesquisa a

análise da concepção dos professores e da formação continuada, a presença de professores homens na educação infantil, literatura e cantigas infantis e sua relação com o gênero e a relação específica família-gênero, por mais que essas temáticas tenham aparecido com frequência nos materiais, indicando um dado importante para futuras análises e estudos.

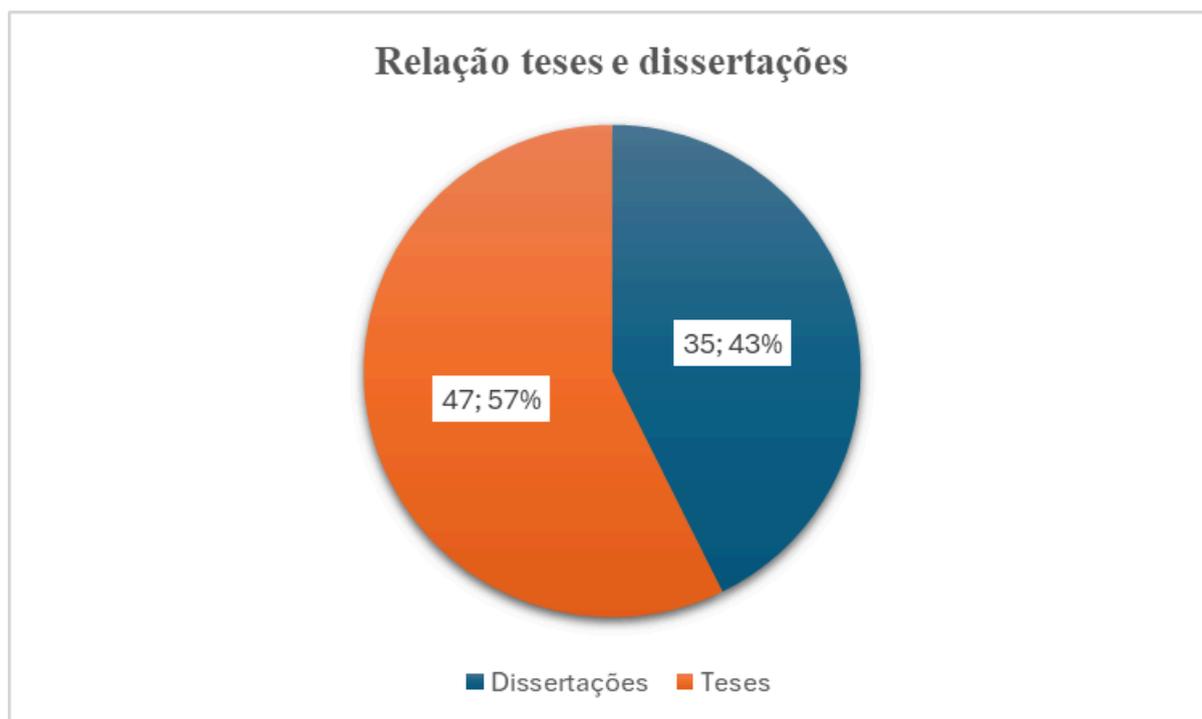
Essa menção é importante pois estamos propondo uma reflexão acerca dos conteúdos e formas que podem ser trabalhados no espaço da educação escolar infantil acerca das relações de sexo/gênero, a partir das características específicas do período da educação infantil que, para a Psicologia Histórico-Cultural, abrange, especialmente, o período pré-escolar, com a atividade principal dos jogos de papéis.

Isso não significa que a percepção e significação dos professores e professoras não seja importante. Pelo contrário, faz parte de conteúdos a serem analisados enquanto potência para formação continuada enquanto uma das atividades possíveis de serem desenvolvidas pelos agentes escolares. No entanto, não é o foco da pesquisa a análise desses discursos, percepções e significações, ao mesmo tempo que não é descartado, uma vez que atravessa a formação das crianças a partir da relação de mediação com o(a) professor(a).

Dos 42 trabalhos pré-selecionados, 35 são dissertações e 7 são teses, vide proporcional na Figura 1.

Figura 1

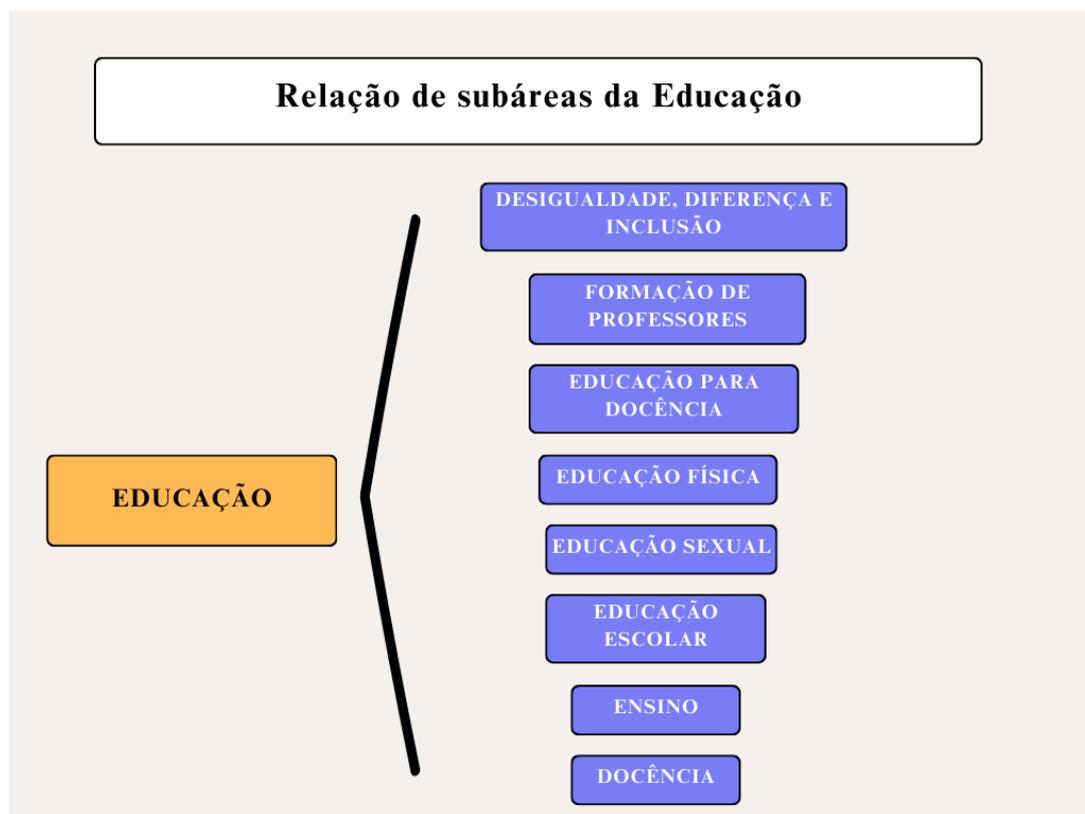
Relação teses e dissertações



Majoritariamente os trabalhos estão lotados em Programas de Pós-Graduação em Educação, com 1 no campo de Psicologia, 1 no campo de Cultura e Sociedade e 1 no campo das Artes, conforme proporcional na Figura 2. Ainda, faz necessário mencionar que encontramos algumas especificidades no campo da Educação, com variações da área, como é possível observar no Fluxograma da figura 1.

Figura 2

Subáreas da Educação



Destacamos a pluralidade teórica constatada mediante a leitura dos resumos (vide Anexo A), com uma variedade de perspectivas e autores especialmente divididos em dois campos: Infância e Desenvolvimento infantil e os Estudos de Sexo/Gênero. Embora observado uma pluralidade teórica, que será maior discutida posteriormente, constatamos um número significativo de trabalhos de perspectiva pós-estruturalista e com metodologia etnográfica, o que confirma, por sua vez, essa articulação de autores(as) de diferentes bases teóricas de forma intencional, com a denominação, por exemplo, de Estudos Culturais, conforme foi possível identificar em, por exemplo, “os estudos culturais agregam as mais diversas disciplinas e estudos sobre questões distintas (...). Assim, os estudos culturais conceituam que todas as formas de produção podem ser estudadas, comprometendo-se com o

estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (Araujo, 2022) e “uma das principais características dos estudos culturais é a versatilidade teórica” (Pinheiro, 2010, p. 19). Outra fundamentação que foi detectada com predominância é a Sociologia da Infância a partir de Phillippe Ariès, historiador da infância.

Diante desses pontos, foi necessário, a fim de atingir o objetivo da pesquisa, um afunilamento a partir do ponto de partida que adotamos enquanto método orientador de análise: o Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural. Assim, dos 42 trabalhos, 10 foram selecionados a partir da menção, no título e/ou resumo, da articulação do sexo/gênero e educação infantil a partir de um referencial marxista, com base no materialismo histórico-dialético e na Psicologia histórico-cultural e/ou Pedagogia Histórico-Crítica. Os demais trabalhos (32) que não foram selecionados nessa filtragem estão disponíveis com suas respectivas informações na tabela do Anexo A. Ressaltamos a importância destes na contribuição com a ampla discussão acerca das relações de sexo/gênero no espaço da Educação Infantil e entendemos como necessária a sua categorização (Título, Autoria, Ano e Metodologia de Pesquisa, Objetivo, Perspectiva teórica e Tipo de pesquisa), para aqueles que se interessam pela continuidade do estudo.

Por outro lado, no tocante às 10 pesquisas selecionadas a partir de sua orientação pela Psicologia Histórico-Cultural e Materialismo Histórico-Dialético, apresentaremos as características de forma geral e, posteriormente, a análise de pontos importantes a serem refletidos. Os 10 trabalhos estão listados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1

Artigos selecionados para revisão bibliográfica

NOME	AUTORIA	ANO	TIPO
Significados de gênero nos jogos e brincadeiras na Educação Infantil	Mário Moreno Rabelo Silva	2013	Dissertação
Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de pós-graduação contam e silenciam	Rita de Cássia Carvalho	2021	Tese
Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes	Fernanda Ferrari Ruis	2015	Dissertação
Igualdade de gênero tem idade? Análise crítica dos discursos em torno	Bruna Boldo Arruda	2021	Dissertação

da igualdade de gênero na BNCC para a Educação Infantil			
Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural	Juliana Lopes Garcia	2013	Dissertação
De João à Joana: gênero e brincadeiras - atribuição de significados no contexto da Educação Infantil	Luciana de Bem Pacheco	2009	Dissertação
Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	2017	Tese
"Acho que vocês vão se surpreender!" As relações escola-família na construção de identidades de gênero na Educação Infantil	Francisca Jocineide da Costa e Silva	2019	Tese
A naturalização das desigualdades de gênero em brincadeiras da Educação Infantil	Aline Borges de Araujo	2022	Dissertação
A internalização do gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na Educação Infantil	Suly Rose Pereira Pinheiro	2010	Dissertação

Dos selecionados, 7 são dissertações (Silva, 2013; Ruis, 2015; Arruda, 2021; Garcia, 2013; Pacheco, 2009; Araujo, 2022 e Pinheiro, 2010) e 3 teses (Carvalho, 2021; Garrido, 2017 e Silva, 2019). 9 estão lotados na Área da Educação e somente 1 na Psicologia (Pacheco, 2009), conforme proporcional a seguir:

Figura 3

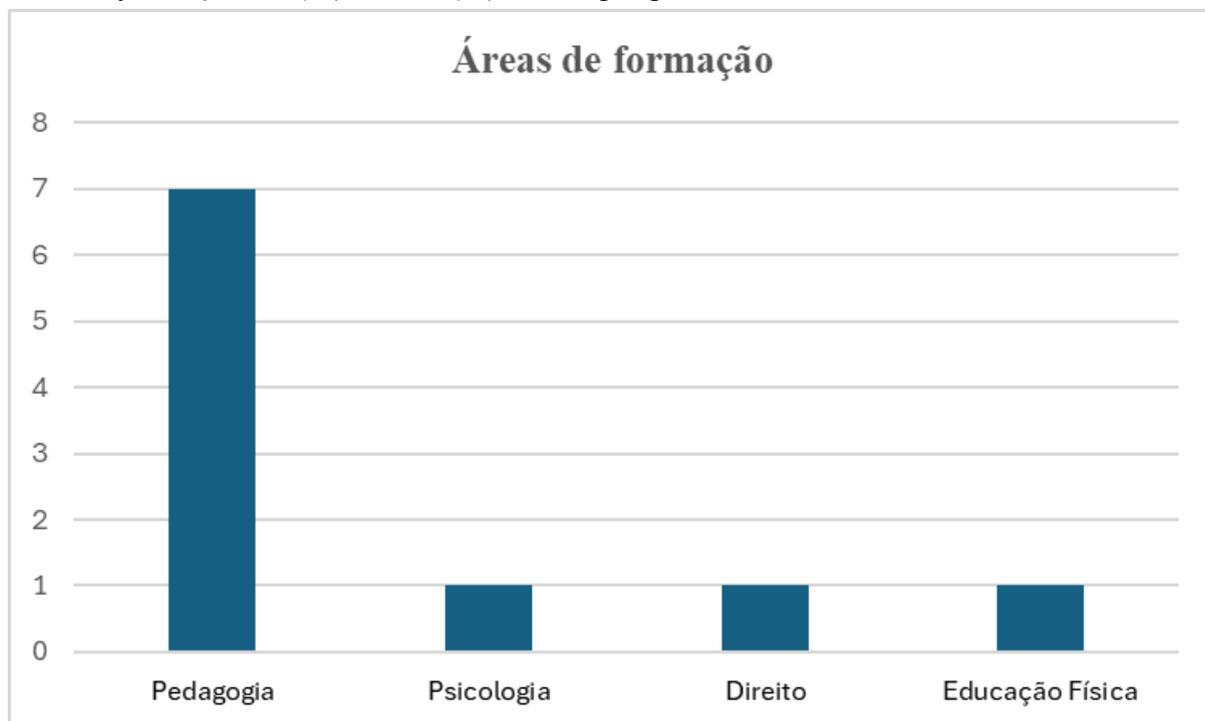
Áreas dos Programas de Pós-Graduação dos 10 trabalhos selecionados



Em relação à formação profissional dos(as) autores(as), além da predominância da Pedagogia e da presença tímida da Psicologia, temos Direito e Educação Física, conforme figura.

Figura 4

Áreas de formação dos(as) autores(as) das 10 pesquisas selecionadas

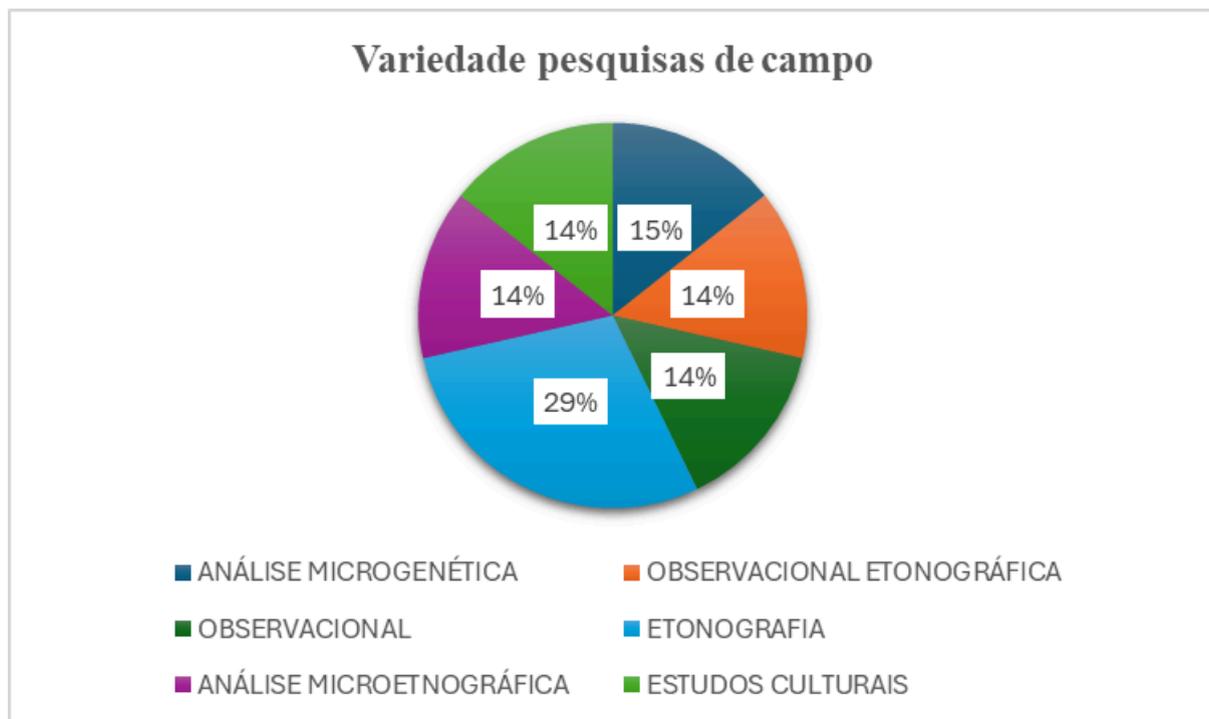


A respeito das modalidades e tipos de pesquisa, identificamos a predominância de estudos de campo, totalizando 7, e somente 3 pesquisas de cunho bibliográfico. Das 7 pesquisas de campo, 5 são dissertações, sendo: Silva (2013), Ruis (2015), Garcia (2013), Pacheco (2009) e Pinheiro (2010); e 2 são teses: Garrido (2017) e Costa e Silva (2019). Já em relação às 3 pesquisas do tipo teórica/bibliográfica, temos 2 dissertações: Arruda (2021) e Araujo (2022); e somente 1 tese, Carvalho (2021).

No panorama de pesquisas de campo, a partir da posição do pesquisador mencionada na introdução e/ou considerações finais, é necessário apontar certa variedade de metodologias, com uma predominância da pesquisa etnográfica, em suas variações. Elaboramos um gráfico (Figura 5) que evidencia as posturas metodológicas adotadas pelas pesquisas de forma literal, isto é, da maneira como fora mencionada pelos autores.

Figura 5

Variedade de posturas metodológicas dos trabalhos selecionados



Apresentadas as informações bases dos 10 trabalhos selecionados, seguimos com o percurso metodológico. Como supracitado, realizamos a leitura integral da Introdução e das Considerações Finais/Conclusões das dissertações e teses, buscando entender o objetivo da pesquisa, a concepção de gênero e seu referencial, as referências para se pensar o

desenvolvimento infantil e a educação infantil. Ainda, buscamos entender se foi trabalhado o conceito de brincadeira/jogos infantis/jogos de papéis, considerando que, Daniil Borosovich Elkonin, autor clássico da Psicologia Histórico-Cultural, que consolidou a obra Psicologia do Jogo, entende que a brincadeira, resguardando suas mudanças e diferentes manifestações ao longo da infância, se caracteriza enquanto atividade principal do período pré-escolar (Elkonin, 2009).

Esse período está vinculado, no Brasil, a parte significativa da Educação Infantil, que percorre dos 0 aos 6 anos de idade, segundo a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006). Nesse sentido, torna-se importante pensar se a brincadeira aparece nas pesquisas vinculadas à educação da infância e de que forma, além de qual referencial. Além disso, objetivamos identificar os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural que foram utilizados nas dissertações e teses.

Da concepção de sexo/gênero e seu referencial teórico

A respeito da concepção de sexo/gênero e seu referencial teórico, destacamos que nenhum dos 10 trabalhos analisados compreendem a relação sexo/gênero enquanto exclusiva condição biológica, como elemento posto da essência humana. De diferentes formas e orientações, os trabalhos tensionam essa relação, o que pode representar certos avanços, mas que devem ser minuciosamente analisados. Faz-se necessário, portanto, identificar essas diferenças teóricas que podem recair ora em um conservadorismo, ora nas posturas pós-modernistas. Ressaltamos que essas duas supostas pontas aparentemente opostas, fortalecem-se enquanto par dialético em que, por um lado, as concepções conservadoras apontam a não existência de um gênero, uma vez que as características do homem e da mulher estão intrinsecamente inscritos na biologia do ser humano, isto é, homens nascem agressivos e racionais e mulheres são naturalmente doces e emocionais. Dialeticamente oposto, temos teorias supostamente progressivas que recaem ao idealismo enquanto existência única do gênero, responsabilizando o desejo enquanto determinante, sem pautar as determinações histórico-sociais crivadas na materialidade.

Entendemos que a simples afirmação de que o fator biológico é superado não é suficiente, uma vez que, embasado no materialismo histórico-dialético, Lukács (2015) afirma que o trabalho humano alarga as condições biológicas, mas estas nunca são anuladas. O gênero, então, constrói-se socialmente com a base material do sexo. Esse discernimento é essencial para a constituição de práxis aliadas à superação de uma sociedade que se articula em unidade dialética a partir da exploração-opressão (Souza, 2006, 2016). Por esta razão, enfatizamos o referencial teórico clássico que embasou os trabalhos desenvolvidos (conforme

tabela 2, a fim de investigar qual a concepção de sexo/gênero que está sendo articulada nas discussões acerca da educação da infância. Buscamos evidenciar especialmente autores(as) clássicos que fundamentaram predominantemente cada trabalho, presentes na introdução e conclusão final, bem como nas referências bibliográficas.

Tabela 2

Referenciais teóricos acerca do gênero que embasam as pesquisas

NOME	REFERÊNCIAS
Significados de gênero nos jogos e brincadeiras na Educação Infantil	Guacira Louro; Simone de Beauvoir; Joan Scott
Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de pós-graduação contam e silenciam	Michel Foucault; Judith Butler; Joan Scott, Gayle Rubin; Guacira Louro
Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes	Guacira Louro; Joan Scott; Michel Foucault
Igualdade de gênero tem idade? Análise crítica dos discursos em torno da igualdade de gênero na BNCC para a Educação Infantil	Epistemologias de discursos críticos feministas: feminismo anticapitalista, antissexista, antirracista e intersseccional
Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural	Realização de uma retrospectiva histórica do conceito de gênero a partir de várias autoras: Joan Scott; Guacira Louro; Judith Butler
De João à Joana: gênero e brincadeiras - atribuição de significados no contexto da Educação Infantil	Guacira Louro; Joan Scott; Judith Butler
Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	John Gagnon; Richard Parker; Maria Luiza Heilborn; Joan Scott;
"Acho que vocês vão se surpreender!" As relações escola-família na construção de identidades de gênero na Educação Infantil	Estudos de gênero a partir de Pierre Bourdieu; Joan Scott; Maria Cala Carrillo; Ester Barberá Heredia; Guacira Louro; Maria Eulina Carvalho

A naturalização das desigualdades de gênero em brincadeiras da Educação Infantil	Michel Foucault; Guacira Louro; Heleieth Saffioti; Elsa Dorlin; Ana Paula Martins Passarelli
A internalização do gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na Educação Infantil	Estudos culturais de matriz marxista; Guacira Louro; Joan Scott; Heleieth Saffioti;

Como é possível observar, Guacira Louro, Joan Scott e Judith Butler compõem majoritariamente as fundamentações teóricas das pesquisas, somadas às presenças significativas de Michel Foucault. Por outro lado, identificamos somente 3 trabalhos que mencionam Heleieth Saffioti, pesquisadora do gênero de matriz marxista, mas não de forma predominante e central. É significativo observar que os trabalhos mencionam ter perspectiva marxista e histórico-cultural, mas, em sua maioria, recorrem a autores pós-modernos e pós-estruturalistas para compor uma discussão acerca do conceito de gênero. Carvalho (2021), que indica que sua pesquisa tem filiação marxista e é pautada do método dialético de Marx, sinaliza que pode ser questionado a articulação do método com Foucault, um autor pós-estruturalista, mas entende “ser importante dialogarmos com Foucault, em fundação de seu estudo sobre sexualidade enquanto um dispositivo histórico e de sua tese sobre a vigilância e disciplinarização dos corpos dos sujeitos, numa tentativa de criação de corpos dóceis” (p. 28). Os(as) demais autores(as) não realizam, ao menos na introdução e conclusão final, comentários ou explicações acerca da articulação de matrizes metodológicas antagonistas, realizando uma pluralização teórica a partir da identificação de temáticas, recaindo em ecletismo. Algumas pesquisas, ainda, indicam qual referência vai ser a fundamentação de cada tema dissertado no estudo, como em Garrido (2017) e Araujo (2022).

Faz-se necessário destacar, ainda, que é possível perceber em Ruis (2021), Silva (2013), Costa e Silva (2019), Garcia (2013), Pacheco (2009) que não há uma demarcação e orientação direta acerca do referencial teórico dos estudos de gênero, o que marcaria a concepção e ponto de partida de análise. No entanto, identificamos a necessidade de analisar os referenciais utilizados nas discussões introdutórias e nos apontamentos finais, uma vez que eles podem nos indicar a base de análise utilizada para fundamentação e discussão. Essa postura indica uma concepção de não objetividade do pesquisador, uma vez que este, mesmo ocultando os marcadores metodológicos, implica, na tratativa e na articulação dos conceitos,

na escolha por autores que têm origens epistemológicas e posições científicas específicas, ou seja, não há uma postura de suposta neutralidade como a aparência pode indicar.

Temos, também, referências aos Estudos Culturais para discussões de identidade e gênero (Costa & Silva, 2019), "conceitos sociais e culturais historicamente construídos" (Ruis, 2019, p. 24), "conceituações relativas ao próprio termo gênero (Silva, 2019, p. 1), "construção histórica do conceito de gênero" (Garcia, 2013, p. 9) e "as discussões e gênero foram historicamente atadas em um tempo diverso ao de Vygotsky porém, seu legado metodológico teórico permite-nos articular o conceito analítico de Gênero e Psicologia histórico-cultural, principalmente nas dimensões como apropriação de signos e produção de significados se sentidos" (Pacheco, 2009, p. 4). Veja que a forma para se referir aos fundamentos teórico-metodológicos concebe o "gênero" ou "estudos de gênero" ou "feminismo" ou "conceitos sociais e historicamente construídos" a um consenso universal, no qual todos partem da mesma origem e realizam a mesma discussão. Reforçamos a negação dessa prerrogativa, ao passo que há uma variedade de posicionamentos acerca das discussões, desde aquelas aliadas à reprodução das ideias dominantes e, portanto, opressoras, até àquelas que propõem uma crítica radical e superação do conceito. Esse fato marca, mais uma vez, a necessidade de um delineamento metodológico que oriente o trabalho da pesquisa enquanto análise abstrata e reflexiva da realidade material.

Como referido, mesmo que não haja uma referência direta na perspectiva que orienta as discussões, nas análises da introdução e considerações finais dessas pesquisas, encontramos as menções e discussões a partir dos referenciais prevaletentes de Louro, Scott, Foucault e outros autores contemporâneos vinculados à pós-modernidade.

Por outro lado, Arruda (2021), por sua vez, identifica sua orientação como "Epistemologias de discursos críticos feministas: feminismo anticapitalista, antissexista, antirracista e intersseccional" (p. 14), mas sem destacar de que perspectiva feminista se refere. Nas referências, também encontramos autoras como Cinzia Arruzza, Heleieth Saffioti, Guacira Louro e Joan Scott. Ainda, Pinheiro (2010) ressalta que suas análises são fundamentadas na vertente marxista dos estudos culturais e nas teorias sócio-histórico-interacionistas, mas reporta-se a Louro e Scott, além de Saffioti, que se diferencia em proposição metodológica.

Compreendendo a hegemonia das autoras Louro, Scott e Butler nas pesquisas identificadas, é importante mencionar, mesmo que de forma breve, as referências de pensamento acerca dos estudos de gênero em que elas se vinculam. Guacira Lopes Loures é brasileira, professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e

vinculada ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da UFRGS. Estuda particularmente gênero, sexualidade, teoria queer e educação. Para a autora, na contemporaneidade, fica evidente a pluralidade de possibilidades do viver e, por isso, não há possibilidade efetiva de sua definição. Nesse sentido, para Louro, os estudos queer abrangem uma certa instabilidade e mobilidade que seriam próprias do movimento do gênero, na tentativa de romper com a institucionalização e conceituação permanente. Ainda, a pesquisadora indica a sua concepção teórica da perspectiva queer como um "movimento, uma disposição existencial e política, que supõe a ambiguidade, o não-lugar, o trânsito. E é dessa forma que me inclino a pensá-lo, como um movimento pós-identitário" (Louro, p. 6). Vieira (2019) também menciona que a pesquisadora adota um discurso a partir do caráter provisório e instável em relação as identidades sexuais e de gênero, o que caracteriza a ligação com o campo pós moderno, "admitindo a existência inúmeras 'verdades' sobre o sexo e as identidades de gênero" (p. 65).

Joan W. Scott, por sua vez, é uma historiadora norte-americana que tem se dedicado aos estudos das mulheres, gênero e sexualidade. A autora entende o gênero enquanto instrumento para compreender as relações sociais de poder estabelecidas, a partir das diferenças percebidas entre os sexos que passam a ser naturalizados e substancializados. Ainda, indica a necessidade de reconceituação da história dos estudos de gênero a partir dessas relações de poder em que elas estavam inseridas enquanto aspecto histórico. Para a autora, o gênero explica o conjunto de regras culturais e sociais que tentam estruturar significados para homens e mulheres a fim de construir a regulação de normas sociais. Também reforça a ideia de feminismos no plural a depender das articulações globais e locais e uma análise que leve em conta para além das instâncias históricas, mas também as necessidades contemporâneas.

Por fim, Judith Butler é uma filósofa estadunidense que se debruçou acerca do gênero a partir de uma multiplicidade teórica. A autora compreende o gênero como processual e relacional, a partir da metáfora da performatividade linguística, que realiza uma análise do aparelho de reprodução que estabelece os sexos, ressaltando a construção discursiva do gênero enquanto efeito das relações estabelecidas sócio-culturalmente e politicamente. Rodrigues, Moraes e Frateschi (2024) indicam que a autora transita por Simone de Beauvoir, Escola de Frankfurt, Marx, Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan. Vieira (2019) também ressalta que Butler localiza a disseminação de discursos que são produzidos, repetidos e naturalizados a partir de uma estabilização e universalidade e que reverbera na desigualdade e consolidação dos gêneros.

Perante os referenciais brevemente apresentados, é indispensável em nossa análise realizar alguns apontamentos. Destacamos que a presença massiva das autoras supracitadas nos textos que se fundamentam na psicologia histórico-cultural evidencia o avanço da pós-modernidade e do pós-estruturalismo nos campos de pesquisa, especialmente no tocante aos estudos de gênero, assim como indica a insistência de um ecletismo, muitas vezes em nome da psicologia histórico-cultural, mas sem o fundamento de seu alicerce: o materialismo histórico-dialético.

Harvey (1992) caracteriza a pós-modernidade como uma forma particular e específica de crise da modernidade, uma vez na tentativa de combater a ideia de razão e das metanarrativas modernas, dá-se ênfase em narrativas pautadas na fragmentação e efemeridade do conhecimento, produzindo um ceticismo de transformação universal, contradizendo sua própria perspectiva de rompimento com a universalidade. Portanto, tem-se uma cumplicidade com a desconstrução e deslegitimação dos argumentos que combatem a pós-modernidade, o que condena suas próprias ideias e reivindicações, que se baseiam na relatividade e pluralidade da verdade. Assim, temos um apelo pós-moderno para a relatividade máxima, que se apega ao discurso e a abstração, afastando-se da materialidade. As construções, ou melhor, desconstruções teóricas voltam-se à superficialidade da aparência, uma vez que o que é possível conceber é o imediato, o discurso, a linguagem. Essa postura é antagônica ao marxismo, posto que enquanto elemento central do materialismo histórico-dialético, a aparência é a porta de entrada em busca dos verdadeiros nexos-causais.

Tonet (2021) é pontual ao mencionar a intencionalidade da irracionalidade que caracteriza esse pensamento, uma vez que na medida que o capitalismo avança na dominação pela classe burguesa, é necessário a produção de ideias disseminadas para a legitimação do poder, uma vez que "As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes" (Engels & Marx, 2007. p. 72). Nesse sentido, é vantajoso o ataque à razão ontológica e o mecanismo de impossibilidade da realidade, uma vez que se vincula a impossibilidade de transformação radical da realidade, bastando as micro transformações, contextuais e planejadas. É certo que há uma crítica e um avanço no pensamento das autoras supracitadas acerca dos estudos de sexo/gênero que não pode ser descartada se não sob a análise crítica e minuciosa, mas tais críticas não são radicais e não atingem a essência: a unidade exploração-opressão. Lovatto (2021) denomina essa crítica como regressiva.

No tocante a produção de conhecimento, este passa a ser subjetivo e fenomenológico, pautado nas aparências, com o abandono da totalidade, resultando em uma concepção fragmentada da realidade a partir da sua multiplicidade desconectada e conexão de diferentes

perspectivas e metodologias. Para Tonet (2005), a razão emancipatória é a razão ontológica, que nos fornece bases para o desenvolvimento de uma humanidade a partir de suas máximas potencialidades com a análise da totalidade e

não como uma pletora de partes ou fragmentos isolados, mas como algo demarcado, ao mesmo tempo, pela unidade e pela multiplicidade, pela permanência e pela mudança, pela continuidade e pela descontinuidade. Nem só unidade e nem só diferença, mas ambas formando uma totalidade concreta (2005, p. 4).

Duarte (2011) também realiza uma denúncia ao que considera um processo ideológico que, no campo da educação, infiltra-se nas ideias pedagógicas a partir de perspectivas do aprender a aprender, que tem realizado congruências da teoria vigotskiana a partir de uma concepção de conhecimento limitado à consciência do indivíduo de forma relativizada. Ainda, aponta que no pensamento pós-moderno há a negação da objetividade e da captação da totalidade do real, sendo que os aspectos subjetivos sobrepõem o universal (gênero humano). Para o autor, ocorre uma perda da identidade coletiva, na medida em que os fenômenos passam a ser individualizados e a-historicizados, com o desaparecimento da procura do processo histórico que dá espaço para a centralidade de discursos singulares. Nesse processo, Moraes (2015) também reforça que a perspectiva pós-modernista busca desqualificar e desvalorizar os movimentos que se pretendem revolucionários.

A lógica da performance e do discurso ocultam as críticas ao cerne da exploração: o capital, uma vez que se fala sobre o capitalismo sem evidenciar a luta de classes, o que reforça, novamente, a individualização das mudanças e saídas para as contradições encontradas na sociedade (Lovatto, 2021). Harvey também salienta que não é possível, na pós-modernidade, conceber um sujeito que seja alienado, pois alienação pressupõe uma coerência e uma conexão em totalidade do ser e da razão, que não seria fragmentado, pressupostos que são refutados pela concepção do relativismo. Assim, “a perda do sujeito alienado pareceria impedir a construção consciente de futuros sociais alternativos” (Harvey, 1992, p. 57).

Lovatto (2021), realizando a crítica a pós-modernidade e objetivando uma ruptura revolucionária, enfatiza que os discursos pós-modernos acerca da construção de um mundo melhor e igualitário, sem injustiças sociais, acaba se revestindo de uma roupagem crítica, mas que são sofisticações discursivas que representam as novas roupas e os velhos fios. Isso porque tal perspectiva apregoa um futuro ausente e sem compromisso revolucionário ao ocultar a gênese das opressões de sexo/gênero e raça, temas discutidos amplamente pelos autores pós-modernos, como podemos compreender na análise das pesquisas selecionadas

neste trabalho. Para a pesquisadora, a linguagem e o discurso não resolvem de nenhuma forma essas opressões que partem da materialidade, engendrada na luta de classes e na exploração realizada pelo capital. Para modificar a situação, torna-se necessário atuar sobre as bases que as constituem. Não é com a mudança da linguagem e do discurso que esse processo se concretizará. É necessário compreender essas opressões na sua relação com a totalidade capitalista, para entender a relação simbiótica (Souza, 2016) entre a exploração e a opressão.

Sem essa análise radical, as mudanças tornam-se micro, como se fossem movidas pelas vontades, identificações e desejos subjetivos, com alternativas somente individualizadas e focalizadas. Uma mudança revolucionária do modo de produção não é o escopo desta perspectiva. Como é possível identificar em Harvey (1992, p. 46) há uma “aversão a todo projeto que buscase a emancipação humana universal pela mobilização das forças de tecnologia, da ciência e da razão” (p. 46). As mudanças, portanto, são efêmeras, descontinuadas e associadas ao contexto presente momentâneo.

Também na contrapartida dessa posição, Tonet (2021) indica a necessidade de uma educação que possibilite a crítica radical, que vá além da necessária defesa da ciência e da racionalidade, mas que questione a gênese desse posicionamento e a produção das ideias. É necessário entender a serviço de quem, de que tipo de liberdade estamos produzindo conhecimento. O autor menciona a necessidade de resgatar a perspectiva revolucionária para além da postura do reformismo. Enfatiza a possibilidade de desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras, que são aquelas contra o capital, que possam contribuir para o desenvolvimento intencional de consciência para que os estudantes tenham acesso a historicidade das relações, incluindo aqui, as relações de gênero. Ou seja, é necessário transmitir conhecimento crítico radical acerca do capitalismo para que seja possível a sustentação de uma perspectiva revolucionária.

Diante desse cenário apresentado, endossamos a crítica acerca das pesquisas identificadas e mencionadas que mesmo com a ausência, intencional ou não, de referência definida, utilizam e realizam uma análise de gênero a partir das contribuições de autores pós modernos, isto é, tem referências teóricas e estas são contraditórias com as perspectivas do materialismo histórico-dialético, uma vez que em suas análises não evidenciam a essência da unidade de exploração-opressão: a luta de classes., ou seja, a materialidade das desigualdades de gênero. Ainda, conforme Vieira (2019) também apontou em sua revisão bibliográfica acerca das relações de sexo/gênero, essas desigualdades não estão fora da organização social, pelo contrário, são nela engendradas, nessa “forma de acumulação assentada na propriedade

privada e na exploração da humanidade por uma parte dela e dos homens sobre as mulheres” (p. 66). Há, então, a generificação (além da racialização) hierarquizada, isto é, que defende a superioridade de homens sobre as mulheres, branco sobre negros, construindo a opressão que se configura como machismo, racismo, homofobia, entre outras particularidades.

Como supracitado, os avanços na desnaturalização das relações de sexo/gênero enquanto construção social e não aparato biológico foram de extrema importância, mas precisam caminhar em direção a superação dessa hierarquização, ao desaparecimento do gênero e não ao seu fortalecimento. Quando acontece, portanto, uma articulação de autores sem o cuidado com seus pressupostos e referenciais teórico-metodológicos, podemos recair em uma pluralidade que se desconecta da materialidade, sem alavancar uma análise radical, que aponte a base do sistema. Mais uma vez, as alternativas e saídas passam a ser individuais e subjetivas, sem um apontamento para uma transformação social. Vieira (2019) reforça: “é necessário destacar nossa preocupação em relação ao caráter propositivo frente à realidade, que não deve se limitar à ação individual, a uma performance, como se o sujeito se constituísse fora de um contexto histórico e social marcado pela luta de classes” (p. 71).

Objetivamos, posteriormente, no próximo capítulo, realizar uma análise das relações sociais de sexo/gênero a partir de Maria Jesús Izquierdo a partir de suas discussões acerca do sistema sexo-gênero, com fundamentação no materialismo histórico-dialético.

Do conceito de brincadeira e seu referencial teórico

Ao longo da leitura das pesquisas, identificamos que as brincadeiras, jogos infantis, brinquedos e outros termos que fazem referência semelhante apareceram com frequência e de maneira significativa na maior parte dos trabalhos. Seja como objeto de estudo, categoria de análise, observação de campo ou até mesmo como elemento importante para as discussões e proposições. Levando isto em consideração e, também, o objetivo de aproximar a teoria do jogo de Elkonin (Elkonin, 2009), que debruça-se sobre os jogos/brincadeiras de papéis enquanto atividade-guia do período pré-escolar (aproximadamente de 3 a 6 anos), elencamos como primordial analisar de que brincadeira/jogo infantil cada trabalho estava falando, de que maneira o conceito aparecia nos trabalhos, além dos referenciais teóricos. Elaboramos uma tabela para evidenciar esses argumentos:

Tabela 3

O uso do conceito brincadeira/jogo de papéis/infantil

TÍTULO E AUTORIA	CONCEITO DE BRINCADEIRA	REFERENCIAL TEÓRICO
------------------	-------------------------	---------------------

<p>Significados de gênero nos jogos e brincadeiras na Educação Infantil (Mário Moreno Rabelo Silva)</p>	<p>Jogos e brincadeiras como instâncias de re-significação da cultura hegemônica de gênero, sendo a atividade principal do período pré-escolar, que cria zonas de desenvolvimento próximo e permitem a conexão da criança com a realidade. Com a observação das brincadeiras, foi possível identificar a reprodução dos significados de gênero construídos socialmente, de forma desigual, o que indica que na brincadeira aparecem as marcas de gênero construídas, ao mesmo tempo que possibilita a criança ressignificar e reelaborar novos sentidos para o ser menino e o ser menina.</p>	<p>Vigotski, Leontiev, Smolka, Rocha, Fontana e Cruz e Goés</p>
<p>Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de pós-graduação contam e silenciam (Rita de Cássia Carvalho)</p>	<p>Na revisão bibliográfica, brincadeiras e brinquedos aparecem enquanto assunto pedagógico comum nas pesquisas analisadas. Tem-se o “Uso de brinquedos e brincadeiras” como categoria de análise bibliográfica para compreender como a sexualidade e o gênero são trabalhados e construídos na Educação Infantil.</p>	<p>Não é mencionado referencial teórico específico</p>
<p>Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes (Fernanda Ferrari Ruis)</p>	<p>A observação de brincadeiras na pesquisa de campo que evidenciaram a contradição dessa atividade: atividades orientadas pela docência que reforçam os estereótipos de gênero, mas, ao mesmo tempo, as brincadeiras não guiadas pelos docentes indicam a não reprodução, pelas crianças, dessa desigualdade, permitindo acesso livre e amplo aos brinquedos e jogos.</p>	<p>Não é mencionado referencial teórico específico</p>
<p>Igualdade de gênero tem idade? Análise crítica dos discursos em</p>	<p>Não menciona na introdução/considerações finais as</p>	<p>Não é mencionado referencial teórico</p>

<p>torno da igualdade de gênero na BNCC para a Educação Infantil (Bruna Boldo Arruda)</p>	<p>brincadeiras/jogos infantis</p>	<p>específico</p>
<p>Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural (Juliana Lopes Garcia)</p>	<p>O gênero na brincadeira de faz-de-conta é tido enquanto categoria de análise das observações realizadas no campo. É destacada a contradição: a criança reproduz nessas brincadeiras argumentos da definição de gênero a partir de características biológicas aparentes (físicas), comportamentos e possibilidades/proibições. Por outro lado, outras brincadeiras evidenciaram a flexibilidade nessa compreensão, em que as crianças assumiram lugares sociais diferentes da realidade, sem distinções prévias. A autora define a atividade do brincar como principal metodologia de trabalho na Educação Infantil.</p>	<p>Não é mencionado referencial teórico específico</p>
<p>De João à Joana: gênero e brincadeiras - atribuição de significados no contexto da Educação Infantil (Luciana de Bem Pacheco)</p>	<p>É realizada uma análise das significações atribuídas às questões de gênero por parte das crianças nos momentos de brincar na Educação Infantil. Na revisão bibliográfica, foi constatado um aumento de produção teórica relacionada ao gênero, às brincadeiras e à educação. Muitos dos trabalhos abordam a brincadeira como subversão dos significados de gênero para além da reprodução da normatividade.</p>	<p>Vigotski</p>
<p>Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade (Geisa Orlandini Cabiceira Garrido)</p>	<p>As brincadeiras observadas em cenas ora contestam os estereótipos ora limitam as possibilidades do brincar a partir da divisão feminino <i>versus</i> masculino. Não foram presenciadas intervenções docentes que rompem com a divisão dos brinquedos a partir do gênero. É perceptível que as crianças são</p>	<p>Não é mencionado referencial teórico específico</p>

	atravessadas pela lógica binária, mas, também, são ativas na contestação.	
"Acho que vocês vão se surpreender!" As relações escola-família na construção de identidades de gênero na Educação Infantil (Francisca Jocineide da Costa e Silva)	A brincadeira aparece como categoria de análise na pesquisa por meio das observações. Observa-se que é a principal atividade da criança nos primeiros anos de vida, possibilitando-a o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, motoras e sociais. Foi identificado que as professoras e as famílias colaboram para a manutenção da ordem heteronormativa binária a partir das características e papéis específicos.	Não é mencionado referencial teórico específico
A naturalização das desigualdades de gênero em brincadeiras da Educação Infantil (Aline Borges de Araujo)	As brincadeiras e brinquedos são definidos como construção social e histórica da cultura, sendo um direito da criança, além de fonte de aprendizagem e instrumento de inserção da criança no mundo para compreendê-lo e transformá-lo a partir da apropriação de regras e condutas sociais. Essa definição combate a sua utilização enquanto instrumento de manutenção das desigualdades. A autora considera que as brincadeiras são constituídas na liberdade criativa para criar um mundo imaginário, mas que este é interceptado pelo adulto a partir do poder disciplinar desigual. Em sua contradição, de forma intencionalizada, os jogos infantis também podem ser utilizados como questionamento e desnaturalização das relações sociais.	Vigotski, Kishimoto, Leontiev e Bougère
A internalização do gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na Educação Infantil (Suly Rose Pereira)	Não menciona na introdução/considerações finais as brincadeiras/jogos infantis, mas, ao longo do texto, aparecem algumas	Vigotski

Pinheiro)	menções da brincadeira articulada com as canções infantis, mas sem ênfase específica no objeto da pesquisa.	
------------------	---	--

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que somente 2 trabalhos (Arruda, 2021; Pinheiro, 2010) não abordam com especificidade as brincadeiras infantis em suas respectivas pesquisas. Todos os outros realizam uma discussão acerca do conceito, indicando sua presença no espaço da Educação Infantil, inclusive como recurso pedagógico. No entanto, 5 dessas pesquisas não mencionam o referencial teórico ao falar da brincadeira, definindo-o a partir de suas observações ou compreensão teórica particular. Ao mesmo tempo, todos os trabalhos que abordam as brincadeiras mencionam, em suas considerações finais, o papel da comunidade escolar, em especial do(a) professor(a), na organização de brinquedos, brincadeiras e atividades lúdicas que proporcionem reflexões e questionamentos para que a criança tenha possibilidade de explorar os objetos sem a limitação dos estereótipos de gênero. Dessa forma, torna-se responsabilidade da escola intencional e planejar brincadeiras que proporcionem a oposição às restrições e distribuição de papéis fixos vinculados ao sexo/gênero, permitindo que a criança tenha o máximo de recursos destinados ao seu desenvolvimento e a formação de uma consciência que não seja fragmentada.

Destarte, para que seja possível a organização dessa brincadeira, a comunidade escolar, junto ao professor, precisa estar instrumentalizado, inclusive para discutir e questionar suas próprias concepções acerca das relações de sexo/gênero que, quando naturalizadas, reverberam em atividades que sejam divididas, limitadoras e coniventes com a desigualdade e discriminação. E objetivamente prepara seres humanos empobrecidos no seu modo de ser, estar, sentir e trabalhar, limitando as potencialidades de cada sexo em metade das humanamente possíveis.

Objetivar essa intencionalidade é, antes de tudo, apropriar-se de uma fundamentação e repertório teórico acerca das brincadeiras e jogos de papéis na Educação Infantil, a fim de ter conhecimento sobre como ela pode ser instrumento intencional para trabalhar valores, moralidade, ética, respeito e diversidade. Pretendemos realizar essa fundamentação na próxima seção, a partir dos estudos de Elkonin e a sua Teoria do Jogo.

2) Segunda etapa: Psicologia Histórico-Cultural e os Estudos das Relações de Gênero

Buscando referenciais acerca das relações de gênero pautados no materialismo histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, sem recair no pluralismo metodológico ou ecletismo que acaba por articular autores que não partem de uma base comum e que divergem em suas perspectivas, foi necessário realizar uma segunda etapa de revisão bibliográfica. Pesquisamos por “Psicologia Histórico-Cultural” e “Gênero” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e encontramos, na primeira busca ampla, 66 materiais. Realizamos a leitura integral dos títulos e descritores para seleção daqueles que abordaram os estudos de gênero vinculados a autores(as) de vertente marxista e de pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural, nos anos definidos anteriormente: entre 2009 a 2023. Foram selecionados, enfim, somente 4 trabalhos que nos títulos e descritores evidenciaram a articulação do seu objeto com o conceito das relações de gênero a partir do referencial teórico supracitado. 1 dos 4 trabalhos, a dissertação “Gênero no Cotidiano Escolar de uma turma de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural” da autora Juliana Lopes Garcia já havia sido selecionada e revisada na etapa anterior e, portanto, foi descartada nesta etapa. Dessa forma, resultaram 3 dissertações, todas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e estruturadas enquanto revisão bibliográfica. Acerca das diferentes temáticas abordadas, segue a tabela:

Tabela 4

Informações acerca dos 3 trabalhos selecionados

NOME	AUTORIA	ANO	TIPO	OBJETO DE ESTUDO
Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural e do feminismo de orientação marxista	Ana Caroline Toffanelli	2016	Dissertação	Articulação entre sexualidade e relações de gênero com literatura infantil
Medicando meninos e meninas: uma leitura histórico-cultural das relações de gênero no TDAH na infância	Beatriz Moreira Bezerra Vieira	2019	Dissertação	Articulação entre o diagnóstico de TDAH e as relações de sexo/gênero

Vivência e gênero a partir da Psicologia Histórico-Cultural: primeiras aproximações	Luana Gois Corbelo	2019	Dissertação	Conceito de vivência e relações de gênero
--	--------------------	------	-------------	---

Em primeiro momento, é importante atentar para o baixo número de pesquisas, no âmbito da pós-graduação, de pesquisadores da psicologia histórico-cultural que estão realizando suas discussões articuladas às relações de sexo/gênero ou compondo o gênero enquanto referencial de análise. Evidente que realizamos a pesquisa em um banco de dados, mas que é de referência nacional e, que, portanto, nos fornece alguns indícios para a reflexão. Desses 3 trabalhos, nenhum especificamente aborda a educação infantil e as relações de gênero ou até mesmo a relação entre psicologia e educação. É importante mencionar que Tofanelli (2016) discute o período pré-escolar e o conceito de brincadeiras a partir de Vigotski e Leontiev, entendendo que é observável a divisão de meninos e meninas durante as brincadeiras, além da possibilidade de utilizar brinquedos específicos a depender do sexo/gênero. Vieira (2019), ao abordar a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano e as atividades principais, também destaca as brincadeiras e brinquedos que refletem as diferenças a partir do sistema sexo-gênero. No entanto, o foco das autoras não é compreender especificamente essa brincadeira no espaço da educação infantil e, embora endossam o compromisso da psicologia frente a naturalização da desigualdade e violência (Toffanelli, 2016), reforçam uma psicologia que busque enfrentamento do diagnóstico e naturalização dos fenômenos sociais e indiquem a necessidade de revisão crítica na utilização do conceito de vivência para Vigotski (Corbelo, 2019), nenhuma das autoras recuperam ou enfatizam o papel da psicologia no âmbito da educação no trabalho de superação das relações desiguais de gênero.

Acerca do referencial de gênero, Toffanelli (2016) realizou os seus estudos a partir de Heleieth Saffioti, identificando o gênero enquanto uma construção histórica nas relações que são estabelecidas historicamente na sociedade capitalista. Entendendo que os aparatos biológicos não são superados, são expressos de modo social, mas permanecem com suas raízes na natureza, na medida em que o indivíduo aprende a ser humano, Toffanelli (2016) busca entender, na literatura infantil, elementos acerca das relações desiguais de gênero que o fazem atuar enquanto instrumento capaz de promover ou obstruir o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades, pensando, especialmente, seu papel enquanto ferramenta de ensino no ambiente escolar. Assim, é possível “levar tanto à

conformidade e à aceitação das normas postas sobre a sexualidade como universais e imutáveis, quanto ao questionamento sobre a compreensão do que são as coisas de menina o de menino” (p. 14), uma vez que a concepção social do sexo/gênero vai sendo consolidada nessas relações.

Diferente de Tofanelli, Vieira (2019) e Corbelo (2019) se fundamentam em Maria Jesús Izquierdo e Terezinha Martins do Santos Souza para discutir o que é conceituado enquanto sistema sexo-gênero. Vieira (2019) compreende o gênero enquanto determinação da formação do indivíduo, junto a raça e a classe, formando uma unidade dialética. Para a autora, a classe está no centro da exploração, que se vincula às opressões, como a de gênero e a de raça. Nesse ínterim, o gênero constitui-se enquanto uma construção humana, portanto, cultural, que atravessa a formação do psiquismo a partir dos significados sociais colocados a cada posição binária: feminino ou masculino. Assim, temos uma organização social que estrutura na opressão as relações de forma desigual a partir da vinculação do sexo ao gênero, aliada a exploração de classe. Corbelo (2019, p. 12) caminha no mesmo sentido conceitual, indicando o gênero enquanto uma “particularidade mediadora na dinâmica entre o ser singular e o universal”, isto é, entre a formação da subjetividade e o gênero humano. A divisão sexual do trabalho, segundo a autora, estabeleceu enquanto critério de divisão o sexo, o que promove distintas e desiguais socializações a partir dessa padronização sexo-gênero.

Nesse sentido, entendemos que as autoras investigam as relações de sexo/gênero a partir da sua essência, evidenciando a historicidade e as bases materiais do que Izquierdo (1992) identifica como sistema sexo/gênero a partir da divisão sexual do trabalho estabelecida em uma sociedade de classes, que acirra as desigualdades e as opressões. Essa análise vai a raiz do problema, destacando que a superação das desigualdades nas relações de sexo/gênero perpassa, ainda, a superação da sociedade de classes que utiliza dessa divisão enquanto aliança de opressão social.

Diante dessas leituras importantes, pautadas no materialismo histórico-dialético, o qual é base de toda a análise aqui realizada, entendemos enquanto necessário a leitura dos 3 trabalhos selecionados, ainda que não se debruçam sobre a temática aqui investigada, visto que buscamos contribuir com a continuidade das pesquisas que tem como referencial de análise o gênero enquanto elemento de determinação da formação dos seres humanos. Essas referências irão compor, junto a outras leituras, a fundamentação teórica acerca da articulação entre o desenvolvimento infantil e a brincadeira e as relações de sexo/gênero.

3) Terceira etapa: Psicologia Escolar e o trabalho com o Sexo/Gênero na Educação Infantil

Por fim, fechando o ciclo de revisões bibliográficas, que teve início com uma pesquisa ampla macro, buscamos os trabalhos que se debruçam especificamente na psicologia escolar e no trabalho com/de educação de gênero. Isso porque, tendo a base de como pesquisadores embasados no materialismo histórico-dialético, psicologia histórico-cultural e/ou pedagogia histórico-crítica estão articulando e pesquisando a educação de sexo/gênero na educação infantil, temos conteúdos para instigar reflexões em se e como a psicologia articulada no campo da educação pode contribuir na articulação dessa temática no espaço escolar, mais especificamente com a infância. Diante desses dados encontrados, basta saber se esse trabalho tem sido pesquisado e/ou acontecido. Essa investigação é relevante, especialmente, diante da Lei 13.935/2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019).

Entendemos e reforçamos que não basta a simples presença do psicólogo escolar na escola se este pode servir e contribuir para a manutenção das desigualdades requeridas no sistema capitalista, de forma passiva e intencional. É necessário uma instrumentalização e uma postura radical do(a) psicólogo(a) escolar para desvelar a naturalização dos fenômenos sociais, como as relações de sexo/gênero, implicando o trabalho na construção de ferramentas que visam fornecer condições de formação de consciência que vise superar as condições de classe e, conseqüentemente, de divisão sexual do trabalho, que se materializam no espaço escolar a partir da formação de consciência alienada às máximas potencialidades humanas, uma vez que há uma socialização desigual. Ou seja, buscamos uma efetivação da psicologia escolar que se posicione frente às necessidades da classe trabalhadora para uma educação emancipatória, que começa na infância, momento crucial na formação da consciência.

Diante dessa necessidade material exposta, foi realizada a busca dos descritores “psicologia escolar” e “gênero” e foram encontrados 203 trabalhos. No entanto, ao realizar a verificação dos títulos e descritores, somente 1 pesquisa de fato articula a Psicologia Escolar e as relações de gênero, sendo a dissertação “Discursividade das psicólogas escolares do Sisal sobre performatividades de gênero e sexualidade, do ano de 2022, da autora Franciele Reis Messias. Ressaltamos que nenhum trabalho de referência da psicologia histórico-cultural referente ao trabalho do(a) psicólogo(a) escolar com a temática do gênero foi encontrado.

O objetivo do trabalho é compreender as discursividades das psicólogas escolares das redes municipais de educação pública, do Território do Sisal, na Bahia, referentes às performatividades de gênero e sexualidade presentes na escola. Para isso, foram realizadas

entrevistas com 5 psicólogas das redes de Educação Pública do território do Sisal-BA, a fim de analisar as discursividades acerca de gênero e sexualidade. O referencial teórico é a autora Judith Butler, feminista pós-moderna, que concebe o conceito de gênero a partir do sistema de poder cisgênero e da heterossexualidade compulsória, que “determina o ser a partir do sexo biológico” (Messias, 2022, p. 11). Nesse sentido, há uma construção de papéis a partir de um referencial de padrão universal: homem cis-hetero.

A autora, ainda, enfatiza a análise da Lei 13.935/2019, que deve favorecer espaços para que os profissionais da educação, incluindo, o(a) psicólogo(a) escolar atuem de forma colaborativa para o enfrentamento da violência e os preconceitos escolar, o que deve ser pauta de construção de um documento referencial, como um documento referencial das psicólogas escolares do sisal, produto da dissertação. Por meio das entrevistas, Messias (2022) identifica regras sociais que são agenciadas na constituição de discursos de psicólogas escolares, que podem reproduzir esse padrão e sistema discursivo.

Nas considerações finais, a autora aponta que encontrou “rastros das performatividades de gênero e sexualidade e suas inter-relações com a comunidade escolar” (Messias, 2022, p. 99). Aponta, também, a não regulamentação do trabalho do psicólogo escolar que não é automática com a efetivação da lei, o que precariza a atuação do(a) profissional, uma vez que não contam com formações que discutam a temática do gênero e da sexualidade.

Importante mencionar que a pesquisa da autora não tem ênfase na educação infantil e não discutiu acerca das brincadeiras/brinquedos. Ainda, como mencionado, sua pesquisa é fundamentada no pós-modernismo e está interligada com a discussão crítica acerca da pós-modernidade que realizamos acima. No entanto, na análise das Referências Bibliográficas, foi encontrado a obra História das ideias pedagógicas no Brasil do Dermeval Saviani, expoente da Pedagogia Histórico-Crítica. No corpo do texto, ele foi referenciado numa retrospectiva histórica do campo de vínculo entre educação e psicologia, sem discussões aprofundadas ou apropriação de seus conceitos. Entendemos, então, que não houve uma fundamentação histórico-crítica de algum conceito e discussão realizada pela autora.

Sobre as pesquisas que envolvem psicologia escolar, relações de sexo/gênero e educação infantil, esta foi a única encontrada na revisão bibliográfica. No entanto, na dissertação Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural (Garcia, 2013), a autora menciona que em sua vivência enquanto pedagoga em uma escola de educação infantil, ela teve uma formação mensal com

uma psicóloga que trabalhava temáticas referentes ao gênero e a sexualidade e que, a partir dessas discussões e trocas, que ela começou a ganhar consciência da importância dessa temática no trabalho, o que a levou a aprofundar os estudos, enriquecendo ainda mais a sua experiência profissional. Essa vivência indica e reforça, mais uma vez, a importância de se pensar o trabalho da psicologia escolar frente às relações de sexo/gênero que atravessam o espaço escolar, a fim de instrumentalizar a equipe docente e toda a comunidade escolar.

SEÇÃO 2 - PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A TEORIA DO JOGO DE ELKONIN

A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.

(Galeano, 2012, p. 23).

Diante das necessidades de se desenvolver uma análise histórica-social acerca das relações de sexo/gênero e da brincadeira, sobretudo, para compreender as suas relações e articulações no espaço da escola, para além do que está manifestado nos resultados de pesquisa apresentadas, temos como objetivo, nesta seção, resgatar o percurso da Psicologia Histórico-Cultural, enquanto psicologia que se desenvolveu nas bases do materialismo histórico-dialético, a partir dos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), denominada troika responsável pelos pressupostos da psicologia marxista, hoje conhecida como psicologia histórico-cultural. Abordaremos também seus fundamentos a partir dos escritos de Daniil Borosovich Elkonin (1904 – 1984), aluno de Vigotski e continuador da Psicologia histórico-cultural. Posteriormente, apresentaremos a teoria dos jogos de papéis enquanto atividade-guia do período pré-escolar, a partir da obra Psicologia do Jogo, de Elkonin.

2. 1. A construção e consolidação da Psicologia Histórico-Cultural

Tuleski (2009) ao dissertar sobre a necessidade de uma leitura histórica de Vigotski, ressalta que muito se fala que o autor estava a frente do seu tempo e que escreveu coisas para além das possibilidades da época, identificando-o como uma espécie de *gênio*, inclusive. A ideia não é diminuir as potencialidades deste, mas a pesquisadora é enfática ao mencionar que os escritos de Vigotski estão de acordo com as necessidades de seu período, aos conflitos

que naquele momento ele buscava analisar. Em outras palavras, Vigotski respondia às condições históricas do seu desenvolvimento e, por isso, resgatar a história da teoria histórico-cultural é tão necessário. Especialmente quando nos deparamos com traduções e interpretações atuais que intencionam o afastamento da obra de Vigotski de sua materialidade, com análises assépticas que retiram o projeto revolucionário comunista que o autor estava vivenciando no período de suas análises. (Tuleski, 2009). Pretendemos, portanto, de forma breve, resgatar essa historicidade da obra dos autores clássicos da psicologia histórico-cultural, uma vez que nos dá suporte para as análises e enfrentamento dos desafios atuais, além de continuidade na obra, já que para o autor psicologia marxista não está pronta, ao passo que ela só pode existir em uma concreta sociedade comunista. Nesse sentido, ela se torna um objetivo, junto ao projeto de uma sociedade comunista (Vigotski, 1987).

Vigotski enfrentava um período de mudanças e rupturas na Rússia, na medida em que o país, entre o final do século XIX e o início do séc XX, ainda contava com resquícios feudais e um governo czarista, com autoridade e domínio dos modos de organização da vida. O país, diante da iminência da guerra, desigualdade social, pobreza e analfabetismo, embarcou em uma luta revolucionária de interesses antagônicos, com o campesinato e o operariado, que se articularam frente ao regime de exploração e deterioração das condições de trabalho.

Segundo Tuleski (2009) a luta conjunta "era contra inimigos internos e externos que impediam o desenvolvimento da Rússia e condenavam a população àquela situação de penúria" (p. 38). Passando pela queda do czarismo, a instalação e a ruptura do governo provisório, instalou-se uma instabilidade de características que configuraram a organização social russa, que continha características burguesas e, ao mesmo tempo, socialistas. Essa contradição em movimento foi captada por Vigotski, que se dedicou em analisar a luta antagônica no campo das ideias, especialmente no tocante à ciência psicológica.

O bielorusso destacou que as condições revolucionárias movimentavam a necessidade de revolução combinada no campo da ciência, visto que a possibilidade de superação da luta de classes na sociedade possibilita a superação da dicotomia mente e corpo em que a psicologia estava mergulhada. Nas palavras de Tuleski, "para ele, é na objetividade, nas necessidades que a realidade impõe, de acordo com a organização dos sujeitos, que é possível se entender as ideias, suas limitações e contradições" (2009, p. 41). De acordo com Vigotski, o dualismo e antagonismo no campo da psicologia, manifestado pelas novas possibilidades de se pensar um novo ser humano, mas ainda em uma sociedade velha, expressava os interesses do campesinato na manutenção da pequena propriedade privada com o fim do latifundiário e,

por outro lado, a busca pela socialização dos meios de produção e da propriedade pelo proletariado. Foi assim que esse período de construção de um projeto comunista, movimentado pelas contradições da prática social, fundamentou a obra da psicologia histórico-cultural, uma vez que Vigotski (1987, 2004) e seus companheiros debruçaram-se sobre as novas necessidades de um novo homem sendo formado em uma nova organização social, frente a necessidade de superação da crise da psicologia, pois, nas palavras do autor, “a nova sociedade criará o novo homem” (Vigotski, 1987, s.p).

O objetivo de uma nova psicologia foi traçada a partir da compreensão da crise da psicologia enquanto uma crise de método, que seria capaz de unificar os estudos psicológicos e análises dos fenômenos a partir de um “esqueleto da ciência geral como um sistema de definição de leis, princípios e fatos” (Vigotski, 1987, s.p), com o objetivo de analisar as relações e as articulações dos fenômenos e não os fragmentar para uma análise simplista e isolada. As particularidades das disciplinas psicológicas desenvolvidas até o momento não eram descartadas pelo autor, mas estavam sendo universalizadas como leis na medida em que a totalidade do desenvolvimento humano ficasse subordinada a elas, de forma isolada. Para Vigotski (1930), elas deveriam estar subordinadas a uma ciência geral, um método capaz de responder os problemas postos pela prática social e assumir a realidade enquanto base do pensamento psicológico em unidade, com coerência e rigor histórico. Em Vigotski (1987, s.p):

Afinal de contas, nossa tarefa não é de forma alguma isolar nosso trabalho do trabalho psicológico geral do passado, mas unir nosso trabalho com todas as realizações científicas da psicologia em um todo e em uma nova base. Não queremos distinguir nossa escola da ciência, mas a ciência da não-ciência, psicologia da não-psicologia.

Nesse sentido, compreender a origem, a gênese dos fenômenos humanos a partir de um método representaria o abandono “das relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos” que eram encontrados em explicações ora subjetivistas, ora materialistas e que eram tomadas como verdade universal, “para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir” (Tuleski, p. 91). Destarte, a psicologia geral de Vigotski vinha ao encontro da necessidade de compreender a totalidade do ser humano que estava posta pelo projeto de sociedade que estava se formando, a partir de seus aspectos objetivos, subjetivos, físicos e psíquicos (Tuleski, 2009). Tem-se, então, uma psicologia do ser humano social que precisa afirmar “a visão de homem unificado, uno e indivisível” (2009, p. 44). A psicologia marxista que

Vigotski e seus companheiros empenharam-se em desenvolver tinha por objetivo compreender o fenômeno para além de sua aparência e manifestação, mas sim a partir daquilo que o configura enquanto um elemento social, já que o fenômeno psíquico não pode ser apreendido em sua totalidade diretamente. Assim, os autores apontam saídas para a crise da psicologia no interior da psicologia: a partir do método (Carvalho, 2024). E esse método é o materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels, que compõe o esqueleto para Vigotski (1931, s.p) que enfatizou

devemos revelar a essência da área dada de fenômenos, as leis de sua mudança, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, devemos criar categorias e conceitos apropriados a ela, em suma, devemos criar nosso próprio Das Kapital.

O materialismo histórico-dialético foi desenvolvido por Marx e Engels a partir da apropriação dos estudos hegelianos, mas com a superação de sua unilateralidade (Netto, 2011) e se configura como método de apreensão da realidade enquanto movimento do real. Portanto, compreende e conhece o ser social a partir dos processos que compõem o seu movimento. Netto (2011) indica que para o materialismo histórico-dialético o conhecimento acerca do mundo e os fenômenos sociais tem a experiência e o imediato como ponto de partida, mas que precisa ser superado e não limitado à aparência. Para o pesquisador, “o conhecimento veraz, verdadeiro, parte da aparência dos fenômenos para encontrar a sua essência, a sua estrutura íntima e o seu movimento” (Netto, 2011, p. 335). Nesse sentido, conhecer os fenômenos psíquicos que atravessam o desenvolvimento humano envolve capturar as relações que estão em movimento e transformação, mas que não estão necessariamente visíveis. Assim, Vigotski (1987), ao voltar-se para o estudo da periodização humana se depara com teorias psicológicas que tinham o núcleo de sua fundamentação nas manifestações externas e nos sintomas, o que reduzia a análise em “sintomática, descritiva, empírica e fenomenológica” (Pasqualini, 2016, p. 65). O autor supera essa perspectiva e afirma a investigação do fenômeno, que permite “desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que produzem suas tendências de desenvolvimento”. (Pasqualini, 2016, p. 66). A dialética permite essa aproximação e explicação das especificidades humanas em detrimento de simples descrições, ao passo que a sua característica teleológica indica que na medida em que o ser humano interfere e modifica a natureza, ele está também se produzindo, o que supera a ideia de ser absoluto em si mesmo. Sanfelice (2005, s.p) traduz essa visão mundo a partir da dialética marxista como um “processo de complexos nos quais as coisas e os seus reflexos

intelectuais em nossos cérebros, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir”.

Dentre os princípios que formam a unidade do materialismo histórico-dialético, a contradição pressupõe a superação por incorporação, ou seja, absorver o velho a partir das novas possibilidades que esse possibilita a apreensão da realidade. Foi o que Vigotski (1987) fez ao analisar as correntes psicológicas vigentes de sua época, identificando seus avanços e suas falhas, a fim de superá-las a partir de uma psicologia geral, sem descartar as inúmeras conquistas das disciplinas psicológicas até o momento. Temos, então, a unidade dos contrários que captam a historicidade do fenômeno e a possibilidade do ser humano transformar-se e passar por transições, sem a distinção da lógica formal que é binarizada e exclui as possibilidades do vir-a-ser. Segundo Martins (2008) os fenômenos se findam em contradições internas, na negação da exclusão, na não escolha de um oposto em detrimento do outro, mas sim na sua identificação dos contrários. Assim, “a contradição encerra duas forças que se opõem, e, portanto, se combatem, mas ao mesmo tempo são inseparáveis, estabelecendo entre si uma relação de reciprocidade” (Pasqualini, 2016, p. 73).

Ainda, o materialismo histórico-dialético implica em pensar a realidade enquanto uma totalidade que não pode ser dividida em partes de forma isolada, como fragmentos de um todo. Pelo contrário, a realidade funciona em unidade e precisa ser analisada a partir de sua história que pode ser compreendida como partes, mas de um todo que está imbricado. Dito isso, Vigotski depara-se com o ser humano em uma totalidade que se desenvolve interdependentemente, o que impossibilita a fragmentação de suas funções psicológicas e de sua formação. Da mesma maneira, compreender sua determinação social não significa negar a natureza, uma vez que “a sociedade e a natureza fazem uma unidade, mas unidade não é junção de iguais, não é identidade, e unidade entre diferentes. O ser é a unidade - não a identidade - entre o ser natural e o ser social. Isso é dialética. Dialética é a história, do ponto de vista do seu processo real” (Netto, 2011, p. 338). Ainda, para Tuleski (2009), somente o materialismo histórico-dialético dá conta de analisar a unidade dos fenômenos psíquicos e a integração entre o físico e o psíquico, pois em sua gênese está a dialética, a necessidade de superar a aparência enquanto manifestação dos fenômenos sociais.

Diante do exposto, convencidas de que o método se faz necessário e de que essa escolha não pode ser aleatória, uma vez que ela nos direciona na análise (Netto, 2011), reforçamos nossa postura enquanto pesquisadoras implicadas no rastreamento histórico-social do nosso objeto de estudo a partir dos parâmetros marxianos de historicidade, contradição, totalidade e essência (Tonet, 2021), além de salientar os

princípios metodológicos da psicologia histórico-cultural, a concepção de unidade presente na conexão universal de objetos e fenômenos que se faz no estudo dos fenômenos psíquicos, além das noções de movimento e de desenvolvimento que expressam as condições internas dos objetos e fenômenos. Tais princípios estão ligados a leis do materialismo dialético expressas pela unidade e luta de contrários, da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa e da negação da negação, manifestas num movimento de transformação em espiral ascendente (Bernardes, 2010, p. 305).

É amparada na fundamentação materialista histórico-dialética, que podemos resgatar estudos do desenvolvimento a partir dos autores da psicologia histórico-cultural, especialmente Vigotski, Leontiev e Elkonin.

2.2. O desenvolvimento humano a partir da histórico-cultural

O pressuposto de que uma nova organização social era crucial para a consolidação de um novo ser humano no projeto comunista levou Vigotski a enfrentar a necessidade do conhecimento acerca do desenvolvimento da criança enquanto ser sociocultural para pensar em como promovê-lo no objetivo desta consolidação. Na medida em que esta necessidade colocou-se na realidade, Vigotski realizou uma retomada teórica das abordagens tradicionais do desenvolvimento, elaborando uma síntese em que não há um descarte das contribuições realizadas até o momento por diferentes autores, mas uma revisão crítica e superação a partir do método, o materialismo histórico-dialético. Pasqualini (2006) afirma que o autor

considerava inteiramente equivocada a perspectiva da psicologia tradicional, que estudava a criança e seu desenvolvimento psíquico in abstracto, isto é, à margem de seu meio social e cultural, desconsiderando as formas de pensamento, concepções e ideias produzidas historicamente (p. 1).

Nesse ínterim, com o abandono da perspectiva do determinismo biológico, Vigotski e Luria (1996) construíram uma análise histórica da linha divisória entre o ser humano e os demais animais, a fim de delimitar suas convergências e divergências. O autor rompe com a ideia de linearidade no desenvolvimento animal e humano que “reduzia o comportamento humano e animal a reflexos e reações fisiológicas, igualando-os” (Tuleski, 2008, p. 121). Para ele, ao compreender a história do ser primitivo, é possível captar o movimento das construções especificamente humanas a partir do surgimento do trabalho, atividade essencialmente humana que tem intencionalidade, o que configura sua característica

teleológica e, também, adquire significado funcional ao passo que é generalizado e transmitido às gerações.

Junto a Luria, Vigotski (Vygotsky & Luria, 1996) constatou 3 linhas de desenvolvimento: a biológica, com primazia até a conquista de certa estabilidade orgânica na espécie *Homo Sapiens*; a histórico-cultural, em que as leis naturais foram suplantadas pelo desenvolvimento da cultura e organização social; e a ontogenética, em que se dá a formação da personalidade de um indivíduo a partir das relações estabelecidas em seu meio (Vigotski & Luria, 1996). Leontiev (1978) também teoriza que a humanidade passou por várias etapas de desenvolvimento e preparação biológica, em que o domínio estava na biologia, por meio das constituições anatômicas e especialização orgânica, até o surgimento da espécie *Homo Sapiens*. As mudanças aos poucos ganharam um caráter fixo na transmissão ao longo do tempo e passaram a se tornar insignificantes. A partir do momento que essa estrutura orgânica deu condições para que a humanidade transforme a natureza a partir da produção de instrumentos, enquanto necessidade de organização da vida, tem-se a origem, embrionária, do trabalho e, portanto, a formação do ser humano em sua história cultural.

Conforme Leontiev (1978), ocorre, pois, um processo de viragem: a evolução orgânica se desloca das leis biológicas e é subordinada pela cultura, o que não elimina as bases biológicas, mas as coloca em uma posição distinta. O desenvolvimento humano, então, é “movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas” (Leontiev, 1978, p. 262).

A atividade, isto é, o trabalho, sendo a transformação da natureza e de si mesmo de forma ativa pelo ser humano marcou “um novo grau de desenvolvimento histórico das aptidões motoras do homem” (Leontiev, 1978, p. 263). Tem-se, portanto, a passagem da hominização, enquanto estrutura orgânica, para a humanização, em que o pressuposto essencial ao nascer são as condições para formar aptidões especificamente humanas (Leontiev, 1978); Martins (2013) enfatiza, então, que “a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado” (p. 10). A humanização refere-se ao processo de apropriação cultural pelas relações, sendo que esses elementos não são transmitidos pela hereditariedade, mas sim pela mediação da cultura, em um processo educativo engendrado pela história da humanidade. Esse processo desenha, de fato, o desenvolvimento cultural que conta com peculiaridades específicas e que é orientado a partir da apropriação de instrumentos e signos em suas atividades, com o domínio desses meios auxiliares desenvolvidos pela humanidade ao longo da sua história.

As próprias relações implicam o uso de signos e instrumentos para suprir as necessidades e/ou alcançar objetivos por um caminho indireto, isto é, mediado pelas ferramentas psíquicas, próprias do comportamento cultural, diferenciado do comportamento animal, que está pautado na ligação direta estímulo-resposta. Martins sintetiza:

a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postura o psiquismo humano como unidade material e ideal construída filio-ontogeneticamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real” (2013, p. 30);

Ao debruçar-se sobre essa diferenciação qualitativa do desenvolvimento humano do animal e da superação do regimento das leis orgânicas pelas leis históricas, Vigotski e seus companheiros não desconsideram, em nenhum momento, a estrutura biológica que caracteriza o gênero humano, mas entendem que seu estudo e a compreensão da hereditariedade envolve o conhecimento acerca do seu papel no desenvolvimento, ou seja o peso das influências que são biológicas na formação de um indivíduo. Isso porque, para o autor, “o desenvolvimento não realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias” (Vigotski, 2018, p. 68). Ele introduz novas características, que o diferencia de uma simples reprodução e repetição genética de seus antepassados, o que implicaria em uma passividade no processo de desenvolvimento, pressuposto superado pelo estudioso. Desse modo, o papel das influências hereditárias deve ser analisado de maneira singular, em cada processo de desenvolvimento e em cada momento/período deste, pois as demandas pautadas pelas relações que implicam no alargamento das características biológicas por meio da internalização da cultura e das aptidões especificamente humanas. Porém, o autor é enfático ao afirmar que a influência nunca se reduz ao zero, nunca é nulo, pois “o desenvolvimento contém sempre, numa unidade, aspectos hereditários e do meio” (Vigotski, 2018, p. 72) e “por meio dos fatores sociais, o biológico se funde no social; o biológico, o orgânico, no pessoal; o ‘natural’, o ‘absoluto’, o ‘incodincional’ no condicional” (Vigotski, 2021, p. 92).

Ao concretizar a natureza social do psiquismo humano, Vigotski afirma que o psiquismo forma-se em unidade indissociável, composta pela estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, a consciência. É importante mencionar que o reflexo da realidade no psiquismo abarca também a subjetividade da relação com os objetos, ao passo que não é uma linear relação conhecimento-objeto. Portanto, na cultura, o sujeito tem uma requalificação de

suas funções por meio das relações sociais, uma vez que o psiquismo passa a ser complexificado e torna-se superior à medida em que o sujeito conquista um caráter ativo frente à natureza, desde que este tenha condições mediações qualificadas para superar as necessidades biológicas, o que ocorre por meio da socialização.

Martins (2013) ressalta, assim, que ocorre a transformação das funções elementares, que representa a base orgânica do ser humano, em superiores; em outras palavras, na inserção da cultura, o comportamento cultural é transformado nas relações em vista do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como supracitado, o trabalho é a chave central na transformação da organização dos modos de produção da vida, o que reverbera na necessidade de requalificação dos aparatos próprios da espécie, em prol das novas demandas sociais engendradas pela própria atividade. O trabalho, portanto, cria novos motivos que orientam a complexificação das características humanas na busca pelo objeto de satisfação. Desse modo, é necessária uma “reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos, por decorrência da apropriação da cultura” (Martins, 2013, p. 41), pois as características humanas contam com uma base cerebral qualificada e sofisticada, mas que não são suficientes para explicar a complexificação engendrada pela cultura.

Buscando a gênese do que nominou funções psíquicas superiores, em diferenciação das elementares, Vigotski teceu críticas à psicologia tradicional e seu método de descrição das funções complexas, o que reduzia os processos psíquicos advindos da cultura a um percurso pautado no maturacionismo e simples transição. Indicou, desse modo, a necessidade de compreender a distinção dessas funções a fim de desvelar as particularidades da formação das complexas formas culturais de comportamento regidas pelas leis históricas. Para o autor, ocorre uma imbricação das funções elementares e superiores, visto que não há uma linearidade de continuação, mas sim uma superação da natureza e da elementaridade das funções orgânicas pelo regimento das leis históricas. Isso só acontece pois em um momento histórico da humanidade a evolução biológica é suplantada pela própria diferenciação e requalificação das funções inferiores. Nas palavras “o desenvolvimento psíquico não coincide com acréscimos de novos elementos à estrutura original, mas com a sua diferenciação e especialização, determinantes de outros e mais sofisticados nexos internos” (Martins, 2013, p. 92).

Na medida em que a apropriação dos signos supera as condições de estímulo-resposta ocorrem mudanças internas do que é dado pela natureza, o que culmina na transformação das funções elementares, alterando todo o sistema psíquico, pautado, agora, pela cultura. Uma vez que o signo possibilita ações voluntárias, com intencionalidade, o psiquismo é liberto da

espontaneidade e do determinismo biológico, modificando radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento (Martins, 2013).

Vigotski passa a analisar o psiquismo humano enquanto um sistema interfuncional, em que as funções trabalham conjuntamente em um complexo dinâmico. As atividades, portanto, integram-se às funções em diferentes áreas específicas do cérebro, que se distinguem, mas se articulam, ao passo que não há possibilidade de uma alteração funcional não afetar todo o sistema psíquico, pois Vygotsky (1995, p. 121) enfatiza que

para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, mas sim que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares.

Superando a análise tradicional das funções psíquicas encontradas pelos estudos de Vigotski nas correntes tradicionais da psicologia, o autor elabora a análise denominada genético-causal, que é pautada em 3 características centrais: análise do processo, que capta a dinamicidade e o movimento da realidade em um todo único, que não concebe a fragmentação das funções. Assim, o sistema psíquico interfuncional deve ser estudado enquanto processo e não como objeto estável, o que era perceptível nas correntes tradicionais. Ainda, o autor menciona a superação da descrição da aparência fenomenológica pela “descoberta das relações e dos nexos dinâmico-causais” dos fenômenos (Martins, 2013, p. 85). Ou seja, é necessário a busca pela gênese do fenômeno, pois a aparência pode colocar em vista os fenômenos fossilizados, como algo acabado e pronto, sem possibilidade de transformação. Por fim, a concepção genético-causal objetiva encontrar a sua gênese a partir do resgate de sua história em movimento, do processo que o tornou fossilizado.

Ainda acerca das funções psíquicas superiores, Martins sintetiza que o autor “encontrou nas relações sociais entre os homens o nascedouro do emprego de signos, balizando na vida coletiva os princípios que regulam e explicam a conduta especificamente humana” (2013, p. 109). Mais uma vez, concebe-se a lei fundamental e geral do desenvolvimento, em que este acontece do externo, das relações sociais organizadas pelo modo de produção da vida, para o interno, a formação da personalidade individual.

Vigotski, no percorrer dos seus estudos, encontrou na pedologia a possibilidade de compreender histórico-culturalmente o desenvolvimento da criança. Na obra *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*, organizado por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, é possível realizar uma síntese acerca dos estudos pedológicos que nos conduziram, ao

longo da história, a construção do conceito de periodização histórico-cultural do desenvolvimento. Vigotski, ao se debruçar sobre o campo da pedologia, recupera algumas teorias na área a fim de compreender as especificidades do desenvolvimento infantil. Identifica, de início, duas: a teoria embriológica ou preformismo, com a concepção de que as características humanas já estão contidas no embrião que se desenvolve a partir da combinação de fatores genéticos que são determinantes. O conceito de desenvolvimento é resumido às modificações e reagrupamento desses elementos já contidos antes do nascimento e da inserção na cultura, o que, para o autor, “nega, em sua essência, o processo de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 32). Na contramão da teoria embriológica, o que implica o desenvolvimento é o surgimento do novo, das novas qualidades, capacidades, características e particularidades que são apropriadas nas relações sociais. Na perspectiva preformista, não há nada novo há surgir, somente uma combinação distinta de fatores já existentes. Outra teoria constatada pelo autor parte da concepção do ser humano como tábula rasa que vai sendo preenchido pela interação e a experiência com o meio. Essa concepção acaba por tornar o ser passivo, visto que este é determinado por distintas influências, sem ter o atravessamento da própria vivência e relação subjetiva com esses fatores externos. O indivíduo, então, é um recipiente de experiências externas. Vigotski, em sua revisão, elabora uma crítica às duas tendências acerca do desenvolvimento na medida em que ambas, de formas opostas, negam o desenvolvimento e a possibilidade do novo enquanto promotor de desenvolvimento e produto das relações ativas do sujeito. O autor considera que “uma o substitui [o desenvolvimento] pela realização das inclinações que estão embrionariamente dadas, e a outra, pelo simples acúmulo de experiência” (Vigotski, 2018, p. 35).

Vigotski propõe uma terceira via de desenvolvimento que supera por incorporação as duas tendo como cerne a concepção do novo que surge como núcleo central, sendo um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se tivessem caído do céu, mas são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento (2018, p. 35).

Ademais, em seus experimentos com crianças gêmeas, Vigotski constatou que por mais que essas crianças tenham suporte, relações e condições sociais semelhantes, o desenvolvimento humano percorre de maneira singular, a partir da vivência, uma relação específica com o meio. Nas palavras do bielorusso, o desenvolvimento é um “processo complexo que inclui, por força [de sua ciclicidade] e de sua desproporcionalidade, a reestruturação das relações

entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau” (2018, p. 29);

Para o autor, o desenvolvimento tem uma organização histórica, portanto, também temporal; mas que, dialeticamente, não é linear e cronológica, ou seja, não segue, necessariamente, o curso das idades, visto que “o tempo e conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (p. 19). Esse pressuposto base da teoria vigotskiana já contraria as correntes de estudos pedológicos tradicionais revisadas pelo autor, que buscavam encontrar uma cronologia sequencial nas idades e características a serem encontradas em cada momento nas crianças.

No entanto, Vigotski não nega a existência de padrões pedológicos que devem ser analisados em contextualização com a situação social de desenvolvimento, uma vez que as bases orgânicas são fundamentais para o percurso de formação das funções psicológicas superiores, o que nos possibilita a configuração histórica e culturalmente marcada de uma periodização. O autor destaca, portanto, os diferentes níveis de desenvolvimento atingido, que se diferencia da idade cronológica, mas que indica quais as condições reais que a criança apresenta em determinado momento de sua vida, em detrimento àquilo que se espera enquanto padrão pedológico. Esses níveis de desenvolvimento também podem ser denominados estruturas da idade, representando que em cada estágio é composta uma unidade que integra o processo desenvolvimento envolvendo o papel e o peso de cada função psicológica superior a partir de sua atividade central - essa estrutura garante a primazia do todo, que não pode ser fragmentado. Assim, Vigotski indica a complexidade do processo de desenvolvimento diante dessas não coincidências temporais e afirma que “se quisermos acompanhar o desenvolvimento de qualquer particularidade da criança - digamos, como ocorre o aumento do peso, o crescimento em altura, o desenvolvimento da fala -, teremos sempre que mostrar uma linha ondulada que segue em revelações, quedas e se move para cima, ou seja, se desenvolve em ciclos” (2018, p. 22). Esse destaque configura o desenvolvimento em espiral, em que a criança passa por períodos em que alterna os avanços e os retrocessos, sem uma regularidade específica, em que se deve realizar uma análise particular do percurso e ritmo de desenvolvimento de cada sujeito. Esses ditos avanços e retrocessos são caracterizados por aparecimento de novas conquistas, características e habilidades, na medida em que outros comportamentos vão supostamente desaparecendo, mas que, para Vigotski, foram superados por incorporação e, portanto, ganham um novo

caráter qualitativo que indicam “relações muito íntimas entre os processos de involução e os de evolução” (2018, p. 28).

Isto posto, a periodização histórico-cultural do desenvolvimento implica a organização de idades e períodos da vida compostos por momentos específicos, sendo esses inter relacionados, com leis próprias, subordinadas à supracitada lei geral do desenvolvimento. Em cada idade, funções e partes do corpo são transformadas na relação da criança com o meio, a medida em que essa também tem suas relações alteradas com o desenvolvimento das funções. É importante retomar que “a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança” (p. 46). Por isso vive a necessidade de uma análise e de conhecer as condições sociais de desenvolvimento de uma criança, seus motivadores, a composição de suas necessidades. Em outras palavras, “cada uma das atividades da criança, por isso, não expressa simplesmente sua relação com a realidade objetiva. As relações sociais existentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades” (Vigotski, 2018, p. 82).

Ocorre, então, periodicamente, um reagrupamento e uma reestruturação da estrutura do organismo e da personalidade em formação a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se desenvolvem na medida em que a criança está em atividade, o que configura a unidade bio-psico: “o desenvolvimento contém sempre, numa unidade, aspectos hereditários e do meio” (Vigotski, 2018, p. 72).

Cada período, em consequência disso, tem sua particularidade de função em seu desenvolvimento, dado que uma função ou elemento da estrutura do organismo se desenvolve com mais intensidade que outra em uma idade específica. Com esses avanços, as funções são reorganizadas no sistema interfuncional, que orienta a formação das funções já no período anterior. Nas palavras de Vigotski: “numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia” (2018, p. 26).

É importante mencionar que a relação com o meio é fundamental para a promoção do desenvolvimento e a própria análise deste em um processo investigativo. Para Vigotski, no meio, o resultado esperado do desenvolvimento infantil já está presente e isso influencia o desenvolvimento daquilo que é inicial por meio da mediação. Para o autor, portanto, o meio é fonte de desenvolvimento, pois é nele que se encontram as condições de se atingir o que é esperado.

Ao pensar o processo de transição entre os períodos de desenvolvimento, o autor afirma que acontece uma reestruturação do sistema interfuncional a partir de sua diferenciação. As novas relações orientadas por uma nova atividade-guia no desenvolvimento demandam o desenvolvimento e uma subordinação de funções, que passam a se reorganizar a partir das necessidades postas na cultura. Por isso, o desenvolvimento das funções psicológicas segue uma regularidade no sentido de as mais importantes/bases para as outras se desenvolvem primeiro, pois “entre os diversos aspectos do desenvolvimento durante os ciclos, há uma relação complexa e regular” (2018, p. 26).

Nesse ínterim, Leontiev (2018) ressalta que as transições e passagens de estágios acontecem na medida em que a posição social da criança já não supre suas necessidades, uma vez que essas já foram atingidas no próprio processo de atividade no desenvolvimento - as possibilidades atingidas já não são mais requeridas e rege a “contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida” (Leontiev, 2018, p. 66). Entende-se, por isso, que há uma negação e destruição da própria base do desenvolvimento da nova atividade, que incorpora o velho e o transforma qualitativamente, “determinando, como necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, ou seja, o fim da etapa vigente em direção à etapa seguinte” (Leontiev, 2018, p. 35);

Pasqualini (2009) indica a análise de Davidov, que preconizou uma aproximação entre o conceito de situação social de desenvolvimento, já abordado anteriormente, com o conceito de atividade principal, elaborada em estudos posteriores de Leontiev. Para Davidov, os conceitos se articulam na medida em que a atividade humana representa justamente a relação ativa na natureza, promovendo transformações nela e, inclusive, em si mesmo. Essas próprias transformações demandam uma reorganização dessa relação, que pode ser compreendida nas transições dos estágios de desenvolvimento.

É interessante endossar que a criança não só tem sua posição social transformada, mas começa, gradativamente, a perceber esse lugar, suas funções e suas relações, interpretando-as ativamente, o que não caracteriza uma postura passiva perante as transformações que acontecem nas relações. Esse movimento pode ser permeado por questionamentos, dúvidas e contradições, nomeado por Vigotski como as crises do desenvolvimento. Para o autor (2018), os períodos críticos não necessariamente implicam em vivências negativas e difíceis, em que há uma dificuldade exacerbada da criança em suas relações. A crise passa a ser entendida como um período necessário que permite um salto qualitativo e a emergência de novas atividades a partir do acúmulo quantitativo da idade anterior, sendo que “não são as crises

que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (Leontiev, 2001, p. 67). Para que esse período seja vivenciado de maneira moderada, é importante o suporte e a mediação das relações, objetivando oportunizar um período de transição que alavanque o desenvolvimento infantil.

A respeito das atividades, também conhecidas como dominantes e guias, Leontiev entende que podem ser divididas em dois grupos¹ a depender do estabelecimento da relação da criança com seu meio: o primeiro grupo é composto por atividades que centralizam a relação criança-adulto, em que a criança se apropria do formato, regras e modos de relações sociais que são estabelecidas entre os pares; já o segundo grupo caracteriza-se pelas atividades que possibilitam a relação criança-objeto, com ênfase nos significados e usos sociais dos instrumentos criados na sociedade. Em cada período, é predominante uma atividade de um tipo específico, que orienta a criança na relação com a realidade ao passo que as mudanças nas próprias relações, que são desencadeadas pelo processo da atividade da criança, engendram uma nova atividade em dominância. Nos momentos de transição, as novas necessidades

provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças de atividade como um todo. As mudanças observadas nos processos de vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas), dentro do limite de cada estágio, estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras” (Facci, 2004, p. 73).

Em síntese, entende-se que cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por um diferente modo de atividade, que orienta a formação de funções psicológicas superiores específicas, a depender das necessidades sociais requeridas. Esse desenvolvimento caracteriza-se

pela alternância de períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças ‘microscópicas’ da personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova” (Pasqualini, 2006, p. 4).

O período de crise representa justamente a ruptura de um processo de desenvolvimento.

Sob as bases e fundamentos de Vigotski, Elkonin estabeleceu uma proposta da periodização que está inacabada e que se transforma a partir das condições sociais de

¹ Mais adiante, retomaremos a composição desses grupos a partir da teorização de Elkonin.

desenvolvimento postas na cultura, dando continuidade aos estudos do bielorusso. Essa proposta também teve contribuições de Leontiev, que, junto a Elkonin, também afirmou que “cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade” (2018, p. 66). Com isso, temos os períodos e suas respectivas atividades-guias (Pasqualini, 2016, Facci, 2004): crise pós-natal; crise de 1 ano – primeira infância (atividade de comunicação emocional direta) e infância precoce (atividade objetal manipulatória); crise dos 3 anos – infância pré-escolar (atividade do jogo e jogo de papéis); crise dos 7 anos – idade escolar (atividade de estudo); crise dos 13 anos – puberdade e adolescência (atividade de comunicação íntima pessoal); crise dos 17 anos – juventude e vida adulta (atividade profissional e de estudo).

Conhecer o desenvolvimento histórico-cultural dos seres humanos e compreender suas características em cada período determinado socialmente é essencial para captar momentos oportunos para intervenções planejadas que promovam o desenvolvimento, atendendo as necessidades da criança. Nesse contexto, Leontiev ressaltou que os próprios períodos críticos em cada etapa podem ser superados na medida em que seja estruturado um processo educativo que considere as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro” (2018, p. 77). Além disso, a compreensão dos prazos ótimos de aprendizagem, isto é, o período favorável para determinado tipo de aprendizagem que pode ser disponibilizada, pode garantir uma mediação qualificada para que a criança se aproprie de elementos especificamente humanos. Dessa forma, é possível, de forma teleológica, guiar o desenvolvimento da criança a partir do conhecimento das características específicas de cada idade e “estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados e organizar atividades de ensino que promovam o desenvolvimento da criança, ou nas palavras de Elkonin, que produzam novo no desenvolvimento infantil” (Pasqualini, 2009 p. 39).

2.3. Daniil. Borosovich Elkonin e a Psicologia Histórico-Cultural

Recuperando a história da psicologia histórico-cultural², encontramos diversos autores que, aliados a Vigotski, embarcaram na luta pela construção de uma psicologia geral, fundamentada no materialismo histórico-dialético e em um cenário revolucionário. Dentre

² Consideramos importante dissertar acerca dos fundamentos bases da teoria que influenciaram Elkonin, especialmente nas obras de Vigotski e Leontiev, visto que, ao longo de sua obra, o autor dá destaque ao seu papel de continuador do legado da psicologia histórico-cultural e constantemente retoma suas referências bibliográficas.

esses autores, Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) se destaca enquanto um psicólogo soviético, discípulo, aluno e amigo de Vigotski e Leontiev, que dedicou sua vida à concretização da periodização histórico-cultural, à teoria dos jogos infantis e as contribuições para a pedagogia. Lazaretti (2011) identificou, na composição de uma biografia do autor, uma presença tímida dos estudos de Elkonin no Brasil, que conta somente com uma obra traduzida para o português (Psicologia do Jogo). Nesse sentido, tem-se uma dificuldade no acesso aos estudos desenvolvidos pelo autor e sua restrição aos estudos voltados às brincadeiras infantis;

nesses trabalhos, a grande maioria cita Elkonin ao investigar a questão da brincadeira, ou seja, fica explícita somente a utilização da obra traduzida. Isso nos revela que, ao mesmo tempo que Elkonin vem ganhando espaço no cenário de estudos em psicologia e educação, especificamente no segmento infantil, também demonstra a necessidade de conhecer e compreender o conjunto de seu trabalho atrelado às circunstâncias de sua época (Lazaretti, 2011, pp. 10-11)

Componente da Escola de Vigotski, Elkonin se denominou discípulo deste junto aos seus outros companheiros pesquisadores. Durante toda a sua trajetória de vida, até o ano da sua morte, trabalhou nas bases da Psicologia Histórico-Cultural a partir de estudos teóricos e trabalhos experimentais, contribuindo com a continuidade do legado de Vigotski e a proposição de conceitos e pressupostos caros para a PHC e a educação, pois “o conjunto da obra de Elkonin indica que a principal vertente de seu pensamento sempre foi relacionar as produções teóricas com a prática da Educação” (Lazaretti, 2011, p. 18). A fim de elucidar a teoria do jogo e compreender o conceito dos jogos de papéis e a aproximação com o sistema sexo-gênero de Izquierdo, mas também de contribuir com a expansão de sua teoria acerca do desenvolvimento humano, aprofundaremos na história de Elkonin e suas valiosas contribuições na construção ativa da psicologia histórico-cultural.

Daniil Borisovich Elkonin³ nasceu em 1904, em uma aldeia na província de Poltava, Ucrânia. Passou pelo seminário religioso, mas precisou retirar-se diante das condições econômicas de sua família. Posteriormente, a partir de 1922, entrou para os cursos políticos militares, atuando como educador de crianças e jovens em colônias de reeducação. Nesse período, os trabalhos e estudos de Elkonin já estavam voltados a projetos coletivos para a educação em uma sociedade comunista. Foi para Leningrado em 1924 para estudar na

³ Bibliografia do autor a partir da obra “D. B. Elkonin - vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural” da autora Lucinéia Maria Lazaretti, publicado no ano de 2011.

Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social e tornou-se assistente de laboratório de fisiologia. Mais tarde, em 1929, trabalhou como professor em um ambulatório profilático e também como estudioso da criança em sua totalidade, o que o aproximou dos interesses pela compreensão da infância e do desenvolvimento infantil. Também foi docente em Leningrado na mesma área, o que oportunizou seu encontro com Vigotski, Leontiev e Luria, que frequentavam o instituto para proferir palestras, organizar cursos e conferências. Esse encontro foi importante para a continuidade e direcionamento dos estudos de Elkonin, que passou a trocar cartas com Vigotski e, posteriormente, virou seu auxiliar, com ênfase no estudo das brincadeiras.

É importante lembrar que neste período a Rússia estava passando por um processo revolucionário, com impacto direto no campo da ciência. Como supracitado, Vigotski destacou a necessidade do desenvolvimento científico para a concretização de uma sociedade comunista iminente. Nesse sentido, “todo esse processo revolucionário provocou uma revolução no plano da consciência social, originando movimentos transformadores na poesia, teatro, literatura, cinema, pintura, entre outros setores que estavam emergindo havia alguns anos, e encontraram, nesse momento, as condições propícias para seu desenvolvimento” (Lazaretti, 2011, p. 23).

O campo da psicologia, atravessada por essa movimentação de transformação, especialmente a partir da década de 1920, passou a ser palco de congressos de Psiconeurologia. Vigotski, nesses congressos, realizou duras críticas às tentativas de aproximações superficiais de correntes psicológicas ao marxismo, muitas vezes sem uma análise das divergências estruturais e de pressupostos que não se conversavam⁴. Para o autor, é do método que parte essa articulação e deve ser realizada no próprio processo, não como uma junção de citações enquanto recurso de linguagem:

O terceiro sistema que tenta defender uma terceira via é o sistema da psicologia marxista que está se desenvolvendo diante de nossos olhos. É difícil analisar, porque ainda não tem sua própria metodologia e tenta encontrá-la pronta nas declarações psicológicas aleatórias dos fundadores do marxismo, sem mencionar o fato de que encontrar uma fórmula pronta do espírito nos escritos de outros significaria exigir “ciência antes da própria ciência”. Deve-se observar que a heterogeneidade do material, sua natureza fragmentária, a mudança de significado das frases tiradas do contexto e o caráter polêmico da maioria dos pronunciamentos — corrija em sua

⁴ Como pode ser analisado na seção de Revisão Bibliográfica, essas críticas permanecem atuais diante dos mecanismos de ecletismo e pluralidade metodológica que ainda reinam nas ciências psicológicas.

contradição de uma ideia falsa, mas vazio e geral como uma definição positiva da tarefa — não nos permitem esperar deste trabalho nada mais do que uma pilha de citações mais ou menos acidentais e sua interpretação talmúdica. Mas as citações, mesmo quando bem ordenadas, nunca produzem sistemas (Vigotski, 1987, s.p)

Vigotski, ao se colocar em movimento para o desenvolvimento de uma Psicologia Geral, teve condições concretas para elaborar estudos teóricos e experimentais junto aos seus colegas em prol de encontrar respostas para as necessidades sociais. Nesse contexto, no II Congresso de Psiconeurologia, que aconteceu em 1924, o autor realizou uma exposição acerca da psicologia e do método, aproximando-se de Leontiev e Luria. O autor passou a fazer parte do grupo formado no Instituto de Psicologia de Moscou e que ficou conhecido como troika. Posteriormente, outros pesquisadores adentraram a escola, incluindo Elkonin, que conheceu e passou a acompanhar o autor e seus estudos a partir desses Congressos. Juntos, constituíram “o pilar da conformação, estruturação e projeção da teoria já traçada naquele quinquênio” (Lazaretti, 2011, p. 24). Elkonin apresentou, no ano de 1932, em uma conferência em Leningrado, seus estudos iniciais acerca da brincadeira, recebendo apoio e contribuições de Vigotski. Esse encontro foi importante para a continuidade e direcionamento dos estudos de Elkonin, que passou a trocar cartas com Vigotski e, posteriormente, virou seu auxiliar, com ênfase no estudo das brincadeiras.

Com a morte de Lenin na década de 30 e a ascensão de Stalin e sua política de mãos de ferro, o campo científico e das artes foram impactados. A teoria passou a ser convocada para legitimar as ações stalinistas. Portanto, aquilo que não interessava a validação de seu poder, era descartado, silenciado e censurado. Acerca do desenvolvimento humano, passou a predominar os estudos pavlovianos, com uma leitura biologicista e fragmentada, contribuindo com a alienação e dogmatismo stalinista na construção da sociedade socialista (Lazaretti, 2011). Segundo a autora, Vigotski e seus companheiros buscavam revolucionar a forma de pensar o desenvolvimento diante das necessidades materiais, mas

não era disso que o regime de Stálin precisava. Seu regime necessitava de simplificação, controle, esquematização etc. Nesse sentido, passou a predominar a prática da indução de testes e escalas de medição, tendo como figura mestre, nesse processo, estudos pavlovianos no que concerne à reflexologia. (2011, p. 38)

Críticas e perseguições aos estudos do desenvolvimento infantil, pedologia, psicologia geral passaram a vigorar, com retaliações e censuras à escola vigotskiana. Esse regime

impactou diretamente os trabalhos de Elkonin com a proibição da paidologia⁵, ao passo que “com as críticas sofridas, as obras de Vigotski foram proibidas a partir de 1936, bem como, nesse mesmo ano, a paidologia como ciência da psicologia e pedagogia infantil se torna proibida” (Lazaretti, 2011, p. 40). Em 1934, em meio a todo esse movimento contraditório de tentativas abafadas da escola continuar os estudos, Vigotski faleceu, deixando aos seus colegas o compromisso e propósito de construção de uma nova psicologia, que foi atravessada por anos de retrocesso, visto que as condições concretas envolviam o proibicionismo.

Elkonin passou um tempo pintando e vendendo tapetes de parede, posteriormente atuou em classes iniciais na escola de suas filhas, o que o oportunizou experiências e reaproximação com os estudos do desenvolvimento escolar. Durante a Segunda Guerra, voluntariou-se no Exército soviético e tornou-se tenente-coronel e, no fim, perdeu sua esposa e filhas. Lecionou nos cursos de psicologia militar no Instituto Pedagógico Militar, mas novamente sofreu perseguição judaica. A morte de Stalin, em 1953, possibilitou, de forma gradativa, um afrouxamento da censura e retomadas dos estudos especialmente no campo da psicologia. A partir deste ano, novas possibilidades para além de Pavlov eram consideradas parte da psicologia, que passou a ser movimentada por conferências e congressos. Foram novamente autorizadas publicações de estudos da escola vigotskiana, bem como a reaproximação das pesquisas, construção de faculdades com cursos de psicologia e, enfim, o desenvolvimento da psicologia soviética. Todo esse processo possibilitou a Elkonin um retorno gradativo aos estudos vigotskianos e sua aproximação com a psicologia do jogo (Lazaretti, 2011).

A retomada de Elkonin aos trabalhos e estudos que foram anteriormente interrompidos forçosamente foi intensa. Esteve à frente de laboratórios experimentais, com estudos voltados para a aprendizagem e o ensino escolar. Passou a organizar e estruturar, por meio dos experimentos, métodos e planos de ensino desenvolventes, remetendo-se a “necessidade de se pensar em um sistema de ensino que leve em consideração a relação do desenvolvimento psíquico com a atividade de ensino, que se revela nos conteúdos da aprendizagem” (Lazaretti, 2011, p. 55). Realizou sistematizações e publicações dos estudos de anos que foram censurados, além de criar escolas experimentais para investigação pedológica e pedagógica. Dedicou-se também à defesa do doutorado em Psicologia infantil e, especialmente, à teoria da Psicologia do Jogo. Elkonin afirmou que tinha um dever não

⁵ Ciência da psicologia e pedagogia infantil.

cumprido com esses estudos iniciados com orientação de Vigotski ainda em vida e que, portanto, era “empreendimento de longa data resultante do trabalho coletivo” (p. 60).

Na última década de vida, Elkonin continuou estudando e se aprofundando no desenvolvimento infantil em laboratórios e na presença ativa em Universidades. O autor sempre pautou o compromisso na continuidade da Escola de Vigotski, que hoje também se dá por meio de seu filho e seu neto. Nos últimos anos de sua vida, organizou a *conferência L. S. Vygotsky Hoje*, com o objetivo de recuperar e endossar fundamentos e bases da psicologia histórico-cultural, sempre preocupado em “preservar vivo o pensamento de Vigotski, tentando encontrar o fio norteador dessa psicologia denominada como não clássica” (Lazaretti, 2011, p. 64). Elkonin, em suas falas, também reforçava seu compromisso e aliança com a continuidade dos estudos encabeçados inicialmente por Vigotski e incentivava a nova geração a continuar, por meio da pesquisa, a construção da psicologia de base marxista. Lazaretti afirma que

Durante toda a sua vida, tentou unir organicamente, desenvolver mediante os resultados das investigações experimentais, elaborar e confirmar os princípios norteadores da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Para ele, qualquer forma de atividade, como a comunicação, a brincadeira, o estudo e o trabalho são mediados pelo princípio histórico-cultural” (p 65).

Após a morte do bielorusso, Elkonin se aproximou de Leontiev e estreitou laços científicos e pessoais no trajeto da superação de correntes tradicionais pautadas na biologia e na naturalização dos processos sociais.

Tendo apresentado um panorama histórico geral da vida de Elkonin, passaremos a sua teorização acerca da periodização do desenvolvimento humano, a partir de suas obras⁶. Como supracitado, até o momento de sua morte, Elkonin enfatizou considerar-se um discípulo de Vigotski, tendo o objetivo de propagar sua teoria e consolidar seus pressupostos teóricos. Para o autor, Vigotski era um especialista no campo da psicologia geral e tinha como finalidade a construção de um sistema psicológico a partir do método materialismo histórico-dialético; “Vygotsky dominava o marxismo, seu método, no curso de suas próprias investigações teóricas e experimentais” (1996, p. 387, *tradução nossa*). Nesse sentido, ele enfatiza que o bielorusso construiu passos basilares importantes para a perspectiva, deixando

⁶ Característica general del desarrollo psíquico de los niños (Elkonin, 1969); Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia (Elkonin, 1971); Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil (Elkonin, 1986); Epílogo de Obras Escogidas Tomo IV (Elkonin, 1996); Psicologia do Jogo (Elkonin, 2009).

também para os futuros investigadores hipóteses e conceitos a serem desenvolvidos. Elkonin destaca que o objeto principal da investigação de Vigotski é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto característica especificamente humana, o que reverbera na compreensão das supostas anomalias consideradas biológicas em um problema do sistema interfuncional, o que envolve o desenvolvimento social.

Na contrapartida das teorias da época, engendradas em um evolucionismo empírico, em que o desenvolvimento infantil estava submetido às leis naturais, Elkonin chama a atenção para a virada radical de Vigotski a respeito da concepção do meio enquanto fonte de desenvolvimento e não uma simples influência, o que modificou o cenário da psicologia infantil soviética. Em toda sua obra Elkonin centralizou “a luta de Vygotski com as tendências biologicistas dominantes na psicologia infantil ocidental e na elaboração dos fundamentos do enfoque histórico dos problemas do desenvolvimento psíquico na infância” (1996, p. 400, *tradução nossa*).

Nesse sentido, a fim de elucidar a natureza social da infância e suas transformações históricas, era necessário captar os períodos do desenvolvimento que, por sua vez, possibilitaram o desvelar das contradições entre os períodos estáveis e os períodos críticos e entre as linhas principais e acessórias do desenvolvimento.

No artigo *Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil* (1986), Elkonin afirma que o problema do desenvolvimento infantil é um problema da psicologia e que deve ser resolvido a partir da investigação das leis específicas de cada momento do desenvolvimento, o que revelaria, segundo o autor, suas forças motrizes. Em sua análise das teorias da época Elkonin, assim como Vigotski, denunciou uma perspectiva naturalista e biológica da realidade, o que afastava possibilidades de mudanças e intervenções que poderiam ser concretizadas a partir de um ensino organizado e intencional. A concepção natural da criança compreende-a isolada de seu meio, que é considerado somente um espaço em que ela habita e que deve se adaptar às condições. Portanto, há uma separação entre o mundo das coisas e o mundo das pessoas, que são considerados diferentes e, até mesmo, independentes. Elkonin demarca, então, que “sem superar o dualismo e o paralelismo não se pode compreender o desenvolvimento psíquico da criança como processo único e integral” (1971, p. 110, *tradução nossa*).

Dentre suas críticas, destacamos as considerações realizadas acerca da obra de Piaget, na qual o suíço recorreria a centralidade do intelecto para adaptação do ser humano e de Freud, com destaque ao afeto enquanto modo relacional na realidade. Segundo Elkonin, “estas concepções estão profundamente relacionadas com a interpretação que fazem do

desenvolvimento psíquico como desenvolvimento de mecanismos de adaptação do comportamento” (1971, p. 110, *tradução nossa*). Para ele, a superação dos diferentes caracteres que o naturalismo pode assumir deve ser fundamentada na análise base da conexão entre a criança e a sociedade. Na contramão da linearidade encontrada nas teorias criticadas pelo autor, ele aponta o caráter periódico do desenvolvimento, que é permeado pelas crises, vinculadas a uma “disposição a independência e uma série de manifestações negativas, vinculadas às relações com os adultos” (1986, pp. 39-40, *tradução nossa*).

Todo esse interesse de Elkonin está vinculado à organização de um ensino desenvolvidor. Para ele, uma sociedade que se interessa pela formação humana deve favorecer a qualificação das funções psíquicas a partir da “utilização plena das possibilidades que existem em cada período” (1971, p. 104, *tradução nossa*) e isso só é possível a partir da consolidação de uma periodização histórico-cultural do desenvolvimento. Esta é perpassada por mudanças de acordo com as transformações histórico-culturais que acontecem ao longo das gerações. O autor constatou o surgimento de novos períodos ao longo da história e que se modificam de acordo com as condições sociais. Para ele, a teorização sobre a infância não está acabada, pois em cada momento da humanidade, esta é caracterizada e compreendida de uma maneira e com uma função social distinta. Por isso, na composição da periodização, suas transformações qualitativas ao longo da história da humanidade devem ser captadas.

Isso não significa que o autor não organizou um direcionamento dos períodos do desenvolvimento. Assim o fez, chamando a atenção para a historicidade de sua construção. As nomeadas idades se configuram como as principais épocas de estruturação de personalidade, sendo períodos evolutivos com condições histórico-sociais específicas, que implicam em uma determinada relação criança-adulto e suas posições sociais. Elkonin retoma Leontiev e seus escritos sobre a atividade (Leontiev, 2018) enquanto transformadora do problema do desenvolvimento e periodização infantil. Segundo o autor, a atividade orienta as condições concretas da vida da criança e dá pistas fundamentais sobre como se dá seu desenvolvimento. Nesse contexto, Elkonin indica a aproximação entre a periodização histórico-cultural e o referido conceito de atividade, afirmando que em cada período, a personalidade em desenvolvimento da criança está sendo guiada por uma específica relação entre a criança e a sua realidade, com a mediação do adulto, o que caracteriza a atividade-guia. Elkonin denomina atividade conjunta, no qual o adulto introduz o signo. É o outro que interfere e atravessa a organização do comportamento por meio do emprego de ferramentas e uso da linguagem, concretizando o desenvolvimento cultural. Novamente, Elkonin retoma a Lei geral do desenvolvimento consolidada por Vigotski, representando o

movimento do externo (as relações) para o interno (a personalidade) em que se dá o desenvolvimento e que é base em todos os períodos.

Nos processos transitórios, por sua vez, as mudanças na relação da criança com o seu meio e o surgimento de novas necessidades não mais supridas pela sua atividade principal. Esse desencontro marca a transição do tipo de atividade orientadora; “as idades críticas alternam no desenvolvimento, confirmando, mais uma vez, que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de um período ao outro se realiza não pela via da evolução gradual, mas sim revolucionária” (1971, p. 107, *tradução nossa*) e “a passagem de uma etapa a seguinte tem lugar quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades operacionais da criança e as tarefas e os motivos da atividade com base no qual foi formada” (1986, p. 40, *tradução nossa*).

Elkonin estrutura uma divisão de 3 momentos principais no desenvolvimento humano: a infância temprana, a infância e a adolescência. Nesses 3 momentos, vigoram diferentes estágios que estão interligados entre si pelas leis internas do desenvolvimento humano, sendo esses estágios também divididos em 2 grupos, como supracitado. O primeiro grupo representa os estágios que mantêm uma “intensa compreensão dos significados fundamentais da atividade humana e a assimilação das tarefas, motivos e normas das relações entre os seres humanos” (1986, p. 37-38, *tradução nossa*). Nessas idades, o centro do desenvolvimento é a relação social, por meio da apropriação dos conteúdos dessas relações e como elas se dão nos espaços sociais. Temos, portanto, a relação criança-adulto social, em que ocorre uma intensa apropriação das normas e leis das relações sociais e o “desenvolvimento principal da esfera das necessidades e dos motivos” (Elkonin, 1986, p. 39, *tradução nossa*).

O segundo grupo, por sua vez, é marcado pela “assimilação dos procedimentos socialmente estabelecidos com os objetos” (1986, p. 38); sendo o foco o uso e o significado social dos objetos, com a apropriação de suas características essenciais enquanto produção e prática humana, configurando a relação criança-objeto social, o desenvolvimento das “forças intelectuais cognitivas das crianças, de suas possibilidades operacionais” (1986, p. 39, *tradução nossa*). Essa divisão entre os grupos compõem uma unidade do desenvolvimento, em que “a atividade da criança dentro dos sistemas <criança-objeto social> e <criança-adulto social> representa um processo único em que se forma sua personalidade” (1971, p. 115, *tradução nossa*).

Uma unidade em que o objeto se torna objeto social, dotado de peculiaridades humanas em seu significado e uso. Para que esse processo seja possível, é necessário que o

adulto medeia a apropriação dos objetos no tocante aos procedimentos sociais de ações com eles e em como eles enquadram na atividade especificamente humana - “durante o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, tem lugar a formação da criança como membro da sociedade, incluindo suas forças intelectuais, cognitivas e físicas” (1971, p. 113, *tradução nossa*). Por isso Elkonin enfatiza o movimento espiralar ascendente do desenvolvimento, que é perpassado por transições e mudanças qualitativas na relação criança e a realidade. As alternâncias entre períodos representam ora a ênfase nos objetivos, motivos e normas entre as relações pessoais, isto é, o desenvolvimento da esfera motivacional; ora a predominância de significados sociais da ação, desenvolvimento intelectual e cognitivo. Todos os períodos estão sob o mesmo princípio e lei geral do desenvolvimento e permitem superar a cisão entre o afeto e a cognição apontada anteriormente nas críticas de Elkonin ao Piaget e Freud. Nas palavras de Elkonin

É indispensável mencionar que quando falamos da atividade guia e de seu significado para o desenvolvimento infantil em um ou outro período, isto não significa, de nenhuma maneira, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança frente a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades guias não eliminam as existentes anteriormente, mas apenas muda seu lugar no sistema geral de relações da criança na realidade, as que se tornam mais ricas (1971, p. 122, *tradução nossa*).

2.4. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin

Fundamentado em sua análise histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano, Elkonin organizou um sistema de periodização que, como mencionado anteriormente, não está acabado. Ele se transforma a partir das condições sociais de desenvolvimento e das necessidades próprias da vida material na produção da vida. Passaremos brevemente por cada período e, posteriormente, detalharemos com afinco os 3 primeiros períodos, especialmente a Idade pré-escolar.

O primeiro período é o Primeiro ano, orientado pela *atividade de comunicação emocional direta*. O segundo estágio denomina-se Primeira Infância, com a *atividade objetual-manipulatória*. O terceiro período é a **Idade Pré-Escolar, com a atividade principal dos jogos de papéis**. Posteriormente, a Idade Escolar, com a *atividade de estudo*. Depois,

Adolescência inicial, orientada pela *comunicação íntima pessoal* e a Adolescência, com a *atividade de estudo profissional*.

Esses foram os estágios destacados por Elkonin, a partir de seus estudos e das condições concretas da vida em seu período. Ao longo do desenvolvimento, novos estágios e atividades estão sendo estudadas, como a Idade Adulta, com a *atividade profissional* e, também, a Velhice, com o processo de aposentadoria (Reis & Facci, 2020).

Como visto anteriormente, a dialética enquanto cerne do desenvolvimento humano pressupõe que os períodos não nascem do dia para noite, mas são engendrados gradativamente no período anterior, sobretudo diante das necessidades que passam a não serem satisfeitas pela atividade principal vigente. Nesse sentido, entendendo que o objetivo central da dissertação envolve o período pré-escolar, faz-se necessário adentrar, de forma sucinta, nos períodos anteriores, que são base para a formação dos jogos enquanto elemento mediador da relação da criança com a sua realidade. Podemos afirmar que esse período emerge da situação social da criança e das necessidades latentes no seu desenvolvimento, que possibilitam a passagem da idade anterior para a infância pré-escolar.

O percurso da vida tem sua gênese já no período de gestação, visto que ela não ocorre fora da realidade, ocorre a depender das condições sociais vivenciadas pela mãe, que nas sociedades patriarcais capitalistas é quem organiza todo o movimento entre o organismo em desenvolvimento biológico e a cultura, que já está organizada previamente e é responsável pela humanização inclusive da criança em gestação (Cheroglu & Magalhães, 2020). O desenvolvimento acontece concomitante ao cuidado recebido e fornecido pela mãe na sociedade patriarcal capitalista, o que envolve acesso à saúde, além de motivações, interesses e suporte de diferentes aspectos.

Após o nascimento, o bebê se encontra em dependência máxima do adulto (Vygotski, 1996), pois este é o responsável por garantir sua sobrevivência, fornecendo cuidado, alimentação e segurança. Todas as condições de vida precisam ser supridas pelo adulto para que esse bebê consiga se desenvolver e se orientar de fato pela atividade guia. Segundo Vygotski (1996) e as autoras Cheroglu e Magalhães (2020), nesses primeiros meses e ano de vida temos como atividade dominante a comunicação emocional direta, na qual o bebê, por meio da mediação próxima do adulto, gradativamente constrói comunicação com a realidade, diferenciando-a de si. Na medida em que o adulto orienta os reflexos e dá significados sociais para eles, o choro, o olhar, o sorriso, os balbucios e as reações passam a compor um significado social compartilhado, o que promove a diferenciação dos estímulos que passam a

ser condicionadas e dirigidas para o suprimento das próprias necessidades. O bebê começa a ser incluído na realidade, passa a participar de ações comuns com os adultos, que incluem ele em suas atividades sempre em comunicação, culminando na promoção do desenvolvimento de sistemas sensoriais e perceptivos. É necessário, desse modo, que o adulto apresente a materialidade para a criança, especialmente vinculada aos sistemas sensoriais, perceptivos, atencionais, motores e bases para o início da ação com os objetos, com a distinção das cores, texturas, cheiros, tamanhos, formas, etc.

Dessa forma, nesses meses e primeiro ano de vida, as ações conjuntas com os adultos promovem e possibilitam a ampliação de suas possibilidades, capacidades e habilidades, dando suporte para que essa atividade, resguardando o caráter gradual, processual e revolucionário, seja superada e que o desenvolvimento avance. Cheroglu e Magalhães (2020, p. 106):

Evidencia-se que, por meio da atividade de comunicação emocional direta, ou seja, imerso na atividade conjunta e organizada pelo adulto, o bebê tende a se complexificar o conjunto de processos psíquicos que ampara a totalidade de sua formação. Com a mediação dos objetos sociais dos quais os adultos são portadores, nesse contexto formativo se produz, paulatinamente, a atividade de manipulação dos objetos, segunda atividade-guia do desenvolvimento infantil

Sobre esse primeiro ano de vida, Mukhina (2022) reforça que a criança nasce com condições orgânicas para sobrevivência e formação, por meio de mecanismos reflexivos para suprir as necessidades primitivas. Essa base biológica é imprescindível para oportunizar os primeiros contatos com a humanidade, esta que fica encarregada da transmissão de toda a herança cultural e na mediação para o desenvolvimento de órgãos funcionais do cérebro, isto é, sistemas complexos. Nesse sentido, “as condições naturais - constituição do organismo, suas funções e sua maturação - são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação” (p. 43).

Como bem apontou também Cheroglu e Magalhães (2020), as contradições que desenvolvem-se nos momentos finais da vigência da atividade dominante comunicação emocional direta no desenvolvimento configuram necessidades novas para o bebê, em que a atividade dominante não é mais o centro de sua relação com a realidade. Os objetos, que antes participavam das atividades conjuntas com os adultos, mas ainda de forma distante, vão

ganhando protagonismo, importância e vínculo com o bebê, que consegue explorar e manusear com maior autonomia. A comunicação emocional direta, então, entra em declínio, subordinando-se a uma nova atividade dominante em que ocorre o protagonismo e centralidade dos objetos na realidade da criança, que explora e relaciona-se de maneira intensa, investigativa e curiosa. A apropriação da linguagem nesse período revoluciona o desenvolvimento da criança, que passa a significar os objetos por meio de sua utilização e importância social, além de, por meio do entrecruzamento do pensamento e da linguagem, buscar a relação entre os objetos, as coisas e a realidade; Pasqualini (2009, p. 37): “Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social”.

A marcha também é uma conquista na primeira infância que amplia a manipulação dos objetos e a orientação no espaço de forma mais independente e que permite com que a criança consiga satisfazer algumas de suas necessidades, além de guiar o adulto e controlar sua conduta. Ainda, com a demanda de comunicação estimulada pelo adulto, que se comunica com a criança em sua linguagem humana, o desenvolvimento da linguagem torna-se indispensável. Essa conquista social muda radicalmente a posição da criança na realidade, requalificando suas funções psicológicas superiores, especialmente no tocante ao pensamento, o autocontrole da conduta e a autonomia. As relações e interações ganham um novo caráter e múltiplos questionamentos dirigidos ao adulto nas atividades conjuntas, que são organizadas pelo adulto, garantindo condições específicas na promoção do desenvolvimento da criança (Elkonin, 1969).

Fica compreensível que esse período seja marcado pela atividade objetual manipulatória, com a predominância de apresentação, estímulo e exploração dos objetos, garantindo a apropriação e o domínio dos processos socialmente elaborados na ação com os objetos. O desenvolvimento da autonomia que é enriquecida com a linguagem não dispensa a ação do adulto, que continua tendo papel central no desenvolvimento da criança ao longo de suas conquistas, pois “indica o uso social da palavra e suas relações com as coisas concretas” (Vieira, 2019, p. 147).

No decurso desse período com a atividade objetual manipulatória, podemos perceber que o desenvolvimento da percepção se intensifica, além da emergência de generalizações e abstrações mais precisas. A partir disso, é compreensível que a mediação e a presença ativa do adulto é imprescindível para o desenvolvimento e potencialização de tais habilidades que vão sendo assimiladas e apropriadas, ao passo que é o outro que oportuniza e fornece

condições para a manipulação e a atribuição dos significados socialmente estabelecidos na sociedade de classes em que a criança pertence.

Em outras palavras, os processos desenvolvidos e apropriados na atividade objetual manipulatória é que oportunizam e dão condições para que o jogo comece a aparecer com um novo sentido. As contradições que rodeiam a criança, nesse momento, representam a necessidade de independência da criança, que quer cada vez mais complexificar suas relações sociais, cada vez mais ser pertencente ao mundo do adulto. A criança, que passa a ter mais clareza entendimento sobre suas próprias ações e desejos, almeja desvincular-se da dependência do adulto, deseja mudar sua relação com essa realidade em que se depara, além de ensejar agir como um adulto propriamente dito. As suas primeiras expressões de consciência (Chaves & Franco, 2020) apontam para a possibilidade de conhecer cada vez mais sobre si e sobre o seu mundo o seu meio, o que configura a necessidade central de mudar de posição, reestruturar sua relação e dar um novo significado e sentido para a sua atividade, o que demonstra “[...] que suas relações com as pessoas à sua volta ou com a sua própria personalidade já não são as mesmas de antes” (Pasqualini, 2009, p. 37). Nesse ínterim,

As conquistas da criança na infância precoce, no que diz respeito ao conhecimento dos objetos e sua exploração por meio da atividade objetual manipulatória, aliadas ao crescente desenvolvimento da linguagem simbólica em seus aspectos compreensivos e expressivos, criam possibilidades para o surgimento de uma nova atividade, a qual se tornará a guia do desenvolvimento na etapa seguinte de desenvolvimento, a etapa pré-escolar, em que a atividade principal será o jogo simbólico (Chaves & Franco, 2020, p. 119).

A viragem, ou melhor, a transição de um período para o outro, como já mencionado, não se dá de forma direta, passiva. O jogo, como atividade dominante do período pré-escolar, emerge no período anterior, até que a “contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida” favorecem uma ruptura revolucionária que reverbera em uma nova atividade dominante (Leontiev, 2018, p. 66).

Esse ponto de viragem, mais especificamente essa crise da transição do período da infância precoce, findando a primeira infância, e a infância pré-escolar denomina-se a crise dos 3 anos e rege-se com características particulares, demandando uma atenção cuidadosa e

atenção especial por parte dos adultos. Pasqualini (2009, p. 37) aponta com muita lucidez as características essenciais desse momento importante:

De modo geral, ela caracteriza-se por um conjunto de sintomas, quais sejam: a) negativismo; b) teimosia; c) rebeldia; d) insubordinação. O negativismo refere-se ao fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõe os adultos (...). A teimosia refere-se à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, destacando-se que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que ela disse ou exigiu anteriormente (...). A rebeldia é uma atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança. Por fim, a insubordinação refere-se à aspiração da criança de ser independente e querer fazer tudo por si mesma. Além desses, são descritos outros sintomas secundários, a saber: protesto violento, despotismo e ciúmes.

As características apresentadas apontam que a crise dos 3 anos é vivenciada pela criança a partir de sua necessidade mais imediata de independência e de complexificação do mundo adulto. A sua relação com os objetos e com as pessoas presentes na sua realidade, bem como as suas atividades elaboradas até então deixam de ser centrais no percurso e já não correspondem mais à atual postura da criança em relação ao meio, sua fonte promotora de desenvolvimento. Ainda sobre a crise dos 3 anos, Mukhina (2022) ressalta que com o desenvolvimento gradativo da autonomia, a criança começa manifestar com mais frequência seus desejos, mesmo que divergentes - ela passa a se diferenciar do outro, em desejos e necessidade, o que corrobora com o fortalecimento da tomada de consciência sobre si. Nesse ínterim, “essa ânsia de independência expressa-se sobretudo no desejo de opor sua vontade à do adulto” (p. 149). Para a autora, nesse momento específico do desenvolvimento uma educação qualificada pode auxiliar na passagem mais saudável pelo período.

2.5. Psicologia do Jogo: os jogos de papéis enquanto atividade-guia do período pré-escolar

Encontramo-nos em um momento de importância na pesquisa: a teoria dos jogos de papéis de Elkonin, que é palco de centralidade na articulação almejada pelo trabalho. Lazaretti (2011), como supracitado, enfatiza que Elkonin logo cedo em sua obra demonstrou interesse pelos estudos acerca das brincadeiras infantis, mas pelas circunstâncias já retratadas, ficou um tempo distante. A autora destaca que a obra *Psicologia do Jogo* foi construída por

Elkonin ao longo de mais de 50 anos a partir das experiências, estudos e práticas do autor, com gênese nos momentos de observação de suas próprias filhas brincando e que ganharam corpo teórico a partir da elaboração de estudos junto com seus demais companheiros. Para a autora, “a obra trata, fundamentalmente, de como as crianças entendem e reconstróem as atividades e as relações dos adultos” (p. 83).

Mukhina sintetiza que ao longo do primeiro ano, a atividade emocional direta com o adulto vai sendo articulada com a introdução de objetos, estabelecendo-se uma atividade conjunta do adulto e da criança. Esse processo é essencial, segundo a autora, especialmente no tocante à movimentação do interesse da criança para o mundo externo. Essas ações orientadas pelo adulto, portanto, formam a base do desenvolvimento psíquico. Temos, pois, que desde o primeiro ano de vida, está em desenvolvimento um caráter social da postura da criança diante da sua relação com a realidade mediada pelos adultos, em que “a criança vai assimilando pouco a pouco os costumes positivos e a forma de se comportar” (p. 84).

Nesse processo de interesse pelo mundo dos adultos, a criança encontra barreiras importantes: a impossibilidade de realização de ações que não estão ao seu alcance. Alinhado a essa necessidade de operar para além do que foi possível até então, a criança já não sente mais satisfação com a simples manipulação objetual. Nessa contradição, emerge o jogo enquanto uma possibilidade de satisfação das necessidades da criança, articulando a atividade objetual com a representação de ações, atitudes e relações entre adultos. Dessa forma, a diferença central da brincadeira por meio da atividade manipulatória objetual e o jogo protagonizado está no desenvolvimento de papéis. É o jogo de papéis que vai orientar e organizar as mudanças psíquicas (Leontiev, 2018).

O trabalho de Elkonin voltou-se ao estudo das brincadeiras de papéis enquanto forma mais evoluída do jogo e enquanto produto das transformações sociais. Nesse aspecto, a historicidade do jogo de papéis elucida uma particularidade de atividade infantil referente às relações sociais. Lazaretti (2011) indica que Elkonin reconstrói a gênese do jogo e sua evolução no desenvolvimento infantil com ênfase na atividade compartilhada e orientada entre o adulto e a criança, pois “as relações com as pessoas e ações objetuais travadas formam, na primeira infância, a base para o surgimento da situação lúdica” (p. 85).

Elkonin (2009) menciona que o jogo resguarda em si as múltiplas contradições: a própria palavra jogo proporcionou divergências e antagonismos nas pesquisas. Assim, o pesquisador afirma que essa incompreensão das características ligadas ao jogo e a sua história não conseguiram ser explicadas até mesmo por essa dificuldade de se trabalhar com o

conceito e de entender a sua significação. O autor, em uma revisão bibliográfica, percorre diversos autores, como os psicólogos soviéticos, Gross, Stern, Buhler, Piaget, Koffka, Lewin, Freud, entre outros diversos estudiosos e estudiosas, buscando as compreensões e elucidações daquilo que seria denominado jogo. Nas palavras de Lazaretti (2011) “o autor lia cada tendência e revelava suas contribuições para a solução do problema da psicologia da brincadeira, apresentando, ao mesmo tempo, os impasses criados em algumas hipóteses desses teóricos” (p. 99). Ao debruçar-se em sua revisão, encontra pesquisadores que realizam uma referência abstrata de tal natureza, como fruto da imaginação; outros, por sua vez, realizam uma investigação naturalista do jogo, colocando-a, até mesmo, como instintiva; defronta-se também com perspectivas românticas do jogo, que encontram no lúdico uma suposta essência do mundo infantil; outros fundamentam uma análise comparativa direta entre os jogos de animais e jogos de crianças.

Elkonin não descarta a pluralidade de contribuições, estudos e pesquisas que investigam o jogo, realizando, ao longo de sua obra, análises e referências aos autores e autoras. No entanto, tece críticas para a superação da naturalização e biologização do jogo por um lado, e a idealização e mistificação de uma essência naturalmente lúdica por outro. Sobre as teorias que de cunho naturalista, Elkonin afirma:

Todos os autores mencionados examinam a criança isolada da sociedade em que vive e da qual é parte. A criança e os adultos, o desenvolvimento de suas relações e a mudança de lugar da criança na sociedade escaparam totalmente ao estudo dos pesquisadores. [...]. Por isso se esquece totalmente que a criança vive numa sociedade humana e entre objetos humanos, a cada um dos quais se vincula um modo de agir determinado e elaborado pela sociedade, cujo agente é o adulto. (2009, p. 187).

Ainda, o autor afirma que “na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas” (2009, p. 17).

Elkonin, crítico ao andamento dessa perspectiva, apoia-se no método analítico de análise, pretendendo se dedicar a uma investigação de unidade do jogo, junto com outro elemento fundamental no método marxiano: a análise do mais desenvolvido (nível superior) em detrimento ao nível inferior. Segundo o autor, o método marxiano de análise da unidade e da forma mais evoluída “permite estudar o surgimento, desenvolvimento e declínio do jogo” (Elkonin, 2009, p. 24). Assim, Elkonin aponta que somente é possível encontrar a unidade do jogo compreendendo a sua forma mais evoluída: o jogo de papéis, presente, especialmente, nos meandros da idade pré-escolar, como também propõe Leontiev (2018).

Acerca do jogo protagonizado, é necessário, como supracitado, compreendê-lo enquanto produto da história das transformações sociais. O jogo de papéis tem gênese social, uma vez que seu desenvolvimento passou a ser necessário a partir do estabelecimento de novas relações entre a criança e o mundo adulto. Elkonin (2009) afirma que em nenhuma circunstância o jogo é anterior ao trabalho, como se existisse de forma “primitiva” ou sem resguardar ligações ao desenvolvimento do trabalho.

O pesquisador, no início das discussões sobre a origem histórica do jogo, aponta o estudioso Arkin, que, em seus estudos, indica que não há mudanças nos brinquedos de povos primitivos e povos modernos, isto é, para ele os brinquedos são imutáveis, o que o leva a afirmar que resguardam certas características inatas, supostamente naturais. Para Elkonin, a intenção de Arkin ao apontar uma historicidade em sua investigação encontra uma contradição: o foco passa a ser o indivíduo, e não mais a história. Assim, o brinquedo para Arkin é estável, imutável, com aplicações semelhantes nos distintos povos. Com isso, Elkonin nos revela que uma investigação somente histórica pode levar a deduções e suposições não históricas, ou seja, que acabam por retirar delas qualquer aparato de historicidade vinculada ao aspecto social, ou seja, calcado nas transformações da realidade ao longo da história da humanidade. A partir dessa compreensão, entende-se que, sendo o conteúdo do jogo determinado por uma atividade humana e pelas relações sociais decorrentes desta (ou seja, relações estabelecidas e fundamentadas no interior de uma sociedade e suas respectivas características elementares), o brinquedo, além de sua origem histórica, tem uma natureza social, ou seja, caminha conforme os elementos da sociedade em que emerge e de suas necessidades; o jogo, então, possui impactos distintos no desenvolvimento das crianças inseridas em diferentes sociedades. Elkonin (2009, p. 43): “Nessa mudança do caráter dos jogos infantis no decorrer dos tempos reflete-se de maneira clara a verdadeira história do brinquedo e sua dependência causal do desenvolvimento da sociedade, da história da criança na sociedade”. Com essas palavras, Elkonin reafirma relações estreitas entre o desenvolvimento do jogo e a sua inserção na sociedade, resguardando suas características fundamentais, aquelas decorrentes do percurso social. Dessa forma, os brinquedos considerados primários, aqueles que primeiro foram desenvolvidos em sociedades determinadas, não são primitivos. Eles correspondem ao desenvolvimento de um momento histórico específico, ou seja, respondem às demandas e as necessidades históricas.

Refazendo o percurso histórico do jogo de papéis, Elkonin recorre aos escritos de diversos pesquisadores para captar o desenvolvimento da atividade em questão. Por meio

dessas pesquisas, o autor verifica que nos povos primitivos a criança, desde muito cedo, algumas até mesmo após o desmame, são inseridas no trabalho produtivo e tem sua educação voltada para essa dinâmica. A educação nessas sociedades, está vinculada à função laboral, em que os adultos educam as crianças a partir das atividades produtivas. Essas guardam semelhanças com as atividades dos adultos, com ressalvas as capacidades e habilidades cercadas em possibilidades e limites. A criança participa dessas atividades laborais, com suporte nas tarefas domésticas, manuseio dos instrumentos de trabalho. Em síntese, são participantes ativos dos processos de produção e de reprodução da força de trabalho.

É perceptível, então, que o jogo existe, mas qualitativamente diferente. Em alguns momentos aparece indícios de seu desenvolvimento, mas em subordinação aos processos laborais e a atividade humana semelhante à dos adultos. Crianças e adultos compartilhavam atividades semelhantes e ocupavam posições próximas na cadeia produtiva. Mukhina (2022) sintetiza que o jogo de papéis nas sociedades primitivas não era necessário, uma vez que a criança inserida na produção não precisava imitar as ações do adulto: ela de fato trabalhava e estava imersa nas relações de trabalho, mediadas pelo valor de uso e pela distribuição coletiva. Nas palavras de Elkonin (2009), “independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos. A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade” (p. 60).

Compreende-se, portanto, que as crianças tinham pouca necessidade de brincar. Eram inseridas de forma precoce no trabalho produtivo, conquistaram sua autonomia e independência precocemente. Aprendiam, por meio do trabalho, o manuseio necessário para a inserção nas atividades laborais, assim como conseguiam suprir suas necessidades derivadas das suas condições concretas de existência; suas relações sociais eram construídas diretamente com os adultos.

No entanto, no curso percorrido pela humanidade, o desenvolvimento das forças produtivas e a passagem para agricultura transformou a posição e as relações sociais da criança com o seu mundo: a mudança na realidade e nas relações produtivas transformaram as relações sociais naquele momento. As forças produtivas foram desenvolvidas e complexificadas pelo ser humano, ao passo que não era mais possível que as crianças tivessem igual atividade e responsabilidade que os adultos. Segundo Mukhina (2022), na medida em que as transformações sociais foram se desenvolvendo, as formas de produção adquiriram complexidade que, por sua vez, exigiam maiores condições para o aumento da produção.

O trabalho passou a ser pautado na produção de próprio consumo, mas, também, gradativamente, na produção do excesso para apropriação individual e mercantilização. O aumento dessa produção modificou em larga escala as condições de trabalho e impactou a inserção das crianças nesse meio, uma vez que “deixaram de participar diretamente em atividades laborais a elas superiores” (p. 110); Para Elkonin (2009), é nesse momento da história que o jogo de papéis passa a ser construído enquanto atividade do desenvolvimento:

Com a mudança do caráter da produção, ocorreu, portanto, na sociedade, outra divisão do trabalho. Ao se complicarem e redistribuírem os meios e os modos de trabalho, deu-se uma mudança natural na participação das crianças e nos diversos aspectos do trabalho: deixaram de participar diretamente em atividades laborais a elas superiores.

Como enfatiza Mukhina (2022), Elkonin supera as teorias do jogo que se fundamentaram na biologia ou no idealismo a partir do instinto colocando em cena o processo histórico do jogo e requerendo sua gênese histórico-social; “esse período, como os demais, não é justificado pela via instintiva, inata e interna da criança, mas pela atividade que ela desenvolve no interior de suas relações com a realidade circundante” (pp. 111-112);

Com essas transformações referentes ao trabalho produtivo e a mudança das funções desenvolvidas pela criança nesse processo, Elkonin indica que equipamentos próximos e/ou semelhantes aos utilizados adultos começam a ser produzidos em um tamanho reduzido e começam a ser utilizados em condições vinculadas à realidade da criança, não mais diretamente vinculado à produção. Esses equipamentos produzidos ganham uma função adicional de aprendizagem no desenvolvimento da criança, aproximando com o uso real desenvolvido pelos adultos no trabalho, já que ao aprenderem a manipular e operar os instrumentos reduzidos, apropriam-se do trabalho produtivo e conforme conquistam o desenvolvimento, incorporam-se a tal.

Relembrando a divisão sexual do trabalho já mencionada em articulação com a produção de ferramentas em menor tamanho, temos que os meninos começam a ter contato com facões, machados e equipamentos de pesca, já que a referência de sua produção são as ferramentas utilizadas pelos homens adultos, responsáveis pelo caça, construção e pesca. Já as meninas eram introduzidas à confecção, por meio de produção de bonecas, que estavam, também, ligadas à maternidade e à fertilidade. Sendo assim, desde muito cedo o trabalho vinculado ao sexo feminino correspondia aos afazeres domésticos, a proteção, o conforto, a costura para proteção de inverno e a reprodução. Do contrário, o labor masculino voltava-se à transformação da natureza. Sobre a relação entre matriarcado e patriarcado, Elkonin disserta:

A maioria dos autores afirma que essa vida independente está difundida principalmente entre os rapazes, o que evidencia, de modo indireto, que se trata de sociedades que, ao que tudo leva a crer, passaram ao patriarcado, quando se atribuiu à mulher todo o trabalho doméstico, no qual as meninas podem ter uma participação e aprender assim todos os afazeres femininos. A independência das meninas educava-se, pois, fazendo-as participar diretamente no trabalho de suas mães, que é mais primitivo no emprego de ferramentas, e, por isso, mais acessíveis” - as meninas eram permitidas as participações diretas e vinculadas ao trabalho, porém doméstico; aos meninos, independência e autonomia conquistados por si próprios, aprendizagem das ferramentas e das atividades laborais adultas destinadas aos homens. (2009, p. 74)

Segundo o autor, nesse momento já podemos refletir sobre pequenas propriedades lúdicas que vão sendo inseridas na relação da criança com o trabalho; para Elkonin (2009, p. 69):

(...) toda ação com um objeto que a criança assimila como sendo o modelo que os adultos lhe oferecem apresenta dupla natureza. Por uma parte, tem seu aspecto técnico operante, que requer uma orientação para as propriedades do objeto e para as condições de execução do ato; por outra parte, é um modo social de executar a ação, da qual o adulto é veículo e, por isso mesmo, dá lugar a que a criança se lhe equipare.

Com ao desenvolvimento intenso das forças produtivas, o aprofundamento da divisão social do trabalho e a separação dos papéis nas atividades humanas, cada vez menos a criança participava desse processo de forma ativa e direta, sendo que gradualmente as responsabilidades que eram destinadas para a elas foram se perdendo e sendo incluídas na atividade laboral adulta, ao passo que “restava um grupo cada vez menor de esferas de atividade laboral, nas quais elas podiam participar com os adultos em igualdade” (Elkonin, 2009, p. 77).

O uso reduzido dos instrumentos adaptados não mais permitia a criança apropriar-se plenamente das atividades laborais da vida adulta. Esse percurso todo, social e histórico, culminou na necessidade da construção de brinquedos representativos das ferramentas de trabalho, mas com o formato de operação adaptado. Esses novos instrumentos (brinquedos) permitem o desenvolvimento gradual do jogo protagonizado e a representação de atividades domésticas e outras atividades em que as crianças tinham acesso e possibilidade de participar, não mais vinculadas diretamente ao trabalho adulto. Dessa maneira, os instrumentos e exercícios do trabalho vão deixando de ser o centro dos conteúdos, somando-se especialmente as relações sociais que se estabeleciam nas atividades.

O sucessivo desenvolvimento da produção, a complicação dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos de indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de divisão de trabalho e de novas relações de produção deram lugar a que se complicassem ainda mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo (Elkonin, 2009, p. 79).

Ainda, segundo Elkonin (2009), as autoras Frádkina e Slávina apontam outro importante elemento no desenvolvimento do jogo na periodização: a criança descobre um novo mundo quando o foco deixa de ser o objeto e, ao afastar-se, compreende que está atuando como um adulto, conforme um modelo de conduta.

A sensação causada pelo objeto deve-se agora à pessoa que até esse momento se mantinha atrás do objeto. Graças a isso, o adulto e seus atos começam a ser um modelo para a criança. Objetivamente, isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo. (Elkonin, 2009, p. 404).

Dessa forma, a relação com os adultos vai ganhando corpo desde as atividades juntas compartilhadas, por intermédio do objeto. Dessa forma, Vigotski (2007) se empenha em demonstrar que a emergência da brincadeira no período da idade pré-escolar está diretamente ligada ao adiamento das necessidades imediatas e o desenvolvimento da imaginação para dar conta de tais impulsos, o que demanda um direcionamento do adulto. A relação se torna fundamental para o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. Elkonin (2009, p. 216):

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. Ao examinar esse desenvolvimento, têm-se em conta todas as ações com os objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais (com a xícara, a colher etc) quanto às lúdicas (com brinquedos que, nas primeiras fases de desenvolvimento, se manifestam tal qual objetos).

Elkonin também ressalta a importância da ação e atividade conjunta das crianças com os adultos, visto que de forma livre de desintencionada a criança não consegue ou enfrentará

dificuldades em apropriar-se do uso social de instrumentos e objetos humanos. Nesse sentido, o autor aponta para o processo de transmissão desse tipo de conhecimento, da ação diante dos objetos, o que contribui para o desenvolvimento de autonomia. O autor também destaca a relevância do vínculo que se fortalece entre a criança e o adulto durante essas atividades. Nas palavras de Mukhina, “durante o processo de domínio dos procedimentos sociais de ação com os objetos, a criança começa a se formar como membro da sociedade. Essa formação inclui suas forças intelectuais, cognitivas e físicas. (...). Segundo essa via, o adulto apresenta-se à criança não somente como portador desses procedimentos, mas como realizador de determinadas tarefas sociais” (2022, p. 119);

Diante do exposto e compreendendo o pressuposto de que o jogo de papéis, em sua forma mais evoluída, configura-se como uma forma singular da relação da criança com a realidade em um determinado momento do seu desenvolvimento, Vigotski (2007) indica que os objetos vão perdendo a centralidade na ação da brincadeira, dando lugar às relações sociais, vinculadas diretamente com o adulto. Segundo Elkonin (2009, p. 34):

a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assimilado pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo.

O que impera na criança é o desejo de agir como um adulto. Ou seja, o jogo é, para a criança, a maneira acessível de explorar e alcançar domínios ainda não permitidos ou encontrados, além de que “brincar é representar o homem” (Lazaretti, 2012, p. 196)

Na brincadeira, o papel se torna uma unidade do jogo, modificando a atuação da criança na realidade. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 29): “Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representadas a união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.” Além disso, Mukhina destaca que o jogo não tem fim utilitário, pois “a ação não tem um fim em si, mas serve para expressar uma atitude em relação a outra pessoa, de acordo com o papel desempenhado” (2022, p. 159).

O objeto, que na primeira infância tinha centralidade, é colocado em um plano maior, o plano das relações humanas, das relações sociais estabelecidas entre o objeto e os adultos e

os adultos com os adultos. O interesse da criança volta-se, assim, para o significado de tais relações e para a função social dos adultos: quem faz, com que faz, e como faz.

Considerando que no jogo a criança reproduz as atividades dos adultos e as relações desempenhadas entre si, Mukhina (2022) enfatiza que nessas relações a criança se depara com seus direitos e deveres, estes envolvendo especificamente com o papel desempenhado. A autora afirma que “as crianças refletem no jogo dramático toda a diversidade da realidade que as circunda” (p. 156), isso envolve o convívio familiar, as funções estabelecidas pelos pares próximos e os acontecimentos que marcam a vida da criança. Portanto, “a realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumento do jogo dramático” (Mukhina, 2022, p. 157).

São as relações com os adultos que vão compor o conteúdo das brincadeiras de papéis: aquilo que a criança vivencia, aquilo que a criança assimila a apropria da realidade e o seu contato com o mundo adulto. Na brincadeira, elas começam a representar aquilo que aprendem acerca do papel das pessoas que estão ao seu redor, os significados sociais que os adultos atribuem ao uso dos objetos e as diversas funções estabelecidas e organizadas entre os próprios adultos. Em outras palavras, ela representa aquilo que ela compreende das relações sociais. Diante disso, Elkonin sintetiza conteúdo enquanto elemento principal apropriada das atividades realizadas pelo adulto, na medida em que “o desenvolvimento do argumento e do conteúdo do jogo são mostras de que a criança compreende cada vez melhor o conteúdo da vida dos adultos” (Mukhina, 2022, p. 160).

Assim, nesse novo sistema de relações que a criança estabelece com o objeto e com o adulto na idade pré-escolar, por meio da atividade do jogo, ocorre a conversão de menina em mamãe, de boneca em filha, e os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida transformam-se em responsabilidades da criança (Elkonin, 2009). Os sentidos passam a ser atribuídos na relação de cada criança com seus pares e com as atividades e ações que passam a ser realizadas em representação.

Nesse ínterim, reafirmamos que o conteúdo presente nas brincadeiras emerge da realidade de cada criança, na relação com os modelos que orientam o seu desenvolvimento e seu contato com o mundo. Como mencionado, os argumentos e os conteúdos que o compõem não são espontâneos, eles nascem da realidade concreta da criança. Nesse sentido, ao interpretar um papel e incorporá-lo ao seu jogo, a criança não desempenha uma simples imitação, uma vez que ela segue um modelo operacional correspondente ao desempenhado. Esse exercício demanda consciência e respeito às regras. Segundo Vigotski (2007) a criança estabelece uma relação singular com as regras nesse período, a qual orienta a sua brincadeira,

especialmente a respeito da fidelidade aos comportamentos dos papéis interpretados. Segundo o autor, “a criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno”.

O desenvolvimento das regras, na brincadeira, promove também o desenvolvimento do autocontrole da conduta, já que a criança se compromete a colocar suas necessidades e motivações em segundo plano para cumprir com o que o papel demanda. Outro aspecto importante que promove o desenvolvimento do autocontrole da conduta, segundo o autor, é o fato de que a brincadeira faz com que a criança recuse o impulso para a satisfação imediata em prol da brincadeira que em sua maioria é coletiva.

Além do desenvolvimento da imaginação, autocontrole da conduta, criatividade, concentração, memorização, atenção e linguagem, Elkonin (2009) destaca que as brincadeiras de papéis medeiam o desenvolvimento da consciência, a partir da construção de normas, valores e ideais compartilhados pelo coletivo. Lazaretti afirma que “as investigações de Elkonin e seus colaboradores demonstram que, na prática da Educação Infantil, a brincadeira influencia nos aspectos mais importantes tanto no desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança em conjunto, como no desenvolvimento de sua consciência” (2011, p. 183). Dito isso, entendemos a articulação da consciência com a formação da personalidade, a qual, de acordo com Martins (2006), é uma formação psicológica que se transforma e se desenvolve ao longo do desenvolvimento humano, sendo constituída pelas possibilidades e oportunidades de humanização que cada ser tem. A personalidade, nesse sentido, é um produto histórico e cultural, que é orientado pelas transformações das relações sociais de cada ser humano em desenvolvimento. Nas palavras de Martins (2006, p. 29):

A personalidade, por sua vez, é uma formação integral de tipo especial, produzida nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, sendo um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem. Portanto, a personalidade vai-se estruturando na unidade e luta dos contrários eu/outro, indivíduo/sociedade, o que nos permite afirmar que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim resultado da atividade social, e em certo sentido não depende da vontade do indivíduo isoladamente, mas da trama de relações sociais nas quais encontra-se inserido.

Martins (2006) indica que por volta dos 3 anos a criança vive o estágio do personalismo, momento em que ela reafirma a sua necessidade de adquirir maior independência, a partir da participação direta nas atividades dos adultos. Por intermédio do jogo, a criança busca adentrar o mundo adulto, o que possibilita, gradativamente, o acesso ao

formato das relações sociais que são estabelecidas ao seu redor e em ampla escala. Esse movimento reverbera na construção de traços de caráter, já que na brincadeira a criança tem acesso aos valores e normas de conduta dos seus modelos de ação, os adultos. Elkonin (2009, pp. 168-169) disserta:

Essa atividade, com tão variada temática (a mamãe, o doutor, o bombeiro, o motorista, o policial etc.), constitui sempre, com amplitude e profundidade diversas, os diferentes aspectos da atividade dos adultos com objetos, e o que é mais importante, suas relações, o sentido e os motivos da atividade. Opera-se um processo de cristalização e formação da tendência, confusa e turva no começo, para a necessidade, a qual se forma num trabalho sério, importante e socialmente apreciado. E isso significa que surge a necessidade de ser como um adulto e viver como os adultos.

Os traços de caráter nos indicam os aspectos particularidades e subjetivos que diferenciam um dos outros; em sua essência, representam as reações de cada pessoa diante da sua realidade e a complexidade de situações inerentes a ela; essas reações diferem entre as pessoas ao passo que a realidade e a formação dos indivíduos são fundamentalmente distintas, já que as mediações dos adultos, os modelos sociais de ação, são, por sua vez, distintas. Desses modelos, a criança, atribuindo os sentidos ligados a sua subjetividade e as circunstâncias de seu desenvolvimento, assimila padrões de conduta. Martins (2006, p. 37) afirma:

Nas relações sociais estabelecidas, o homem assimila modelos de reação orientados por normas, regras, costumes, exigências morais, etc. próprias do grupo ao qual pertence. Portanto, a vivência social institui não só os modelos de reações às circunstâncias, mas também os parâmetros para a auto-análise, fornecendo pontos de orientação pelos quais as pessoas conduzem seus comportamentos.

Mukhina (2022) destaca que se é o adulto o mediador da relação criança-realidade, este exerce uma significativa influência no desenvolvimento da criança, a partir da oferta das regras morais e dos comportamentos esperados e que orientam a conduta dessa criança. Ou seja, as características da personalidade, os traços de caráter e os valores compartilhados são elementos subjetivos resultantes do processo de humanização, que se dá de forma distinta para cada criança. Reitera-se, portanto, que a infância pré-escolar se destaca enquanto um momento importante no desenvolvimento da consciência e na superação da individualidade cognitiva a partir da ampliação das relações sociais e da mudança da posição frente ao adulto (Elkonin, 2009), que está sendo refletido por meio das brincadeiras.

Todo esse processo de estudo acerca do conceito de jogo de papéis desenvolvido por Elkonin e demais colegas pesquisadores a partir do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural nos fornece um material rico para endossar e importância da brincadeira infantil e, mais do que sua relevância, a necessidade de uma organização intencional dessa brincadeira para que, por meio desta, as crianças tenham acesso a elementos essenciais de humanização e apropriação dos grandes feitos da humanidade em sua totalidade. E para se pensar nisso, temos por objetivo trazer a Educação Infantil para o plano de fundo do trabalho, enquanto espaço e tempo importante e frutífero para a construção de intervenções no desenvolvimento infantil.

Segundo Mukhina, “depende do educador que as relações entre as crianças no jogo tenham um efeito positivo para a educação” (p. 198). Isto significa que impera a necessidade de direcionamento do adulto nas relações sociais em que se operam as brincadeiras e que elas refletem. Lazaretti (2012) menciona que essa participação do adulto e a importância da atividade conjunta e compartilhada é subestimada, especialmente pela perspectiva naturalista e espontaneísta do jogo já mencionado anteriormente e combatida por Elkonin (2009).

É urgente, portanto, que a brincadeira seja entendida enquanto atividade principal do período pré-escolar e que seja instrumento de práxis na promoção do desenvolvimento infantil. Martins (2006, p. 47) destaca o processo de formação da consciência no período específico, com intermédio dos jogos de papéis: “esta formação requer, necessariamente, unidade entre conteúdos cognitivos (significados) e componentes afetivo-motivacionais (de sentido pessoal), dado frequentemente presente na brincadeira de papéis.

Ainda, é necessário, segundo Duarte (2006), o planejamento e discernimento acerca da disponibilização dos elementos humanos a serem transmitidos e tensionados a partir da reprodução das relações sociais na brincadeira. É necessário a compreensão de quais modelos de ação estão sendo desempenhados, qual a distribuição dos papéis e qual a percepção sobre valores, responsabilidades, funções, deveres e direitos que são refletidos pela criança ao se dedicar no cumprimento de um papel. Esse processo é valioso para o trabalho acerca do questionamento do sistema sexo/gênero e de como ele estrutura as relações sociais em que a criança está sendo inserida desde sua gestação.

Ao falarmos sobre brincadeira de papéis e relações de sexo/gênero, voltaremos a falar sobre desenvolvimento da personalidade e sobre intervenção e enriquecimento do jogo, já que a criança “não empregará os brinquedos que se lhe compre segundo seu significado, mas os referá segundo a incidência que nela tenham os elementos da vida circundante; é com esse material que mais terão de preocupar-se os pais e os educadores” (Elkonin, 2009, p. 30).

SEÇÃO 3 - AS RELAÇÕES DE SEXO/GÊNERO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que "todos são iguais perante a lei" é reforçar o poder dos poderosos (Freire, 2000, p. 24).

Maria Jesús Izquierdo, socióloga, economista e professora da Universidade Autônoma de Barcelona, afirmou, em seu texto *A construção social do gênero* (Izquierdo, 2022) que a naturalização dos fenômenos que atravessam o conceito de gênero e o uso e abuso desse conceito (Izquierdo, 1994) implica na compreensão cristalizada dessas relações enquanto imutáveis, justamente pois são consideradas intrínsecas à natureza. Na propagação dessa ideia se alia concepções biologicistas, inatistas e religiosas como ferramenta essencial da manutenção das relações hierárquicas e desiguais entre homens e mulheres. No campo da psicologia essa concepção também se manifesta em ideologias teóricas sobre o desenvolvimento humano, como, por exemplo, em teorias que distinguem de forma natural o desenvolvimento de meninos e meninas sem questionar a gênese das diferenças. Segundo Souza (2006), nessas teorias, o “indivíduo é pensado separado da espécie, como portador de uma essência que apenas se expressa na história pessoal” (pp. 54-55).

É necessário ousar pensar o desenvolvimento humano e as novas relações entre os sexos enquanto uma atividade de caráter processual que planeja a construção de elementos de uma sociedade comunista que deve ser estruturada após ruptura com o capital. Para Souza (2006) “já se podem travar relações mais humanas, menos alienadas entre os sexos/classes” (p. 345), até por que o patriarcado⁷, enquanto sistema anterior ao capitalismo, não vai deixar de existir, de forma natural e pacífica, após a superação da sociedade de classes (Toffanelli, 2016).

Com esse objetivo, nesse capítulo buscamos desvelar, por meio da história, a constituição do modo de organização das relações sociais, especialmente as de gênero, enquanto produto da transformação dos modos de produção e que, com o desenvolvimento do capitalismo, ganharam um novo corpo. Esse resgate histórico está ligado com a obra clássica

⁷ Patriarcado enquanto um sistema de dominação/opressão que se estrutura na divisão sexual do trabalho e na submissão patrimonial. Os homens são considerados superiores a partir da hierarquização das relações e do controle e dominação das mulheres.

de Engels⁸, A origem da família, da propriedade privada e do Estado, junto a dissertações e teses contemporâneas⁹ que realizam a mesma leitura. Ainda, abordaremos a construção social das diferenças e desigualdade nas relações de gênero a partir da exploração das bases materiais do sistema sexo-gênero a partir dos estudos da supracitada socióloga Izquierdo¹⁰.

3.1 Introduzindo a questão: a importância da história das relações de sexo/gênero na sociedade capitalista

Corbelo (2019) ao salientar a necessidade de compreender o conceito de gênero e sua utilização afirma que o conceito não é fundamentado em uma idealização ou abstração, mas justamente pode ser pensado por sua base material, por fazer parte da vida concreta dos sujeitos que são fragmentados a partir do seu sexo. Ainda, Toffanelli endossa que o conceito de gênero deve ser investigado sem isolá-lo da vida concreta dos seres humanos e dos impactos dessa segmentação no seu desenvolvimento enquanto alheio à totalidade do gênero humano, visto que a “apropriação fragmentada de um fenômeno nos leva à alienação deste, impedindo-nos de realizar uma análise complexa e necessária para uma educação emancipatória” (2016, p. 24). Para Souza (2006), o capital fundamenta de forma fragmentada a subjetividade dos seres, adentrando “os corações e mentes, constitui as objetividades/subjetividades dos seres sociais existentes no mundo que ele organiza e no qual ocupa a centralidade” (p. 52). Por isso, pensando em um desenvolvimento omnilateral, é necessário compreender os elementos manuseados pelo capital a fim de alienar a subjetividade a partir da divisão na realidade objetiva.

Com esse objetivo, retomemos a história da constituição das famílias monogâmicas e a divisão sexual do trabalho. Engels (2019), a fim de desnaturalizar a existência da família, da propriedade privada e dos Estados, voltou aos estudos do antropólogo Lewis H. Morgan para compreender o estabelecimento das relações familiares e dos modos de organização da produção e reprodução da vida anteriormente ao capitalismo. Nos estudos rememorados, Engels destacou a existência de povos em que a linhagem estava baseada no direito materno, isto é, no conhecimento único acerca da mãe, aquela que dava luz a um novo indivíduo da

⁸ É importante mencionar que a obra de Engels tem suas limitações em relação à consideração da monogamia enquanto um avanço social (Toffanelli, 2016), além de não avançar a respeito dos questionamentos acerca do trabalho doméstico e do cuidado não remunerado realizado pelas mulheres enquanto essencial para a manutenção do trabalho produtivo. No entanto, os elementos presentes na obra precisam ser destacados na medida em que o autor introduz temáticas necessárias que estão sendo desenvolvidas ainda hoje por meio de pesquisas no materialismo histórico-dialético.

⁹ Ver: Souza (2006), Toffanelli (2016), Corbelo (2019), Vieira (2019), Isidoro (2023), Jesus (2022), dentre outros.

¹⁰Izquierdo (1994; 2003; 2004; 2022)

comunidade. Nesse sentido, existia um domínio das mulheres e sua respectiva valorização nas relações. O autor enfatiza essa materialidade da vivência de diferentes formas de composição familiar (palavra hoje utilizada) antes da exclusividade monogâmica encontrada na estrutura de uma família patriarcal.

Como mencionado, Engels fez a leitura dos estudos de Morgan, que ordenou a teoria da pré-história da humanidade a partir de 3 épocas principais: o estágio selvagem, a barbárie e a civilização. Ao se atentar mais especificamente aos 2 primeiros períodos, o autor faz uma subdivisão de inferior, intermediário e superior nos dois períodos, captando o movimento e as transformações que foram acontecendo nas relações a partir do trabalho.

O estado selvagem inicia pela transição do reino animal para o reino dos seres humanos a partir da primitividade, com a vida em florestas tropicais e subtropicais e a sobrevivência alimentar derivada dos frutos e raízes. O desenvolvimento da linguagem articulada aparece enquanto uma conquista histórica do estágio inferior. Com as migrações necessárias diante da difusão dos continentes, novas ferramentas foram desenvolvidas a partir da pedra, o que também proporcionou o domínio do fogo. Esses avanços puderem, gradativamente, ampliar as fontes de alimentação com a introdução da caça e da pesca, que eram cozidos e diversificaram as fontes de alimentação, mas com inseguranças e desconhecimentos. No estágio superior, com a ampliação dos instrumentos criados pelos seres, como o arco e a flecha, a caça passou a ser centralizada enquanto atividade regular, tornando a carne um alimento também frequente e mais seguro. Os conhecimentos acerca da natureza, do clima e das transformações sazonais proporcionaram, gradativamente, maior domínio. Nesse período, as relações eram estabelecidas a partir de matrimônios grupais, em que não operam proibições e restrições específicas em relação à sexualidade, sendo estas relações de parentescos com reconhecimento maternal. Ainda, alguns povos proibiam algumas formas de relação entre mães/pais/irmãos.

A transição para o estágio da barbárie foi marcado pelo manuseio do barro para o enriquecimento dos trabalhos com fogo. Além disso, a domesticação dos animais e o cultivo de plantas foi uma conquista significativa que impactou no tempo de permanência superior dos povos e a delimitação de diferenças culturais. Alguns povos já construíram casas de pedra a partir do conhecimento do clima e do ambiente suficiente para domesticação. Em algumas regiões o metal passou a ser dominado. Outras revisões cultuavam os cereais, diante das dificuldades climáticas de manutenção do pasto e do gado. As regiões foram diferenciadas a partir das condições climáticas que permitiam diferentes formas de sustento, mas que, de forma geral, extinguíram gradativamente o canibalismo.

Já o momento superior é que marcou o fim do estágio da barbárie é marcado pelas conquistas de ferramentas e instrumentos cada vez mais elaborados, permitindo um domínio de áreas maiores e mais condições de sustentação de uma ampla população. A intervenção na natureza permitiu a pastagem, a roça, a diversidade de meios de subsistência, o cultivo de grandes campos de agricultura, as mudanças arquitetônicas com o avanço da construção com elementos de ferro e metal. Ainda, a escrita alfabética foi fundamental para a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento das artes literárias. O fim do período constatou um estágio de riqueza de produção desenvolvida e ampliação populacional. Nesse estágio, por sua vez, operam as famílias sindiásmicas, com o reconhecimento das consanguinidade e reconhecimento da maternidade, além de laços entre homens e mulheres, sem tanta estabilidade e relevante domínio marcado.

Avançando nas mudanças no modo de organização da vida e da produção, Engels enfatiza, no processo de surgimento da propriedade privada, o desenvolvimento da monogamia a partir da necessidade de garantia do direito que deixa de ser materno para se configurar paterno. Com a propriedade privada, o acúmulo de riquezas e o legado patrimonial que passa a ser individualizado, era necessário garantir ao homem a continuidade de seu legado e a certeza de sua herança. E tal feito só seria garantido com a restrição das relações de procriação da mulher. A monogamia se organizou enquanto manutenção da posse e manutenção do patrimônio. As restrições e proibições seriam destinadas à mulher, pois era em relação a ela que seria importante a manutenção da fidelidade. Temos, então, que a mudança das relações de produção promoveram uma mudança na organização das relações para a manutenção da propriedade privada.

A família monogâmica passou a ser cristalizada e externalizada de tal modo que, de forma alienada e alheia ao conhecimento do patriarcado enquanto produto das relações, não se vê fora dessa estrutura e desse formato de organização da vida. Nas Palavras de Engels (2019, p. 211):

para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da 'ordem' e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado.

Nesse ínterim, Souza (2016) afirma que, historicamente, o patriarcado existe de forma anterior ao capitalismo, desde as primeiras sociedades de classes, como é possível constatar a partir da obra de Engels, mas se transformou ao longo da história, ganhando um caráter de naturalidade e indestrutibilidade. No modo de produção capitalista, assumiu uma faceta específica da opressão articulada com a exploração de classe. Pensando na denominada civilização (Engels, 2019), a autora disserta que nas sociedades pré-industriais tinha-se uma divisão sexual do trabalho, mas não a separação entre homens e mulheres em relação aos seus locais de atividade. Ocupavam um mesmo ambiente, sem separação das funções familiares e trabalhos: a organização da terra, a alimentação, os pequenos comércios. Se organizava uma vida compartilhada socialmente estruturada de uma outra maneira, que foi sendo modificada ao longo da história, conforme constatado nas pesquisas de Engels (2019). A riqueza vinha da terra e não era significativo seu acúmulo, mas sim meio de subsistência.

3.2 A divisão sexual do trabalho e a aliança capitalismo-patriarcado

Com o desenvolvimento da industrialização, novas demandas passaram a reorganizar o cenário da família e do trabalho, culminando em transformações em totalidade; a terra passou a ser menos centralizada, o que ocasionou uma separação dos espaços de trabalho com a emergência crescente da indústria e o aproveitamento de todos os seres em sua força de trabalho. Souza (2006, p. 103):

A nascente indústria capitalista, ao engendrar novas relações econômicas necessárias ao seu desenvolvimento, engendra também novas formas de relações pessoais, o que traz modificações significativas na vida das mulheres. É o desmantelamento da família camponesa em direção à família nuclear.

A família camponesa, que se estruturava pela terra e era organizada a partir das relações de produção de subsistência, passou a ser fragmentada e nuclealizada. As indústrias domésticas não davam mais conta das necessidades implantadas no capital devido ao acúmulo das riquezas. Uma divisão do local de trabalho e a família passou a ser necessária, a fim de separar as atividades de produção da riqueza, propriamente realizada na indústria, e as atividades que garantiam todas as condições para que essa produção fosse realizada de forma ostensiva: a renovação da força de trabalho, que passou a ser exercida pela mulher enquanto uma obrigação e um papel vinculado ao seu gênero. O sexo, portanto, foi considerado o critério para a organização material da vida, sendo que a depender de qual esfera e função ocorreria essa atuação, as atividades se dividiram entre a mulher e o homem. Segundo

Corbello (2019, p. 17), essa divisão aconteceu “atribuindo aos homens as atividades do trabalho produtivo e às mulheres as atividades do trabalho doméstico”.

Desse modo, Souza (2006) destaca que o sistema de ideias geridos pelo patriarcado foi fundamental para que essa divisão fosse concretizada sem objeções radicais, uma vez que a apropriação da ideia de papéis de gênero foi consolidada e legitimada pela biologização da vida. O patriarcado operou significativamente enquanto um sistema ideológico dominante estruturado pela classe dominante, com ferramentas de falseamento da realidade a partir de uma aparência (desigualdade entre homens e mulheres) que não conduz com a sua essência (manutenção da exploração e opressão), promovendo uma hierarquia nas relações entre os sexos (Vieira, 2019).

O trabalho externo, em que o homem saía de casa para produzir o sustento de sua família passou a ser, de forma moral, valorizado socialmente, em detrimento da desvalorização e essencialização de todo o trabalho realizado pela mulher em casa, no âmbito doméstico e maternal, garantindo a força de trabalho necessária ao homem. Sobre a separação, Souza (2006) demarca que se separava “fábrica, local de produção de valor - que produz valor novo, essencial, no capitalismo, para a produção da mais-valia -, do domicílio, local de reprodução da vida - em que se reproduz, não se cria valor novo, não se extrai mais-valia” (pp. 103-104).

Na medida em que o trabalho do homem era remunerado, o da mulher era considerado uma obrigação vinculada ao seu sexo-gênero e, nesse processo, a dependência se desloca da terra e passa a ser a da mulher pelo homem, que era responsável pelo sustento da família nuclear. Ocorre, portanto, uma cisão na classe: a divisão sexual do trabalho promove uma diferenciação do homem e da mulher, engendrados na classe social. Segundo Marx e Engels (2007) a primeira divisão social do trabalho foi a que se deu entre homens e mulheres. Para Engels (2019) é significativo essa divisão está aliada ao desenvolvimento da monogamia:

E hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher no casamento monogâmico, e a primeira opressão de classe coincide com a do sexo feminino pelo sexo masculino.” (pp. 84-85).

O trabalho do homem, possibilitando a extração da mais-valia, era classificado como produtivo. Já a atividade da mulher, não gerando a mais-valia, era nomeado improdutivo, mesmo que fundamental para a garantia das condições para o trabalho produtivo, enquanto tarefa de reposição de energia do trabalhador. Vale a pena ressaltar que o trabalho

improdutivo refere-se ao fato de não produzir valor a ser apropriado no sistema capitalista. Isso não significa uma valoração moral, pois é improdutivo ao capital, mesmo que se caracteriza enquanto um trabalho essencial, não só indiretamente para a extração da mais-valia, mas essencial especialmente para a humanidade.

Com o crescimento da industrialização e a exploração massiva da mais-valia do homem e sob a justificativa ideológica de que o salário do homem não era o suficiente para o provento familiar, o capital passou a se apropriar duplamente da força produtiva da mulher: em casa, sem o assalariamento e na indústria, com salários ínfimos; esse trabalho público só era permitido às mulheres pobres, sendo considerado uma concessão diante da necessidade do provento familiar não suprida pelo homem. Fora desse contexto, o trabalho feminino era alvo de discriminação moral devido a “masculinização do trabalho” (Souza, 2016, p. 480). Mas o fato da mulher ser inserida no mercado de trabalho não a isentava das atividades domésticas de cunho obrigatório. Era essencial que alguém desse conta das atividades de renovação da força de trabalho para que houvesse a produção. O mecanismo de superexploração da mulher precisava de uma ideologia dominante que estruturasse essa atividade dupla sem questionamentos. Afinal, a natureza da mulher a destinava para o cuidado.

Ainda, o avanço das tecnologias industriais e a especificidades dos trabalhos nas máquinas fez com que a capacitação e a educação técnica-formal se tornassem uma necessidade. Mais uma característica no desenvolvimento social da mulher foi captado para a exploração da mais-valia sem investimentos devido a naturalização das capacidades do cuidado consideradas instintivamente femininas. A mulher passou a ser preferível no exercício especialmente do magistério, “visto que como estas eram especialistas em cuidar de suas próprias crianças, não seria necessário investimento em formação de educadores” (Souza, 2016, p. 481). Essa nova dinâmica foi assentada pela educação de gênero, que, na vida privada, intensificava o ensino às meninas dos trabalhos de cuidado, vinculados justamente à domesticidade, ao cuidado dos filhos, ao ensino dos valores morais e à reprodução das ideias sexistas. Nas palavras de Vieira (2019, p. 127), “desde a família e a escola, meninos e meninas são submetidos a uma construção social sexuada, sendo diferentemente qualificados quanto às suas aptidões desejáveis para ingressar no mercado de trabalho, de modo que o capitalismo apropria-se dessa desigualdade em favor de sua perpetuação”. Não podemos esquecer o impacto dessa reprodução na composição de legislações, proposições institucionais e posicionamentos políticos, como o da ex ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, que proferiu, aos risos e aplausos,

que meninos vestem azul e meninas vestem rosa, dentre outras colocações na defesa da restrição da liberdade da mulher.¹¹

Assim, não era necessário um investimento na formação e qualificação das mulheres: sua aptidão ao trabalho subvalorizado era inato e, portanto, dispensava reconhecimento e valorização. Mais uma vez, o patriarcado cumpre seu papel na aliança exploração-opressão na sociedade capitalista, especialmente no que se refere a propagação da premissa única em que a única forma possível organização da vida é justamente a separação das atividades produtivas, vinculadas ao homem, e as atividades improdutivas, destinadas a mulher. De acordo com Vieira (2019, p. 123) “o capital se utiliza desigualmente da divisão sexual do trabalho, ao mesmo tempo em que se apresentam as relações de poder entre os sexos como naturais e inquestionáveis”.

A respeito do papel da educação de gênero enquanto instrumento da manutenção da relação hierárquica a partir da divisão sexual do trabalho, é possível afirmar que quando a criança nasce, ela é inserida em uma cultura já permeada por signos compartilhados entre os pares. Ou seja, ao nascer, a criança já é transpassada por uma conduta social na organização da vida, como a detecção do seu sexo e, portanto, buscar-se construir sobre estas características biológicas diversas entre si, um conjunto de características empobrecedoras, dicotômicas e desiguais, denominadas ao seu gênero correspondente, considerando as únicas possibilidades de existência no sistema capitalista patriarcal. Sendo assim, suas atividades e suas relações com o meio já são pautadas e organizadas de forma distinta, a partir da divisão sexual do trabalho. A criança, então, passa a existir em uma relação sexuada e também racializada. Segundo Vieira (2019) “a ideologia burguesa dissemina a ideia de que cada uma está desempenhando sua obrigação natural, trabalhando em cooperação, e não em relação de oposição, ainda que seja um trabalho realizado coletivamente por toda a sociedade” (p. 133).

Dessa maneira, os processos do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade envolvem a organização de sua atividade, o que depende de suas relações sociais. Por isso, a análise centraliza o formato dessa educação e transmissão do conhecimento humano, visto que, a depender das condições e características da sociedade, o processo educativo se diferencia. Se tratando especificamente de uma sociedade capitalista e patriarcal, a organização do desenvolvimento de meninos e meninas é diferenciada a partir da atribuição de características sociais aos componentes biológicos do ser individual. Mais uma

¹¹ Mais informações:

<https://oglobo.globo.com/brasil/relembre-as-polemicas-envolvendo-damares-alves-em-um-mes-de-gestao-23416699>

vez, cabe a coletividade humana, objetivando a superação da unidade exploração-opressão, tensionar questionamentos acerca da organização da socialização de meninos e meninas a partir da educação de gênero, considerando a primeira instituição (família), mas, especialmente no tocante ao objetivo desta pesquisa, a inserção em um sistema educativo na infância, a educação escolar infantil.

Ou seja, considerando que a criança nasce em condições específicas de vida (história, tempo, cultura, relações), nas quais estão estabelecidos sistemas de relações de classe, gênero, raça, etc (Vieira, 2019) e a organização do modo de vida é realizado pelos adultos, que têm a responsabilidade de disponibilizar as objetivações humanas construídas na história para ser apropriadas pelas crianças, é necessário o questionamento de qual tipo de condições estão sendo criadas e pulverizadas a partir das fragmentações de características biológicas que passam a ser naturalizadas e associadas enquanto intrínsecas ao material genético humano; o que só será possível de se efetivar, numa sociedade emancipada, comunista. Toffanelli (2016), ao estudar a literatura infantil e as relações de gênero, demarca a diferença na socialização dos homens e mulheres e seu impacto no desenvolvimento e na própria posição de luta política revolucionária.

Considerando que, para a psicologia histórico-cultural, o sujeito se desenvolve de forma ativa com a realidade, podendo interferir nela conforme as condições de acesso à produção e capacidades humanas, é essencial compreender que essas condições de acesso podem ser diferentes a medida em que a mediação é organizada e intencionalizada pelos pares. Segundo Souza (2006, p. 53) “a constituição da subjetividade não é um processo linear, puro reflexo interno de um acontecimento externo, mas que é processo mediado, em que a emoção, a ideologia, a classe, o gênero, a etnia atuam de forma singular, construindo diversos jeitos de ser e estar no mundo”. Assim, ocorre a produção de uma fragmentação que oculta as reais possibilidades de alcance da humanidade e isso torna-se natural e esperado. Compreender isso é chave central para a superação de processos educativos baseados nas relações hierárquicas presentes no sistema sexo-gênero operado no capitalismo patriarcal. E é baseado no processo de socialização que buscamos aproximar a obra de Elkonin e de Izquierdo, sendo que esta teorizou o sistema sexo-gênero estruturado na sociedade capitalista.

3.3 O sistema sexo-gênero e o desenvolvimento humano: articulando a psicologia histórico-cultural e a obra de Maria Jesús Izquierdo

O sistema sexo-gênero, segundo Izquierdo, refere-se a um formato da organização social pautada na divisão sexual do trabalho e na biologia no interior da sociedade capitalista que segmenta sujeitos da mesma classe a partir das diferenças de caracteres sexuais. Sob essa segmentação, são organizados modos de vida diferentes e polarizados em duas opções: um mundo da mulher, o feminino, em que se espera certas características e elementos e um mundo do homem, o masculino, que se compõe também a partir de expectativas específicas. Essas distintas expectativas envolvem as possibilidades de existência, os papéis e posições a serem desempenhados e ocupados, as permissões e proibições em relação às intervenções na realidade, brincadeiras, atividades profissionais, relações sócio-afetivas e familiares, dentre outras características.

A autora destaca as duas bases materiais do sistema: as biológicas e as sociais. Em relação às bases da biologia, temos que os seres humanos, enquanto espécie animal, estão organizados entre machos e fêmeas a depender das características biológicas que estão vinculadas ao aspecto genético da produção e reprodução da vida, ao passo que “os caracteres sexuais primários constituem variáveis discretas” (1992, s.p) e estão vinculados a capacidade de reprodução; já os caracteres secundários, como, peso, altura, pelos, dentre outros elementos não envolvem a produção e possuem maior variabilidade a partir das condições sócio-culturais em que o ser se desenvolve, como a alimentação, local de desenvolvimento, estímulos, atividades envolvidas.

Apesar das diferenças que envolvem a biologia da espécie em que a humanidade pertence, Izquierdo chama a atenção para as características comuns dos seres humanos que envolvem a riqueza genética e a plasticidade, diferentemente de outras espécies animais que trazem na genética todas as características necessárias para serem o que são, sobretudo enquanto parte das múltiplas mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento a partir das possibilidades de inserção cultural e exposição às condições históricas de mudança da natureza, revelando importância das condições ambientais no desenvolvimento. Isso indica o que Vigotski (2018) e Elkonin (2009) teorizaram: o regimento das leis históricas a que a biologia está submetida. Nesse sentido, as diferenças sexuais estão vinculadas à capacidade reprodutiva e nada além disso, pois as demais atividades e intervenções humanas envolvem o desenvolvimento social, não tendo “caráter sexual” e portanto biológico, no sentido de estar

pré-fixada. A biologia, por assim dizer, nos determina maleáveis. São grandes as margens de liberdade em nosso crescimento e desenvolvimento” (Izquierdo, 1992, s.p).

O que acontece é que as diferenças sexuais são ideologicamente valorizadas e aliadas para construir uma desigualdade: as relações hierárquicas entre os sexos e a desigualdade de gênero, que se ocupa, na sociedade de classes, em homogeneizar dois grupos: de homens e mulheres, com a grande diferença em sua socialização no tocante ao acesso e as possibilidades, formando subjetividades alienadas das suas próprias capacidades enquanto gênero humano. Para a autora “a biologia não marca o que somos e o fazemos, senão que incide unicamente de uma forma limitada, assinalando unicamente aquilo que não podemos ser e aquilo que não podemos fazer” (1992, s.p);

Sendo o ser humano um dos animais mais imaturos ao nascer e, portanto, dependentes das relações no meio para sua sobrevivência, é justamente nesse meio que opera sua fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018) e organiza sua relação com a realidade. Izquierdo (1992) aponta que esse meio é atravessado pela desigualdade de fêmeas e machos, sendo crucial na socialização, isto é, no acesso desigual ao que foi produzido pelos seres humanos;

uma vez detectado o sexo de uma pessoa, e certificado seu registro de nascimento, pode conseguir-se que a mesma se ajuste a um certo modelo, tanto por seus aspectos físicos como pelos interesses que desenvolve, a forma como vê o mundo, o tipo de relações que estabelece etc”; dessa forma, a diferença reprodutiva é utilizada para, desde a gestação, a organização de um formato específico de qual vida essa criança deve seguir, sendo um padrão de relações, funções, atividades, brinquedos, funções a serem estimuladas. (s.p).

A criança nasce nessa organização e depende dela para sobreviver, então tende a se identificar com o modelo unilateral de desenvolvimento que é orientado para si - é a forma como nasceu, é a sua ‘natureza’. Esse processo caracteriza as bases sociais do sistema sexo-gênero. Izquierdo destaca que diante da socialização destinada às meninas e meninos de forma diferente, desenvolve-se a segmentação de seres humanos nos supracitados grupos que favorecem o desenvolvimento de determinadas funções psicológicas e aptidões humanas para um em detrimento de outro, com o estímulo das aptidões e características consideradas naturais. Nas palavras de Maria Jesús Izquierdo,

Poderíamos nos referir aos gêneros como obras culturais, modelos de comportamento mutuamente excludentes cuja aplicação supõem o hiperdesenvolvimento de um número de potencialidades comuns aos humanos e a atrofia de outra. Modelos que se impõem ditatorialmente as pessoas em função de seu sexo (1992, s/p.).

Por isso a autora reforça que ao evocar o homem e a mulher, o feminino e o masculino, a biologia está submersa a um imenso conjunto de responsabilidades, papéis e funções sociais que diferenciam o desenvolvimento de meninos e meninas, que se apropriam como elementos naturais, inatos e referentes a sua natureza - todo esse processo baseado na forma como a mulher e o homem podem contribuir com a vida - produzindo, no sentido de valor para o capital, e reproduzindo, no sentido de garantir as condições essenciais para a apropriação da mais-valia pelo capital. Essa organização é estruturada, de acordo com Izquierdo, nas esferas da sobrevivência (feminina) para garantir o que é necessário para o desenvolvimento e manutenção da esfera da transcendência (masculina) que efetiva trabalho classificado produtivo:

Na esfera feminina, é onde tem lugar a transcendência do ser humano através da sua incidência sobre o controle da natureza. Transformando o mundo, produzindo conhecimentos científicos, invadindo territórios ou protegendo-os das invasões, ordenado através de atividades políticas a sociedade em que habita, é como o gênero masculino contribui para a produção da existência humana. Na esfera feminina, doméstica, tem lugar a produção e reprodução da vida humana. Produção gerando novas vidas, reprodução restaurando energias vitais consumidas cotidianamente. Essa produção e reprodução de vida humana, que fará possível as atividades transcendentais (1992, s/p).

As atividades são divididas conforme a divisão sexual do trabalho estruturada desde os primórdios das sociedades de classes como já mencionado anteriormente. Esses modos de atividade (produtiva ou improdutiva) representam a forma como cada indivíduo está colocado na vida social, empobrecendo significativamente as experiências e possibilidades postas para cada um. O processo de reducionismo que significa atrelar as possibilidades humanas às características biológicas, seja sexo ou raça, é necessário como ideal a ser propagado e apropriado para que a manutenção do sistema seja realizado sem maiores questionamentos - o processo de alienação é fundamental, pois

quem participa da esfera da transcendência, tem uma visão linear da vida humana, do tempo, da história. Quem, pelo contrário, participa da esfera da sobrevivência, tem uma visão circular da mesma realidade. Para uns o fato dominante é o progresso, o incremento da produção, o desenvolvimento econômico, os avanços científicos. Para os outros é a repetição, um cresce, se desenvolve e morre, e a esse ser se segue outro com o mesmo ciclo; diariamente há que comer, os utensílios e roupas ficam sujos, e diariamente há que repetir as mesmas operações (1992, s/p).

Izquierdo (2022) faz críticas, em relação aos trabalhos com o conceito de gênero, apontando duas formas de reducionismos que não promovem condições de superação do próprio conceito: o reducionismo biológico enfatiza a primazia da biologia e das diferenças sexuais para a explicação das relações hierárquicas de poder e o sexismo; por outro lado, o culturalismo vem combater o biologismo a partir de experiências infantis determinantes, que reduzem o sujeito a passividade de suas relações. A autora aponta ainda o pós-modernismo enquanto processo de irracionalidade, em que se abandona a realidade física a partir das narrativas e ideias. Izquierdo sugere o interacionismo como resposta crítica. Apontamos a utilização desse conceito enquanto uma unidade entre biologia e social, na qual não se separa o sujeito biológico de suas relações sociais, mas compõem uma unidade. Entendemos que a utilização da palavra pode nos levar às teorias interacionistas vinculadas a um “modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social” (Duarte, 1996, p. 27)¹². Para Duarte, a simples consideração da interação entre o sujeito e o ambiente, isolando-os da constituição histórica dessa relação, não dá conta de explicar a complexidade do psiquismo humano diante das especificidades que a compõem. Nesse sentido, ao analisar a palavra utilizada por Izquierdo, o interacionismo, com ressalvas a tradução¹³, não identificamos que esta se refere ao modelo interacionista de compreensão de ser humano, justamente pois ela chama a atenção a impossibilidade de separação da constituição do sujeito a partir de suas transformações ativas na realidade e a necessidade de superação de uma mera adaptação do sujeito no ambiente. Retomando as palavras de Izquierdo:

Há que se acrescentar que não se produz um mero processo de adaptação ao meio, mas o próprio meio também está submetido a modificações. Por isso ocorre a contradição de que esse meio que contribui para que sejamos o que somos é, também, obra nossa (2022, p. 254).

Entendemos que, considerando a base mútua no materialismo histórico-dialético, a aproximação entre Izquierdo e os autores clássicos da psicologia histórico-cultural no tocante a compreensão do desenvolvimento humano enquanto fruto do intercâmbio entre o ser e a natureza, isto é, a “indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de

¹² Mais detalhes sobre a crítica às teorias interacionistas e construtivistas, ver “Vigotski e o ‘aprender a aprender’ - Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana de Newton Duarte.

¹³ Palavra em espanhol: interaccionismo.

transmutação dos processos intrapsíquicos em processos intrapsíquicos” (Martins, 2011, p. 29).

Ainda, de acordo com a Izquierdo, alguns estudos têm supervalorizado as diferenças das características sexuais de machos e fêmeas em nome da potencialidade da mulher em relação a sua carga genética com o processo de “masculinização” na menopausa. Para a autora, tal perspectiva oculta a desigualdade e favorece somente uma parcela de mulheres: privilegiadas de classe, idade e etnia. Esse processo, para Izquierdo (2022), é um retrocesso que mais uma vez legitima a naturalização das desigualdades sexuais, em que “reduzir às pessoas às suas diferenças em relação aos caracteres sexuais primários é um modo de negar a diversidade individual, o que cada ser humano tem de específico” (p. 258).

Para a autora (2022), a naturalização dos fenômenos de gênero implica na cristalização e a solidificação das relações como imutáveis, como se fossem intrínsecas à natureza. Forma-se, então, uma ditadura do gênero, em que impera a necessidade de se conformar ao gênero vinculado ao sexo desde nascimento, a partir das ideias, comportamentos, atividades 3 corpo. Nas palavras da autora

a ditadura de gênero implica que as aspirações das pessoas, o tipo de atividades que desenvolvem, o lugar que ocupam nas famílias, devem corresponder com o sexo culturalmente atribuído. Esta ditadura recusa e penaliza socialmente as orientações da própria vida que não se ajustam ao padrão segundo o qual as fêmeas estão obrigadas a ser femininas e os machos a ser masculino (2022, p. 262);

Nesse sentido, a busca somente pela igualdade de gênero é contraditória na medida em que o acesso e as condições no desenvolvimento na sociedade pautada no patriarcado é diferente - a desigualdade promove diferentes méritos para além da individualidade (não depende unicamente da mulher, por exemplo). A ideia é superar o conceito de gênero que segmenta o ser humano a partir das bases da biologia e da divisão sexual do trabalho e possibilitar o livre acesso às conquistas da humanidade ao longo da história, favorecendo o desenvolvimento das subjetividades sem a homogeneização dos grupos de homens e mulheres.

Pensando, a partir dos estudos de Izquierdo, a socialização de gênero, temos que no desenvolvimento, é necessário a identificação com o outro para que sejam apropriados os elementos pertencentes ao gênero humano. Para a autora (2022), no processo de identificação queremos ser e fazer o que são e também o que fazem. Essa perspectiva se aproxima do desenvolvimento dos jogos de papéis na infância pré-escolar, em que as crianças desejam realizar aquilo que os adultos realizam, não só no que se refere ao uso dos objetos, mas também referente aos comportamentos e relações sociais. O jogo passa a ser um meio dessa

realização, em que se manifestam nos conteúdos como a criança compreende e vivencia as relações sociais estabelecidas entre seus pares. Os adultos compartilham o modo de viver a vida, perpassando o que representa e o que se espera sendo menino ou menina, de acordo com as atividades que são ensinadas, os comportamentos valorizados, as funções estimuladas, as brincadeiras permitidas ou proibidas, entre outros processos. Nesse sentido, “a divisão sexual do trabalho é uma característica da organização das atividades produtivas e é, também, um mecanismo de socialização” (Izquierdo, 2022, p. 265).

Essa organização também perpassa no cuidado com as crianças, em que se atribuem necessidades distintas para meninos e meninas, o que reverbera na diferença em como as funções psicológicas superiores são estimuladas, desenvolvidas e fomentadas em meninos e meninas. Na medida em que elementos de afetividade, atenção, percepção, por exemplo, são fortalecidas nos processos educativos de mulheres, os elementos de racionalidade, raciocínio e tomada de decisões são proporcionados aos meninos. Segundo Souza (2006)

estas funções psicológicas, exercidas diferentemente por homens e mulheres, ‘aparecem’ como biológicas, naturais, não como construídas e desta forma acabam se cristalizando como qualidade ‘natural’ de cada um, homem ou mulher. O que significa afirmar que a gênese da consciência é social, mas construída sobre uma base biológica (p. 116).

Em *El cuidado de los individuos y de los grupos: quién se cuida*, Izquierdo explora com mais detalhes o trabalho de cuidado desenvolvido de forma significativamente exclusiva pelas mulheres. Segundo a autora, A divisão sexual do trabalho promove a exploração econômica das mulheres, a partir do trabalho improdutivo e produtivo. Na medida em que o cuidado envolve a percepção da vulnerabilidade da vida, o que demanda percepção e pensamento em unidade afetivo-cognitiva; utiliza-se dos estados emocionais que são super estimulados e desenvolvidos nas mulheres, e como se foram dotadas de afeto naturalmente, para que ocorra antecipação das necessidades e dos cuidados requeridos pelo outro. Nesse sentido, é esperado que a mulher se atente e perceba cada necessidade que envolve a manutenção da família, ao passo ela toma como verdade que a vida dos demais depende domesticamente dela e que ela tem a capacidade inata de suprir as múltiplas necessidades alheias; o homem apropria-se da ideia de que ele é onipotente, deve sustentar sua família e que é capaz de dar conta das relações de todos os sujeitos.

Nesse ínterim, está vigente uma contradição na relação do cuidado despendido pela mulher, pois para que as atividades de cuidado tenham sentido, é necessário que a mulher enxergue-o como necessário, como se o homem dependesse de suas atividades, normalmente

desenvolvidas, para que a vida continuasse. No entanto, essa relação de dependência só está operando justamente na manutenção dessas atividades domésticas e de cuidado, na medida em que nas áreas políticas, econômicas, financeiras e sociais essa dependência se inverte, estando a mulher num espaço de submissão em que o homem detém o poder da decisão, justamente mediado pelo dinheiro, elemento central do capital. Por isso é tão necessário que a mulher idealize essa dependência de suas atividades domésticas, mas enquanto obrigação e não poder.

Além disso, Izquierdo (2004), ao retomar a constituição da Espanha, menciona o implícito que se encontra no âmbito das relações; um homem provedor e protetor, uma mulher responsável pelo cuidado e pela nutrição da família, mas passa a não ser um trabalho reconhecido e valorizado socialmente, se não como uma tarefa, um papel de gênero enquanto obrigação a ser cumprida pela mulher. O homem, responsável pelo gerenciamento da família, precisa das condições para que a força de trabalho seja suficiente - requer uma estrutura e uma logística que fica a cargo da mulher, que não é remunerada e valorizada por tal feito -. Para Izquierdo, essa relação implica em uma quebra da perspectiva de independência individual, uma vez que se a mulher rompe ou questiona esse papel, toda a estrutura necessária para a existência do homem produtivo pode deixar de existir - por isso é tão necessário uma socialização que eduque as mulheres para a internalização dos papéis enquanto natureza própria.

Ainda em pesquisas sobre o trabalho de cuidado, a autora identifica, considerando o perfil de cuidador informal na Espanha, a predominância de 83% de mulheres nesse trabalho, ao passo que dessa porcentagem, 90% tem como motivação uma obrigação moral, sem remuneração (63%) e sem formação específica para o trabalho de cuidado (93,2%). No âmbito de atividades profissionais formais, o Brasil também chama a atenção em relação aos dados das profissões socialmente vinculadas à figura feminina. Estatísticas apresentadas pelo Conselho Federal de Psicologia, com atualização no mês de dezembro de 2024, por meio de um mapa¹⁴ que indica que em todos os estados brasileiros o número de psicólogas (ativas) é maior do que o número de psicólogos (e, na maior parte desses estados, a diferença é significativa). Além disso, uma pesquisa¹⁵ datada em 2015 realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em colaboração com o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), indicou que 84,6% da equipe de enfermagem é composta por mulheres, configurando a enfermagem

¹⁴ Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>. Acesso em dezembro de 2024.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem>> . Acesso em dezembro de 2024.

como uma categoria feminina. Temos também que no ano de 2018 foi constatado pelo Censo Escolar¹⁶ que 80% dos docentes da educação básica são mulheres. Contextualmente, vale ressaltar que Izquierdo (2003) aponta que muitas vezes as mesmas atividades que são consideradas femininas, quando desenvolvidas por homens, ganham maior valorização, ao mesmo tempo que, realizadas por mulheres, são desvalorizadas.

Toda essa apropriação conceitual articulada nos dá ferramentas para pensar e repensar a socialização e o desenvolvimento humano, pois, a partir dos estudos de Izquierdo, Vigotski, Elkonin, Leontiev e demais pesquisadores, fica evidente que o desenvolvimento não é permeado por uma cisão natural entre as capacidades, habilidades e aptidões humanas entre homens e mulheres. O que promove essa diferença é a socialização fundamentada na divisão sexual do trabalho que se materializa na “na forma como a educação, as instituições, as funções sociais, a ideologia é construída e mantida” (Souza, 2006, p. 116), com impacto na apropriação dos elementos humanos, que compõem a genericidade humana.

As funções psicológicas superiores são necessitadas e promovidas de forma desigual e diferente - o processo de socialização fortalece ou desfavorece algumas funções em mulheres e homens, de maneira distinta. De acordo com Corbelo (2019, p. 123), “o nexos funcional se constitui de maneira diferenciada entre mulheres e homens, justamente porque as FPS estão disponibilizadas de modo desigual desde a educação de meninas e meninos”. Se entendemos, pois, a partir da lei geral do desenvolvimento psíquico (Vigotski et al., 2018), que o meio é fonte de desenvolvimento e o este acontece do externo para o interno, é justamente o acesso aos elementos disponibilizados nas relações que vão impactar a internalização das funções psicológicas superiores, que precisam ser demandadas e requeridas pelo meio e pelas relações - esse requerimento acontece de forma diferente, o que promove a diferenciação e, em estrutura patriarcal, a desigualdade na constituição psíquica.

É necessário colocar em questionamento o que é desejável ou não no desenvolvimento das crianças, quais conhecimentos acerca da realidade estão disponibilizados, de que forma esses conhecimentos, proibições e permissões aparecem nas brincadeiras e nos brinquedos. Para Souza (2006, p. 123), constata-se que

para os meninos, brincadeiras na rua, que envolvem mais pessoas e mais contatos, brinquedos, que podem ser quebrados, permitem construir pensamentos mais

¹⁶ Disponível em:

amplios; quanto às meninas, não existe troca com seus pares, confinadas em casa, seus brinquedos não podem ser destruídos, devem ser preservados, daí o limite de possibilidades de pensamento abstrato, que interfere no seu desenvolvimento intelectual.

É importante considerar que nas relações, especialmente pensando no período pré-escolar, momento em que é de interesse máximo da criança compreender o formato e a composição das relações sociais, a criança aprende aquilo que é valorizado e estimado e aquilo que pode ser violentado, descriminalizado, diferenciado. Na sociedade capitalista, temos a estimulação da construção de valores sexistas na composição da subjetividade, o que diretamente implica na formação na autopercepção, autoimagem, autoestima, valores, ética e moralidade. Todo esse processo é guiado pelo adulto, que insere a criança na cultura e apresenta o mundo a ela, nomeando e, portanto, dando significado a tudo que a criança tem acesso. Cabe a pergunta, então: meninos e meninas conhecem o mundo da mesma forma?

Ao pensar no processo de socialização, Souza (2006) indica que a família é a responsável inicialmente por apresentar a realidade para a criança, guiar o uso dos objetos e inseri-la nas relações. A família gesta os desejos da criança, orienta suas possibilidades, estrutura seus limites e proibições, ensina o que é possível de ser realizado, organiza seus interesses - favorece ou empobrece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de forma distinta. A criança, então, capta nessa relação familiar as formas como os relacionamentos são compostos, o significado dos objetos, a importância de cada ser, a diferença dos papéis vinculados ao gênero. Cientes de que a família nuclear que se estrutura na sociedade capitalista se organiza enquanto imutável, essencial e detentora dos poderes sobre as mulheres e crianças, é comum que os valores compartilhados correspondam às ideias da classe dominante: valores sexistas, patriarcais e racistas. A vida da criança passa a ser organizada, desde a sua gestação, de forma sexuada. Mas se esse processo não é natural e, então, construído socialmente, entendemos que podemos, de forma coletiva, em um processo teleologicamente revolucionário, “desvendar a causalidade da sociedade e encontrar seu movimento próprio” (Souza, 2006, p. 182). E isso pode acontecer de forma coletiva, possibilitando uma ruptura com o modo de organização social vigente que gesta a consciência.

Estar ciente desse processo social, dos vínculos e das relações que estabelecem mediações entre si e a realidade é passo primário para que ocorra uma ruptura com a naturalização e a cristalização dos processos educativos. Nesse sentido, é do nosso interesse, enquanto coletivo que pauta a ruptura da sociedade de classes, organizar possibilidades de

instrumentalização para que tal ruptura possa acontecer. Entendemos, à vista disso, que o fim do capitalismo é condição necessária para se desenvolver o fim do patriarcado (não condição suficiente, mas necessária), portanto é necessária uma aliança das lutas pelo fim da exploração de classe para o fim da apropriação e transformação em mercadoria dos elementos especificamente humanos que enriquecem o seu desenvolvimento e sua relação com a realidade. A opressão de gênero se torna uma ferramenta crucial para a segmentação dos sujeitos no interior da mesma classe e aumentar a eficácia na extração da mais-valia a partir da dominação masculina e superexploração do trabalho feminino (improdutivo e produtivo), nesse sentido, precisa ser desmantelada. Segundo Souza

as possibilidades de construção de seres humanos plenos só se tornarão viáveis, com a derrocada do capitalismo, com a revolução proletária. Assim estarão dadas as condições materiais/espirituais para construir a possibilidade de seres humanos que organizem sua identidade sem as amarras do gênero” (2006, p. 331).

Só assim as crianças poderão ter acesso às condições de pleno desenvolvimento, sendo possível o rompimento com a divisão e limitação desse a partir da hierarquia do gênero e favorecendo um desenvolvimento amplo e em totalidade, em que “os seres humanos desenvolveriam suas qualidades, descobrindo e construindo gradualmente quem são, em vez de adaptar-se a uma norma identificadora que os preestabelece como homem ou mulher. (...) aquilo que se denomina hoje como masculino e feminino seria patrimônio de qualquer indivíduo, independente do sexo a que pertença” (Souza, 2006, p. 332).

O formato da aparência dessa exploração e da opressão se configura enquanto imutável e eterna (Souza, 2006), principalmente considerando saberes e valores familiares que também se tornam intocáveis. Mas é justamente nesse processo que podemos tensionar a educação de gênero que provoca diferentes desenvolvimentos - ora empobrecidos, ora enriquecidos com aquilo que pode ser conquistado pela humanidade. É justamente pensar nesse trabalho de base que pode possibilitar uma contribuição importante na ruptura de classe e na construção de novas formas de relações humanas de fato emancipadas e enriquecidas. O desenvolvimento deve ser pensado para formar indivíduos que alcancem as máximas conquistas da humanidade, transformando a natureza de forma criativa e ativa, além da organização de novas relações entre os sexos.

a educação de gênero, da forma como descrita acima, prepara as mulheres para que sejam submissas e emocionais, voltando seu interesse para as coisas internas, para o mundo da reprodução, e educa os homens para que sejam autoritários e racionais, ocupando-se do mundo da produção, do mundo público, das coisas externas: se assim

os seres humanos podem ser construídos, também podem inverter a lógica societal que rege essa construção e então construir uma educação/saber com relação aos sexos/gêneros, que transforma homens e mulheres em seres autônomos, livremente associados para produzir a vida (p. 335).

Para além da família, enquanto instituição primária de socialização e organização do desenvolvimento da criança, apontamos a educação escolar, mais especificamente a educação infantil enquanto instrumento mediador importante no desenvolvimento infantil, na composição de subjetividades e formação da personalidade. Entendemos que a depender do modo de organização do processo educativo atravessado pelas relações hierárquicas de gênero, pode-se ter um enriquecimento ou empobrecimento da apropriação dos elementos desenvolvidos pela humanidade por meninos e meninas.

Os processos do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade envolvem a organização de sua atividade, o que depende de suas relações sociais. Por isso, a análise centraliza o formato dessa educação e transmissão do conhecimento humano, visto que, a depender das condições e características da sociedade, o processo educativo, inclusive no espaço escolar, se diferencia. Se tratando especificamente de uma sociedade capitalista e patriarcal, a organização do desenvolvimento de meninos e meninas é diferenciada a partir da naturalização dos componentes biológicos do ser individual. Além disso, entendemos que a educação de gênero pode estimular que meninas desenvolvam determinadas qualidades, envolvendo afetividade, atenção, organização e meninos outras características, como dominação, racionalidade e a própria manifestação da violência. Todo esse processo impacta também nos interesses e motivadores importantes no desenvolvimento da criança, que direciona e pulveriza o olhar sobre as possibilidades oferecidas pela realidade. Ainda, Vieira indica que “tratando de uma educação de gênero que estimula crianças do sexo masculino a serem ativas e audaciosas, vemos que essa formação distinta pode estar contribuindo para a ocorrência de conflitos e a profusão de diagnósticos em contexto escolar” (2019, p. 156). Souza nos chama a atenção para o processo ativo de ruptura com a ditadura do gênero:

a educação de gênero, da forma como descrita acima, prepara as mulheres para que sejam submissas e emocionais, voltando seu interesse para as coisas internas, para o mundo da reprodução, e educa os homens para que sejam autoritários e racionais, ocupando-se do mundo da produção, do mundo público, das coisas externas: se assim os seres humanos podem ser construídos, também podem inverter a lógica societal que rege essa construção e então construir uma educação/saber com relação aos

sexos/gêneros, que transforma homens e mulheres em seres autônomos, livremente associados para produzir a vida. (2006, p. 335).

A tomada de consciência desses processos particulares que atravessam a constituição psíquica são potenciais de reviravolta na intervenção das vivências, pensando a organização de processos educativos (Corbelo, 2019). Por isso, nos questionamos: na escola, o meio é limitador ou potencializador? O processo educativo na infância fornece quais acessos para a criança? O que é permitido ou proibido em sua socialização e aprendido nas relações estabelecidas no interior da escola? - compreender a historicidade desse formato de relação e a organização do desenvolvimento das crianças a partir da hierarquia do sexo. Corbelo destaca que “o fim do gênero é a estratégia e luta necessária à humanização emancipada de todos os seres humanos” (2019, p. 126).

Nos aliamos a luta entendendo que tomada de consciência é o primeiro passo para essa reorganização radical da vida, o que impacta diretamente o papel da educação e a atividade da psicologia escolar que colocamos em pauta nesta pesquisa. Queremos compreender como a psicologia pode atuar, na instituição escolar, enquanto uma tensionadora e questionadora da consciência das relações de gênero desde a infância, identificando que tipo de conteúdo da realidade a criança tem acesso e como ela se apropria dessa polarização no seu desenvolvimento, especialmente levando em consideração a atividade dos jogos de papéis enquanto instrumento importante no processo educativo.

Esse movimento não ganha corpo de forma solitária e individual - deve ser parte funcional do trabalho de todos os agentes educacionais, engendrando ações coletivas que superem as necessidades individuais de cada família a partir de valores gestados individualmente sob a lógica patriarcal da sociedade capitalista, pois “é necessário que o indivíduo se conceba para além de sua particularidade (sua classe/seu gênero) e assuma a tarefa histórica de superar essa particularidade (classe/gênero), de lutar pela emancipação de toda a humanidade, pela destruição do capitalismo/patriarcado” (Souza, 2006, p. 185).

Livres das amarras de gênero em uma sociedade sem a divisão de classe, a subjetividade passa a ser constituída nas múltiplas possibilidades de vir-a-ser da humanidade, em que não há uma distinção das propriedades humanas femininas e masculinas, uma vez que elas pertencem única e exclusivamente ao gênero humano.

SEÇÃO 4 - AS BRINCADEIRAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a necessidade de superação do sistema sexo/gênero

*Em vez de serem apenas bons, esforcem-se
Para criar um estado de coisas que torne
possível a bondade
Ou melhor: que a torne supérflua!*

*Em vez de serem apenas livres, esforcem-se
Para criar um estado de coisas que liberte a
todos
E também o amor à liberdade
Torne supérfluo!
(Bertold Brecht, 2004)*

4.1 A Educação Infantil enquanto potencial espaço educativo para a articulação dos jogos de papéis e a superação do sistema sexo/gênero

A partir de todo o exposto até aqui, articulando a necessidade de promover o pleno desenvolvimento humano, destacamos sua estreita relação com a aprendizagem, isto é, com a apropriação das características humanas que são apropriadas nas relações sociais. Para isso, entendemos a necessidade de articulação entre educação e psicologia a partir do materialismo histórico-dialético. Concebe-se que as articulações que atravessam a educação devem ser apreendidas a partir da compreensão da dinâmica ensino e aprendizagem no processo de produção e reprodução na dinâmica capitalista. Só é possível compreender a desigualdade dos acessos à educação, as concepções naturalizantes acerca do desenvolvimento humano e as faces da alienação por intermédio de uma concepção histórico-social dos processos educativos, pois “a educação é socialmente determinada de forma dialética e contraditória. Desse modo, a educação escolar constitui-se em uma instância fundamental para a socialização do conhecimento historicamente acumulado” (Meira, 2003, p. 17).

Destaca-se, nesse ínterim, uma concepção de educação que esteja fundamentada no conhecimento acerca dos períodos do desenvolvimento humano e os momentos propícios de acesso às conquistas da humanidade, para oportunizar, de fato, o acesso às condições máximas de desenvolvimento. Entende-se, portanto, que a relação psicologia-educação pode encontrar seu cerne de intervenção a partir dessa articulação, construindo possibilidades de intervenção para transformação do sujeito e da sociedade. Martins (2013, p. 294) ressalta que “o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la (Martins, 2013, p. 294).

Considerando as necessidades específicas do período pré-escolar, busca-se articular o espaço da educação infantil para questionamento da reprodução do sistema sexo-gênero a partir das atividades da infância, principalmente as brincadeiras. Isso porque Mukhina afirma que “as crianças em diferentes etapas de desenvolvimento psíquico não se distinguem entre si por ter diferentes qualidades psíquicas, mas porque, em determinadas condições de educação e instrução, podem se formar nelas qualidades distintas; a característica psicológica da idade consiste precisamente em estabelecer que qualidades psíquicas podem e devem se formar na criança dessa idade com base nas necessidades, interesses e tipo de atividade da criança” (p. 63). Essa afirmação é imprescindível para compreendermos a educação desigual de meninos e meninas, pois as condições sociais desses são diferenciadas com base no sistema sexo-gênero.

Dito isso, sintetizamos a educação infantil enquanto período da educação básica essencial para o desenvolvimento humano de crianças. Historicamente a educação infantil foi marcada por disputas teórico-metodológicas e divergências nas possibilidades de formatos da educação na infância. Diversas transformações aconteceram ao longo da história desde o surgimento da necessidade do espaço de educação infantil a partir da inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho no processo de industrialização.

O início da educação infantil, então, foi atravessada pela perspectiva do cuidado e do assistencialismo, o que não está, de fato, alinhado à perspectiva histórico-crítica acerca da função social da educação, como supracitado. Considerando as transformações perpassadas no percurso da educação infantil, ressaltamos a necessidade desse espaço educativo enquanto inserção da criança em uma nova forma de relação com a realidade, permeada, gradativamente, pelo conhecimento científico. O espaço da educação escolar tem por sua função nuclear a transmissão dos saberes sistematizados, a fim de possibilitar aos indivíduos a apropriação das aptidões verdadeiramente humanas e transformadoras da realidade. Mediar esse movimento do externo para o interno é primordial e parte da função da escola, desde os anos iniciais da criança. Cada período do percurso do desenvolvimento carrega peculiaridades que quando consideradas possibilitam intervenções mais efetivas na relação de ensino e aprendizagem (Vigotski, 2021).

Esse processo de organização implica no “planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas” (Martins, 2013, p. 279). O educador infantil deve atentar e identificar aprendizagens e conteúdos necessários a partir da periodização histórico-cultural

do desenvolvendo, pois, afirma Vigotski que “ensino promove o desenvolvimento e que o ensino de conceitos científicos, os verdadeiros conceitos, supera qualitativamente o ensino centrado em cotidianos” (Martins, 2013, p. 280). Isto não significa que os conceitos espontâneos, elaborados a partir das relações interpessoais da criança, em sua rotina, não são necessários e importantes. Mas significa que são qualitativamente inferiores aos conceitos científicos e que podem ser superados por incorporação, na medida que são disponibilizados a partir da mediação do educador no centro dessa relação.

Realizada essa sistematização acerca da educação infantil e de sua relevância, temos que o período pré-escolar, como já mencionado, é atravessado pela atividade dominante do jogo de papéis, que, no Brasil, perpassa o momento da educação infantil¹⁷. Desse fato, podemos tecer reflexões acerca de como o ensino infantil pode ser estruturado e elaborado a fim de utilizar da brincadeira para promover desenvolvimento e possibilitar apropriações dos elementos humanos da realidade.

É importante ressaltar que as políticas educacionais vigentes na sociedade respondem e correspondem a uma estrutura de classes, a um modo específico de funcionamento social; nesse sentido, é necessário compreender de fato a educação na totalidade social; ao passo que ela não pode ser vista de forma abstrata e fragmentada - ela diz respeito a indivíduos, que são localizados em uma camada social, e são subsidiados por determinadas condições sociais de desenvolvimento. Dessa forma, a escola não ensina somente de maneira formal, mas por meio de instrumentos e atividades que podem fornecer as possibilidades de humanizar-se para a criança; a brincadeira pode ser, quando organizada e fundamentada em uma teoria histórico-cultural, um instrumento mediador que organiza o desenvolvimento e a humanização.

Para que a brincadeira seja estruturada de uma forma intencional, é necessário que os educadores tenham formações acerca da origem histórico-social do jogo, a fim de superar as concepções naturais e espontâneas dessa atividade humana. Esse processo formativo deve visar estabelecer pressupostos para a organização de uma brincadeira que permita o máximo de contato da criança com a sua realidade, a partir de um vasto número de papéis a serem desempenhados que sejam diversos, que oportunizem às crianças o acesso às máximas potencialidades humanas.

¹⁷ De acordo com a legislação brasileira, a Educação Infantil se caracteriza como o período das atividades educativas vinculadas entre a idade de 0 e 5 anos, ou entre 0 e 6 anos, considerando o nascimento no segundo semestre

Assim, em relação ao sistema sexo/gênero, a brincadeira não deve organizada de forma distinta, que resguarde possibilidades diferentes para os meninos e para as meninas. Ao contrário disso, devem ser instrumento para a criança realize suas possibilidades de desenvolvimento enquanto vinculadas ao gênero humano e não ao sexo/gênero. Os papéis das mulheres não podem estar mais atrelados ao espaço doméstico, à obrigação materna, ao cuidado, ao zelo, à limpeza, às funções de ensino. Os meninos precisam ter esses mesmos contatos, o desenvolvimento de uma responsabilidade social de cuidado, de afeto, de atividades domésticas, ao passo que as meninas precisam também entrar em contato com aquilo que é estimulado e incentivado para o menino, como a coragem, a ousadia, a vida pública. Deve-se apresentar à criança tudo aquilo que pode ser aproveitado por elas, aquilo que pode ser apropriado. As atividades devem ser organizadas pensando em meninos e meninas enquanto seres humanos em processo de humanização, para que entrem em contato e tenham acesso a máxima potencialidade humana. É necessário utilizar da brincadeira para desenvolver habilidades múltiplas, funções psicológicas, valores, ética, pensamento crítico e reflexivo, regras de convívio coerentes e saudáveis.

É importante, além disso, incluir nas brincadeiras temáticas referentes a raça, as classes sociais, sexo/gênero, religiões, respeito, diversidade social, entre outros elementos presentes nas relações sociais. É imprescindível lutar contra o machismo e o sexismo ainda fortemente presente nos currículos e práticas educativas na Educação Infantil, baseadas na divisão sexual do trabalho. Quanto mais cedo e com mais frequência as crianças passam a ter contato com os elementos humanos, maior a possibilidade de formar seres ativos no processo de transformação da realidade e superação do modo de produção capitalista. A educação escolar infantil deve ser aliada nesse objetivo.

4.2 A brincadeira de papéis enquanto mediadora da relação sexo/gênero na infância pré-escolar: reprodução e superação

Diante do exposto, indicamos que o jogo de papéis se caracteriza como uma maneira da criança se relacionar com a realidade nessa sociedade, consolidando sua particularidade, isto é, sua condição de elemento mediador dessa relação. A brincadeira, portanto, oportuniza a criança adentrar ao mundo do adulto a partir do uso social dos objetos e a inserção destes em relações humanas específicas. Nesse sentido, a criança, a depender das condições de desenvolvimento apresentadas pelo adulto, tem a possibilidade de se apropriar de materiais, instrumentos, signos e elementos disponíveis para a sua humanização. A brincadeira de papéis centraliza essa relação em um determinado momento da vida da criança, inserida em

uma sociedade com elementos característicos que organizam o desenvolvimento de tal modo que a brincadeira aparece enquanto possibilidade.

Em outras palavras, é possível compreender que a criança, em sua condição de singularidade, no período pré-escolar, utiliza do jogo e de suas ferramentas, suas disponibilidades de apropriação e assimilação dos elementos da realidade para tornar-se humana, isto é, pertencente ao gênero humano, dotada das características que são desenvolvidas histórica e socialmente. Ressaltamos, pois, a importância da presença de um adulto que disponibilize amplamente as possibilidades de desenvolvimento e apropriação do gênero humano por meio das brincadeiras e de seu enriquecimento na forma de conteúdos. Isso porque os elementos que podem ser apresentados para a criança por meio da brincadeira não são naturalmente assimilados, por via direta, mas sim por intermédio do outro (Henrique et al., 2024).

Nesse sentido, o jogo efetiva-se como um elemento da particularidade, como parte do modo de organização da vida, como uma atividade que pode proporcionar, de fato, objetivações humanas para a apropriação pela criança. Mas o que está em pauta não é somente a brincadeira, mas as relações sociais de sexo/gênero que também estão vinculadas a particularidade, ao modo de funcionamento social. Como vimos, na particularidade da sociedade capitalista, as relações são hierarquizadas a partir da divisão sexual do trabalho, de modo que os conteúdos da realidade a serem disponibilizados para apropriação são distintos para o homem e a mulher, e, portanto, a organização dessas relações reverbera em distintas disponibilidades de objetivações humanas. O que isso quer dizer? Que a depender do sexo, o processo de humanização da criança pode ser enriquecido ou empobrecido, articulado à esfera da transcendência ou à esfera da sobrevivência, mobilizado pelas atividades produtivas ou improdutivas (Henrique et al., 2024).

A criança, por meio de sua relação com a realidade mediada pela brincadeira, é atravessada em seu desenvolvimento da personalidade pelas diferenças no modo de posicionamento, comportamento, proibição, permissão, atividades desempenhadas, espaços ocupados, perspectivas de futuro, dentre outros elementos. Assim, é possível analisar como o jogo e as relações de sexo/gênero sob a dialética S-P-U indica a construção da universalidade (dos elementos pertencentes ao gênero humano que são desenvolvidos ao longo da história) nos sujeitos singulares, na história de vida de cada indivíduo, por meio dos aspectos da particularidade, do funcionamento social (Oliveira, 2005). Temos, então, que a sociedade de classes, por meio da divisão sexual do trabalho, distingue as possibilidades de construção desta universalidade em meninos e meninas.

Na brincadeira, isso se expressa na separação de brinquedos e brincadeiras destinados às meninas e aos meninos. Entendemos que essa separação não é alheia ao modo de organização da vida, pois resguarda conteúdos que permitem à criança perceber quais são as possibilidades abertas ou restritas ao seu percurso de vida. Ter um brinquedo destinado ou não pode significar ter limitações e empecilhos no desenvolvimento ou não. Nas palavras de Souza (2006, p. 141):

Ao escolher brinquedos, as mães (e todos os/as que a cercam) destinam os carrinhos aos meninos e as bonecas às meninas. Os carrinhos podem ser desmontados, permitem um conhecimento aprofundado do funcionamento dos processos internos; as bonecas não devem ser desmontadas, é necessário cuidar da aparência delas, o que treina o ‘cuidar’ do outro e o conhecer na superfície, sem poder ir além dela, sem estimular a curiosidade intelectual. As ‘inocentes’ brincadeiras, em grupo, treinam, também, o ser mulher e o ser homem.

A divisão sexual do trabalho, portanto, manifesta-se, dentre outros espaços e atividades, nas brincadeiras. Nessa separação, estamos nos reportando para as crianças em desenvolvimento que existem certas possibilidades e certas limitações a depender da esfera que ela ocupa socialmente (Izquierdo, 1992). A partir disso, as brincadeiras estruturadas como masculinas, por exemplo, que dizem respeito a uma produção valorosa, a ciência, profissões consideradas corajosas, atividades que são reconhecidas e valorizadas socialmente, bem como brinquedos de super-heróis, grandes, fortes, habilidosos, com inúmeros potenciais, não são somente brincadeiras. Elas resguardam um significado que nos diz sobre a posição masculina na realidade. E essa posição é vinculada a uma supremacia, a um poder indistinguível, a produtividade, ao poder, a não limitação de potencialidades e possibilidades de vir-a-ser. Souza (2006, p. 135) nos chama atenção ao fato de que “os homens ficaram com as atribuições ligadas à transcendência (arte, política, trabalho, filosofia, etc)”.

À vista disso, essas brincadeiras e brinquedos dizem muito mais além de sua aparência. Referem-se a como os meninos estão sendo estimulados sem precedentes vinculados ao seu sexo/gênero. Além disso, resguardam características de fortaleza, coragem, racionalidade, inteligência, ciência, proteção, segurança e confiança. Por outro lado, meninas, por meio da organização de suas brincadeiras e brinquedos, possuem as limitações vinculadas a uma função doméstica que permeia a maior parte das possibilidades de brincar, assim como a função materna, estimulada desde o nascimento.

Para comprovar isso, realizamos o exercício¹⁸ de digitar na guia de pesquisa do site google.com a frase: “brinquedos de meninas”. Ao clicar na opção de pesquisar, somos bombardeados de diversos brinquedos que chamam a nossa atenção para aspectos importantes: a coloração rosa ou até mesmo a coloração lilás, sempre associadas a feminilidade, a calma e simpatia. Outro aspecto que chama atenção é a restrita temática que compõe os brinquedos: utensílios domésticos e eletrodomésticos, utensílios para cuidados com bebês, associados à maternidade, como carrinho de bebê, berço e bonecas, além de brinquedos que imitam caixas de supermercado. Ao contrário dessa pesquisa, quando digitamos “brinquedos de meninos” na barra de pesquisa, encontramos uma infinidade de brinquedos diferentes, como carrinhos, cesta de basquete, armas, materiais de bombeiros, bicicletas, baterias, celulares, bonecos de animais, patins, boliche, bonecos de super-heróis. O que isso tudo nos revela é que a organização das brincadeiras, que são, socialmente, distinguidas entre femininas e masculinas, não estão descompromissadas e realizadas sem intencionalidade.

Na realidade, ela corresponde ao funcionamento regular da sociedade de classes que, em relação ao sistema sexo/gênero, estrutura formatos de opressão que precisam ser internalizados como característica natural e, portanto, biológica. Por isso, essa estrutura atravessa a criança desde a sua gestação. Ao organizarmos essas brincadeiras sem o tensionamento necessário, também colaboramos com a manutenção dessa ditadura do gênero (Izquierdo, 2022) que restringe o desenvolvimento omnilateral de meninos e meninas enquanto seres humanos.

Esse processo de naturalização das diferenças entre homens e mulheres envolve o bom funcionamento dos papéis sociais. Se Vigotski (2018) e Leontiev (2018) afirmaram que o processo de humanização envolve, em primeira instância, as relações inter psicológicas, e Elkonin (2009) ressaltou que os conteúdos das brincadeiras refletem os conteúdos das relações sociais, devemos nos atentar aos papéis e modelos sociais de ação que as crianças têm acesso, especialmente nas primeiras instituições, como a família, mas, especificamente no tocante ao objeto desta dissertação, a educação escolar infantil.

Sobre os papéis sociais que são ensinados, por meio das organizações distintas de brincadeiras de meninos e meninas, na sociedade de classes, Duarte (2006) indica que eles representam um compêndio de valores, conhecimentos e procedimentos ligados ao desenvolvimento do indivíduo em suas condições de existência. Nesse sentido, os papéis

¹⁸ Ver Anexo B.

sociais representam possibilidades de ser e se tornar ao longo da sua história, o que nos rememora que a criança, ao nascer, tem a disponibilidade de diversos papéis ao seu redor, que a insere na cultura, ao passo que seus pares se tornam modelos de ação. O autor entende que o papel social evidencia as possibilidades de apropriação de uma experiência já acumulada que é cristalizada em um modelo de desenvolvimento a ser seguido.

Essa mediação, portanto, possibilita a orientação de comportamento, regras, conduta, atividades, entre outros elementos. Em uma sociedade capitalista, os processos educativos alienados naturalizam a inversão da gênese de tais características, de modo a enfatizar que as diferenças sexuais reverberam biologicamente nas diferenças de papéis que regem as relações. Dessa forma, desvinculados das reais possibilidades do ser humano, a criança passa a se desenvolver mediada por atividades que respondem ao cumprimento de normas, valores e comportamentos que servem a classe dominante e seus interesses. Existe uma definição clara e respondente aos interesses dominantes do que é o papel social da mulher e o papel social do homem.

No entanto, é importante destacar que, em relação ao jogo e a apropriação desses papéis, a criança não abstrai uma conduta ou um comportamento de sua imaginação para inserir em sua brincadeira: ao contrário disso, a concretude de sua vida, a sua realidade cotidiana e as suas relações sociais são conteúdo da brincadeira lúdica, que promove desenvolvimento da imaginação (Elkonin, 2009). Diante disso, a criança assimila de seus modelos mais próximos a interpretação de um papel, as normas e condutas cotidianas do homem e da mulher manifestadas em sua brincadeira. Na investigação dos papéis sociais no interior da sociedade capitalista, nos deparamos com a alienação e a superficialidade dos conteúdos neles inseridos, ao passo que resultam de uma realidade patriarcal, de uma sociedade com alicerces na opressão racista e sexista e fundamentada na divisão de classes. Por isso, é essencial um aprofundamento nesses modelos sociais de ação propostos e vivenciados pelos adultos, ao passo que a mulher, modelo referencial das brincadeiras ditas femininas (como mãe e filha, cozinhar, dona de casa, entre outras), no capitalismo, guarda em si os traços da sociedade patriarcal, que a utiliza como renovadora da força de trabalho masculina, garantindo a produtividade necessária.

Quando temos, no desenvolvimento da criança, a presença massiva e reforçadora de papéis sociais de mulher e papéis sociais de homem bem estabelecidos, conforme a divisão sexual do trabalho (Izquierdo, 2022), o impacto reverbera direto na reprodução desses papéis sociais no desenvolvimento regular da criança, que passa a cumprir os requisitos de seu papel de acordo com seu gênero e, assim, apropriar-se de elementos potencializadores,

estimuladores, motivadores (papeis sociais masculinos) ou privados, domésticos, pobres (papeis sociais femininos).

Todas essas relações estabelecidas na realidade são representadas por meio das brincadeiras de papeis (Elkonin, 2009). A menina brincando de boneca, de mamãe e filha, de professora, o menino brincando de ser cientista, bombeiro e médico, representam, em termo de desenvolvimento, às esferas de transcendência e sobrevivência (Izquierdo, 1992). Nesse sentido, a aparência (aquilo que está nos conteúdos das brincadeiras de forma mais explícita) nos diz que meninas são menos corajosas, sabem menos coisas da vida cotidiana e prática, não estão preparadas para desafios, para eventos inesperados, meninas não sabem dirigir bem, meninas são destinadas às profissões de cuidado e afeto, meninas são colocadas e responsabilidades da esfera doméstica. No entanto, investigando esses processos, podemos entender que a menina não tem possibilidade de enriquecimento da sua brincadeira, limites são colocados em seu percurso de desenvolvimento a partir de discursos obstaculizantes, acesso a número reduzido de tipos de brinquedos e tipos de brincadeiras, além de que as temáticas de suas brincadeiras passam a ser empobrecidos e restritas. Quais as possibilidades para reverter tal situação? De acordo com Duarte (2006, p. 95)

a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade. Se a brincadeira de papéis for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea.

Os modelos de ação representados pelos adultos, então, assim como a representação de papeis sociais supracitados, devem ser cuidadosamente organizados para que o desenvolvimento seja promovido visando a conquista máxima da humanidade. Devemos, enquanto organização de processos educativos escolares, proporcionar modelos de relações sociais que sejam solidárias, justas, revolucionárias e emancipadoras. Nesse período tão importante e de tamanha assimilação das relações sociais pela criança é imprescindível o enriquecimento das relações sociais e a brincadeira de papeis pode ser um instrumento mediador de ruptura.

A mediação e a disponibilidade de elementos para assimilação que são fornecidos pelo adulto é condição essencial para o nosso desenvolvimento e, assim, a brincadeira, faz-se como um elemento importante para a organização e promoção do desenvolvimento e formação de crianças que conquistem, ao longo de sua periodização, consciência reflexiva e

crítica, combativa a divisão sexual do trabalho e as relações opressoras que são estabelecidas na sociedade pela perspectiva de ser mulher ou homem. Possibilitar, desde cedo, o contato com a diversidade humana é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos críticos e questionadores e que possam contribuir com o desenvolvimento máximo de outras crianças.

Por fim, destacamos a função dupla das brincadeiras de papéis a partir de uma análise dialética. Na medida em que a criança, por meio da representação do adulto, com as regras, conduta, ações, valores, dentre outras características, reflete a lógica das relações sociais, ela está oportunizando o acesso ao conteúdo de compreensão e desenvolvimento da consciência acerca das relações sociais. Ao se pensar a divisão sexual do trabalho enquanto estrutura no modo de organização das relações entre o homem e a mulher, as brincadeiras são atravessadas, como já trabalhado, pela distinção entre o que se espera da socialização do homem e o que se espera da socialização de uma mulher.

A brincadeira cumpre, nesse aspecto, um papel na reprodução dessa divisão no modo de organização da vida a partir do sistema sexo/gênero, que reverbera na distinção da subjetividade a partir da diferenciação nos processos educativos e na formação humana. Se nos espaços educativos as brincadeiras são potencializadas a partir dessa via (fragmentação do gênero humano a partir do sexo/gênero), elas potencializam, concomitantemente, a apropriação e absorção das crianças nesse modo de relações a serem desenvolvidas. Ou seja, a criança tem fundamento para distinguir possibilidades, oportunidades, acesso às informações, características, materiais, brinquedos e, em totalidade, modo de vida.

Torna-se uma estratégia ideológica da classe dominante que opera a partir de discursos massivos e práticas sexistas que ganham força já na infância e que afastam as crianças do pleno desenvolvimento. A brincadeira de papéis passa a ser utilizada como produção de alienação ao ser tomada como instrumento de reprodução e fortalecimento do sistema sexo-gênero desde o desenvolvimento infantil. Esse processo de alienação tem permeado na fragmentação do sujeito e no cumprimento das normas e expectativas propagadas e que satisfazem a manutenção da exploração aliada à opressão. Segundo Duarte (2006, s.p)

A alienação dos papéis sociais tem suas raízes na divisão social do trabalho, isto é, na separação entre quem comanda e quem executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre quem tem a propriedade do capital e quem tem apenas sua força de trabalho, enfim, entre a classe que trabalha e a classe que detém a propriedade privada dos meios de produção.

Na contrapartida dessa função dos jogos de papéis de reprodução e, quando intencionada pelo capital, alienação, entendemos que a criança não reproduz passivamente aquilo que observa. A atividade representa uma relação ativa da criança na realidade, ao passo que está em um intercâmbio com o mundo apresentado e vivenciado por ela. Vale ressaltar que a criança, ao longo do seu desenvolvimento “torna-se mais consciente dos fins e motivos presentes em sua atividade. Como resultado, transforma definitivamente sua situação social de desenvolvimento, passando a ocupar ativamente outras posições nas relações sociais” (Duarte, 2006, s.p).

Nessa relação ativa com a realidade é que mora a possibilidade da brincadeira ser instrumento de ruptura com o modo de organização da vida a partir da divisão sexual do trabalho. A importância de um ensino orientativo se destaca na medida que atenda a realidade e as necessidades da criança, com o objetivo de “destacar os traços principais definidores do fenômenos, que a rodeiam, a não se perder nos detalhes secundários, a pensar nas propriedades e relações gerais do objeto, a captar a lógica simples dos fenômenos e a raciocinar e tirar conclusões próprias” (Mukhina, 2022, p. 53).

É fundamental organizar espaços educativos, com mediação da brincadeira, que forneçam condições para a criança pensar e questionar o formato das relações que são centralizadas no sistema sexo/gênero, em que não se permite certos tipos de brinquedos, brincadeiras, comportamentos e falas a depender da sua posição nesse sistema. Esse movimento é possível a partir dessa relação ativa que rompe com a ideia de passividade e de criança enquanto receptáculo do adulto. O trabalho de transformação deve estar fundamentado no desenvolvimento de bases da consciência crítica e reflexiva que se forma ao longo do desenvolvimento, na medida em que se tem mediações qualitativas.

A brincadeira pode ser uma forma, por meio do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, para que a criança tenha acesso ao brincar que não está no seu escopo de possibilidades e permissões organizados pelo sistema sexo/gênero. Brincar de ser quem não se pode ser na realidade permite à criança, por meio da imaginação, movimentar-se e entrar em contato com esse papel, esse fazer e essas características que são negadas ou barradas na materialidade. Portanto, colocar a criança em contato com essa ampla realidade pode possibilitá-la a apropriação dos elementos do gênero humano, rompendo, gradativamente, com a fragmentação do sujeito, uma vez que “toda análise da essência da brincadeira demonstrou-se que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real” (Vigotski, 2007).

Essa atuação está alinhada com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, em que se organiza o processo de desenvolvimento que salta às capacidades imediatas da criança, por meio dos processos educativos de intencionalidade. Nas palavras de Vigotski (2007, s.p) “no final do desenvolvimento da brincadeira, surge um conjunto de qualidades que salta à frente na mesma proporção em que está amarfanhado no início; os momentos que são secundários ou colaterais no início, tornam-se centrais no final e, ao contrário, os momentos principais no início, tornam-se colaterais no final”.

Tensionar essa contradição da brincadeira de papéis revela, mais uma vez, a importância do papel do educador no desenvolvimento infantil, pois “as contradições no processo de desenvolvimento psíquico que dão origem a novas necessidades e interesses e o desejo de novas atividades são a forma que impulsionam o desenvolvimento psíquico” (p. Mukhina, 2022, p. 62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos centrais dessa dissertação, buscamos, durante todo o trabalho, construir uma articulação entre conceitos de dois autores caros ao materialismo histórico-dialético: Daniil Borosovich Elkonina, psicólogo e educador, aluno de Vigotski e continuador da Psicologia histórico-cultural, com a teoria do jogo de papéis, obra desenvolvida durante 50 anos; e Maria Jesus Izquierdo, socióloga e docente na Universitat Autònoma de Barcelona, com a formulação de estudos acerca Sistema Sexo/Gênero. Almejamos com tal articulação identificar aproximações teóricas dos dois autores para apresentar e fortalecer pressupostos teóricos para a construção de intervenções com crianças no espaço de educação infantil, a fim de tensionar a reprodução de papéis baseados na divisão sexual de trabalho. Todos os estudos que estruturam esse trabalho são compostos pela Psicologia Histórico-Cultural, a partir do Materialismo Histórico-Dialético, e nos estudos do Sistema Sexo/Gênero da autora supracitada.

Destacamos a natureza social dos seres humanos que, amparados pela estrutura orgânica, superam os limites da biologia a partir do intercâmbio com a realidade, transformando-a e também transformando a si mesmo. Desse modo, foi possível compreender que o processo de humanização se refere e apropriação dos elementos humanos que acontece nas relações desde o nascimento da criança, sendo que esses elementos não são

transmitidos pela hereditariedade, mas sim pela mediação da cultura, em processos educativos ao longo de toda a vida.

A atividade, isto é, a relação ativa do ser humano em sua realidade, transforma-se a partir das condições sociais de desenvolvimento e da posição da criança frente a realidade e a relação com o adulto. Portanto, o trabalho é a chave central na transformação da organização dos modos de produção da vida, o que reverbera na necessidade de requalificação dos aparatos próprios da espécie, em prol das novas demandas sociais engendradas pela própria atividade, ou seja, pela própria relação da criança com a realidade. Nesse ínterim, cada momento da criança é perpassado por um modo de agir em suas relações, a partir das suas diferentes necessidades. Esse movimento foi nomeado como periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano, na medida em que sintetiza e organiza idades e períodos da vida compostos por momentos específicos, sendo esses inter relacionados, com leis próprias, subordinadas à supracitada lei geral do desenvolvimento.

No interior da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano, destacamos a Infância Pré-Escolar, que tem como atividade-guia a Brincadeira de Papéis, que, segundo Elkonin (2009), caracteriza-se como a forma mais evoluída do jogo infantil. Buscamos, a partir da obra *Psicologia do Jogo*, de Elkonin, descrever a brincadeira de papéis para além da sua aparência, isto é, como atividade intrínseca ao ser humano, pois o jogo de papéis é produto da história das transformações em que a humanidade perpassou. A brincadeira tem gênese social, uma vez que seu desenvolvimento passou a ser necessário com o estabelecimento de novas relações entre a criança e o mundo adulto na história da humanidade.

A atividade jogo é, para a criança, a maneira acessível de explorar e alcançar domínios ainda não permitidos ou encontrados a partir da representação de um papel. Esse papel é construído a partir de conteúdos apropriados das e nas relações sociais, que dizem respeito aos adultos e suas formas de organização da vida. O interesse da criança centraliza o significado de tais relações e a função social dos adultos: quem faz, com que faz, e como faz. São as relações com os adultos que vão compor o conteúdo das brincadeiras de papéis: aquilo que a criança vivencia, aquilo que a criança assimila a apropria da realidade e o seu contato com o mundo adulto. Na brincadeira, elas começam a representar aquilo que aprendem acerca do papel das pessoas que estão ao seu redor, os significados sociais que os adultos atribuem ao uso dos objetos e as diversas funções estabelecidas e organizadas entre os próprios adultos. Em outras palavras, ela representa aquilo que ela compreende das relações sociais.

Frente a isso, buscamos pensar o atravessamento das relações de sexo/gênero que são expressas a partir das brincadeiras e que representam materiais ricos de conteúdos a serem analisados acerca da forma que as crianças compreendem a organização dessas relações. Isso, pois, sendo o mundo adulto o mediador da relação criança-realidade, este exerce uma significativa influência no desenvolvimento da criança, a partir da oferta das regras morais e dos comportamentos esperados e que orientam a conduta dessa criança. Desse modo, as características da personalidade, os traços de caráter e os valores compartilhados são elementos subjetivos resultantes do processo de humanização, que se dá de forma distinta para cada criança.

A partir desse interesse de articulação, foi necessário retomar o processo de divisão sexual do trabalho no processo histórico da sociedade, que indica que no modo de produção capitalista, o patriarcado assumiu uma faceta específica da opressão articulada com a exploração de classe, ganhando um caráter de naturalidade e indestrutibilidade. O sexo, portanto, foi considerado o critério para a organização material da vida, sendo que a depender de qual esfera e função ocorreria essa atuação, as atividades se dividiram entre a mulher e o homem.

Nesse contexto, foi possível compreender a construção do Sistema Sexo-Gênero, a partir de Izquierdo. Segundo a autora, este configura um formato da organização social pautada na divisão sexual do trabalho e na biologia que fragmenta sujeitos da mesma classe a partir das diferenças de caracteres sexuais. Sob essa segmentação, são organizados modos de vida diferentes e polarizados em duas opções: um mundo da mulher, o feminino, em que se espera certas características e elementos e um mundo do homem, o masculino, que se compõe também a partir de expectativas específicas. Essas distintas expectativas envolvem as possibilidades de existência, os papéis e posições a serem desempenhados e ocupados, as permissões e proibições em relação às intervenções na realidade, brincadeiras, atividades profissionais, relações sócio afetivas e familiares, dentre outras características.

Entendemos que a criança nasce nessa organização e depende dela para sobreviver, então tende a se identificar com o modelo unilateral de desenvolvimento que é orientado para si. Esse processo caracteriza as bases sociais do sistema sexo-gênero, na medida em que a criança se apropria dessa segmentação da organização da vida como algo natural. Concomitante a esse movimento, esses processos educativos alienados favorecem o desenvolvimento de determinadas funções psicológicas e aptidões humanas para um em detrimento de outro, com o estímulo das aptidões e características consideradas naturais, o que cristaliza essa ideia de que a criança nasceu dessa forma.

As brincadeiras de papéis, nesse sentido, refletem a divisão sexual do trabalho na medida em que os meninos estão sendo estimulados sem precedentes vinculados ao seu sexo/gênero. No seu brincar, manifestam ações que resguardam características de fortaleza, coragem, racionalidade, inteligência, ciência, proteção, segurança e confiança. Por outro lado, meninas, por meio da organização de suas brincadeiras e brinquedos, possuem as limitações vinculadas a uma função doméstica que permeia a maior parte das possibilidades de brincar, assim como a função materna, estimulada desde o nascimento. Tal percepção indica que, ao organizarmos essas brincadeiras sem o tensionamento necessário, estamos colaborando com a manutenção dessa ditadura do gênero (Izquierdo, 2022) que restringe o desenvolvimento omnilateral de meninos e meninas enquanto seres humanos.

Diante da síntese supracitada, pautamos função dupla das brincadeiras de papéis a partir de uma análise dialética. Pois, ao mesmo tempo que a brincadeira pode ser utilizada para reprodução das relações desiguais de sexo/gênero, com o fortalecimento de estereótipos e organização da brincadeira fragmentada, podemos também, com organização e intencionalidade, construí-la enquanto instrumento de ruptura com o modo de organização da vida a partir da divisão sexual do trabalho. Isso é possível a partir do enriquecimento dos conteúdos das brincadeiras por meio do estabelecimento de relações sociais que tensionam a divisão sexual do trabalho e o modo de organização da vida a partir do capital.

Nesse objetivo mora a necessidade de atividades educativas emancipatórias (Tonet, 2014), ou seja, a orientação da brincadeira que permite que a criança entre em contato com a realidade ampla, tendo acesso às máximas potencialidades humanas. É certo que o pleno desenvolvimento só pode acontecer com a superação de uma sociedade capitalista, mas precisamos formar humanos que estejam à frente dessa luta revolucionária. Para isso, a infância pré-escolar é um período propício para o fortalecimento do desenvolvimento de consciência e pensamento crítico.

Retomamos a função social da educação e a necessidade de se organizar espaços educativos, com mediação da brincadeira, que forneçam condições para a criança pensar e questionar o formato das relações que são centralizadas no sistema sexo/gênero, em que não se permite certos tipos de brinquedos, brincadeiras, comportamentos e falas. Devemos atuar na construção de modelos sociais de ação que guiem a criança em condutas questionadoras, críticas e que almejam atingir a máxima potencialidade humana enquanto desenvolvimento social.

Pautamos a educação infantil enquanto espaço que atravessa a infância pré-escolar no Brasil e que deve ser estruturado e elaborado a fim de utilizar da brincadeira para promover

desenvolvimento omnilateral das crianças. Entendemos a necessidade de continuidade do estudo, a fim de construir, a partir de base teórica aqui estabelecida, práticas interventivas que mobilizem uma postura tensionadora e questionadora da consciência das relações de sexo/gênero desde a infância, identificando que tipo de conteúdo da realidade a criança tem acesso e como ela se apropria dessa polarização no seu desenvolvimento, especialmente levando em consideração a atividade dos jogos de papéis enquanto instrumento importante no processo educativo. É fato a relevância desses estudos e sua continuidade, visto que, por meio da revisão bibliográfica, foi perceptível o baixo número de publicações e pesquisas vinculadas à psicologia histórico-cultural e ao materialismo histórico-dialético que se debruçam nessa alçada.

Tendo dissertado acerca da importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico e de sua potência na organização de práticas educativas que permitam o acesso aos elementos humanos que rompem com fragmentação do sexo/gênero, além da postura ativa da criança frente a sua realidade a vista de transformá-la, compreendemos um longo caminho a ser percorrido para a superação do sistema sexo/gênero e no desenvolvimento de uma infância livres das amarras de gênero.

Almejamos, por fim, que, em uma sociedade sem a divisão de classe, a subjetividade passe a ser constituída nas múltiplas possibilidades de vir-a-ser da humanidade, em que não há uma distinção das propriedades humanas femininas e masculinas, uma vez que elas pertencem única e exclusivamente ao gênero humano.

ANEXOS

ANEXO A

Tabela 5

Pesquisas não selecionadas para revisão bibliográfica

TÍTULO	ANO E METODOLOGIA	OBJETIVO	PERSPECTIVA TEÓRICA	ÁREA	TIPO
A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	2009, Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	Processo de construção das identidades de gênero nas	Não demarca no resumo a orientação	Educação	dissertação

INFANTIL		atividades diárias da Educação Infantil	teórica		
APRENDIZAGENS DE GÊNERO-SEXUALIDADE NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS PARA PENSAR OS CURRÍCULOS	2017, Tendência em pesquisa conhecida como "pesquisas nos/dos/com os cotidianos"	Compreender o gênero/patriarcado na Educação Infantil a partir de observações cotidianas de uma turma de EMEI em Nova Iguaçu-RJ.	Não demarca no resumo a orientação teórica	Educação	dissertação
“ATIRA NO CORAÇÃO DELA”: CORPOS E SCRIPTS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2019, Inspiração etnográfica	Compreender de que forma os scripts de gênero são construídos e alimentados na infância, especialmente no que se refere ao controle dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil. a partir do acompanhamento de uma turma de Educação Infantil em Uruguaiana-RS	Pós-estruturalismo	Educação	dissertação
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO	2023, Abordagem qualitativa com entrevistas narrativas	Quais as percepções das professoras da educação infantil sobre o impacto das brincadeiras na constituição de gênero entre meninas e meninos em um Centro de Educação Infantil (CEIM) de Lages/SC?	Louro (2014), Felipe (2013), Auad (2019) e Finco (2010)	Educação	dissertação

<p>BRINCANDO DE ESCONDE-ESCONDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E AÍ, ALGUÉM VIU O GÊNERO?</p>	<p>2023, Abordagem qualitativa, estudo etnográfico</p>	<p>Compreender as relações de gênero no cotidiano das escolas públicas de Educação Infantil a partir das próprias crianças, a partir de uma observação participante de uma escola municipal de Educação infantil em Xaxim, SC.</p>	<p>Perspectiva dos estudos da infância pode-se delinear a escrita de Ariès (1981) e Kuhlmann Jr (1998, 2000 e 2011), e na perspectiva dos estudos sobre gênero merecem destaque Louro (1997), Finco (2010), Felipe (2008) e Salva (2018).</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>
<p>BRINQUEDOS, CULTURAS INFANTIS E DIVERSIDADE DE GÊNERO: UMA ANÁLISE SOBRE A “SEXTA-FEIRA: DIA DO BRINQUEDO” NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>2018, Pesquisa etnográfica</p>	<p>Investigar as relações de gênero na pequena infância a partir da “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do interior de São Paulo</p>	<p>Sociológica da Infância, a Pedagogia da Infância e os Estudos de Gênero</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>
<p>COISAS DE MENINO OU DE MENINA? PEDAGOGIAS DE GÊNERO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>2013, Estudo qualitativo etnográfico</p>	<p>Problematização das pedagogias de gênero presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano escolar de crianças frequentam Escolas Municipais de Educação</p>	<p>Estudos Culturais e de Gênero como Foucault (2009), Louro (2010), Bujes</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>

		Infantil de um município da Serra Gaúcha/RS, a partir de observações em seis escolas e aplicação da técnica do Grupo Focal com 12 (doze) professoras dessas escolas.	(2002), Felipe (2008), Hall (2003) e Butler (2010).		
CONCEPÇÕES SOBRE SER MENINO E SER MENINA DE UMA TURMA DE CRIANÇAS DE MULTI-IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2023, abordagem qualitativa, etnográfica	Compreender as significações construídas pelas crianças acerca dos modos de ser menino e ser menina, existentes entre personagens em algumas histórias de literatura infantil, a partir de observações e intervenções em uma Escola Pública Federal de Santa Maria.	Construcionismo social	Educação	dissertação
CONSTRUINDO GÊNEROS NÃO BINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O MACHISMO	2018, Abordagem qualitativa, a partir dos Estudos Culturais e Análise do Discurso	Investigar como acontece a educação de gênero em um Centro de Referência em Educação Infantil em João Pessoa a partir da observação de uma turma do Pré-II	Araújo (2007); Engels (2000), Foucault (2008, 2010, 2014), Pêcheux (2007)	Educação	dissertação
CORPORALIDADES DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NORMATIVIDADES E (RE)SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO	2018, Estudo etnográfico	Compreender o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de	Sociologia da Infância, Estudos de Gênero, Estudos Feministas e Estudos do Corpo	Educação	dissertação

		gênero e as formas que as crianças as ressignificam a partir da observação de um EMEI na cidade de São Paulo-SP			
DISPUTAS EM TORNO DO CURRÍCULO: O PROCESSO DE EXCLUSÃO DOS TERMOS “IDENTIDADE DE GÊNERO” E “ORIENTAÇÃO SEXUAL” DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	2020, Abordagem qualitativa, Análise documental e Análise de Conteúdo	Investigar por que os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” se tornaram objeto de disputa durante o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental	Autores como Apple (2006), Arroyo (2013), Grossi (2004), Junqueira (2009/2017), Louro (2001/2008/2010), Miskolci (2018), Oro (2005), Sacristán (2013), Trevisan (2004), dentre outros formaram o escopo da pesquisa.	Educação	dissertação
EDUCAÇÃO DO CORPO E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	2016, Pesquisa bibliográfica	Analisar a produção de conhecimento científico na área de Educação a respeito das temáticas educação do corpo e relações de gênero na Educação Infantil	Não demarca no resumo a orientação teórica	Educação	dissertação
“EU NÃO POSSO BRINCAR DE BONECA, BONECA É COISA DE MENINA” - UMA PESQUISA COM CRIANÇAS SOBRE	2018, Pesquisa qualitativa de observação participante	Investigar como as identidades de gênero são (re) produzidas pelas crianças a partir de suas interações no	Louro (1998), Paechter (2009), Corsaro (2009) e	Educação	dissertação

IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL		contexto de uma turma de Educação Infantil do campo em Santa Maria-RS.	Finco (2010)		
GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE LACUNAS E ENTRELINHAS: A LEGISLAÇÃO DE 1998 A 2018	2023, Abordagem qualitativa, com Análise do Conteúdo	Apresentar aspectos sobre gênero nos documentos legais da Educação Infantil, a fim de analisar como essa temática é entendida e pensada para esse segmento da Educação Básica	Não demarca no resumo a orientação teórica	Educação	dissertação
GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÕES INSTITUCIONAIS (RCNEI E BNCC)	2017, Análise documental	Compreender como se produz o gênero pela via de documentos institucionais com base no RCNEI e a nova BNCC	Jacques Derrida, Judith Butler (1999; 2016), Joan Scott (1995), Teresa de Lauretis (1987) e Michel Foucault	Cultura e Sociedade	dissertação
LEGISLADORES DO DESEJO: UMA ETNOGRAFIA DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DEBATES DA IDEOLOGIA DE GÊNERO	2019, Etnografia, entrevista com professoras	Problematizar como as crianças de uma pré-escola, localizada no interior do Estado de São Paulo (região metropolitana de Campinas), vivenciam e experimentam diferentes papéis e performances de gênero, e como manifestam a sexualidade.	Pós-estruturalismo	Educação	tese

<p>MENINAS E MENINOS: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO EM DOIS ANOS</p>	<p>2018, Entrevistas</p>	<p>Identificar as manifestações de gênero nas crianças por meio dos comportamentos e interações em uma turma do maternal I em um CREI em João Pessoa</p>	<p>Estudos Culturais</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>
<p>MORALIDADE E GÊNERO NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO QUE VALORIZA A ORALIDADE E A CRIATIVIDADE</p>	<p>2020, Grupo focal</p>	<p>Identificar as concepções das crianças sobre gênero e moralidade, de modo a reconstruir a realidade de uma escola de Educação Infantil por meio da oralidade dos sujeitos que dela participam e a modificam, em uma escola pública no interior de São Paulo</p>	<p>Jean Piaget, Josep Maria Puig, Guacira Lopes Louro, Bernadete Gatti,</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>
<p>O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>2022, Estudo qualitativo participante</p>	<p>Compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto de uma turma de Educação Infantil</p>	<p>Estudos de Gênero e Sexualidade e Estudos Culturais - Educação Infantil e Infância – Àries (1986), Del Priore (2018), Kuhlmann (1998), Didonet (2001), Demartini (2009; 2020), Kramer (2006),</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>

			Rinaldi (2020); Brincar e Cultura – Kishimoto (2000; 2011), Brougère (2010; 2019) Wajskop (2012), Corsaro (2003; 2009; 2011), Giroux (1994;2001; 2013); Steinberg; Kincheloe (2001), Gênero e Sexualidade - Scott (1995), Louro (1997; 2000; 2007; 2014; 2019), Weeks (1999), Felipe (2003; 2004; 2006), Meyer (2013), Finco (2003; 2007; 2010) entre outros(as).		
--	--	--	--	--	--

<p>O DESENHO DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA</p>	<p>2016, Análise de desenho e oralização (não especificado)</p>	<p>Investigar o desenho infantil como possibilidade de comunicação, interação e expressão, buscando identificar as questões que os desenhos têm nos revelado sobre as marcas de gênero relacionadas à construção das identidades femininas e masculinas, em uma instituição de Ed. Infantil em São Paulo</p>	<p>Sociologia da Infância e os estudos de gênero na infância.</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>
<p>O EMPODERAMENTO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO FEMINISTAS PELA CIBERCENA/EDUCAÇÃO INFANTIL CRÍTICA NO DEI/CEPAE/UFG</p>	<p>2023, Registros iconográficos, audiovisuais, entrevistas e análise documental</p>	<p>Estudo acerca da Cibercena/Educação Infantil crítica em prol do empoderamento das identidades de gênero feministas, com crianças de 4 a 6 anos do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – DEI/CEPAE/UFG.</p>	<p>Abordagem Triangular desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa, no Sistema Triangular Digital sistematizado pela professora Fernanda Cunha, e na Estética do Oprimido de Augusto Boal e Feminismo</p>	<p>Artes</p>	<p>dissertação</p>
<p>O PRISMA DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DAS CORES DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO</p>	<p>2022, Inspiração cartográfica</p>	<p>Identificar os processos de controle, exclusão e produção de subjetividades operados por</p>	<p>Pós-estruturalismo</p>	<p>Educação</p>	<p>tese</p>

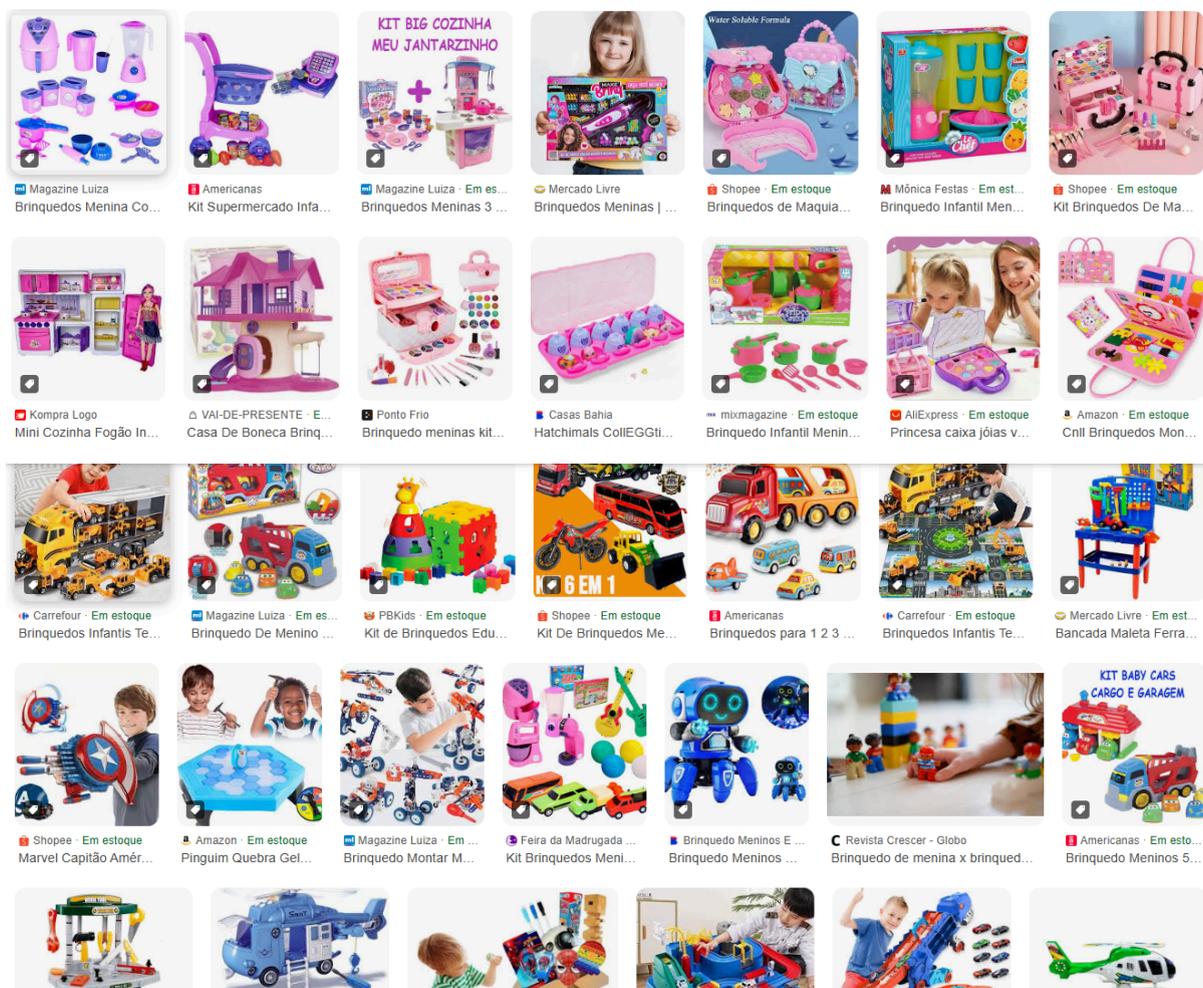
INFANTIL		tecnologias sociais, vislumbrando, também, como aí se articulam as formas de resistência nos processos de subjetivação mapeado, em uma escola pública de Educação Infantil no município de Aracaju			
QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES IDENTIFICADAS NO PORTAL DA CAPES NO PERÍODO DE 2001 A 2015	2018, Revisão bibliográfica	Analisar a produção acadêmica sobre as questões de gênero na Educação Infantil, no período de 2001 a 2015, no banco de teses e dissertações da CAPES	Sociologia da Infância	Educação	dissertação
RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSGRESSÕES, DESCONSTRUÇÕES E CONSTRUÇÕES	2021, Inspiração etnográfica	Entender como se constroem as culturas infantis no campo das relações de gênero, com crianças entre 4 e 5 anos de idade em uma escola municipal de Educação Infantil do município de Piracicaba-SP	Não demarca no resumo a orientação teórica	Educação	tese
RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE ILUSTRAÇÕES NOS BLOGS EDUCACIONAIS	2016, Hermenêutica de Profundidade (HP)	Explicitar se as ilustrações apresentadas nos blogs educacionais endereçados à Educação Infantil transmitem sentidos sobre as diferenças de gênero que podem contribuir	Hermenêutica de Profundidade (HP) - e Joan W. Scott (1995)	Educação	dissertação

		para estabelecer e sustentar relações de dominação.			
RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL	2022, Pesquisa etnográfica	Analisar as relações de gênero nos processos de construção social infantil no âmbito da educação infantil, em um espaço de ed. infantil	Sociologia da Infância	Educação	dissertação
RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PRINCESAS, HERÓIS E SAPOS	2009, Etnografia	Analisar como, e de que forma, o currículo da educação infantil em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas	Estudos Culturais e de Gênero pós-estruturalistas	Educação	dissertação
SER MENINO E SER MENINA: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	2015, Abordagem qualitativa, com grupos e oficinas	Investigar como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças a partir de intervenções realizadas com crianças de educação infantil de uma turma em Maceió/Alagoas	Não demarca no resumo a orientação teórica	Educação	dissertação
SER-ESTAR MULHER: UM MAPEAMENTO DA (DES)CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2020, Cartografia e pesquisa com imagens	Constituir um mapeamento subjetivo da (des)construção do gênero no contexto de uma escola de Educação Infantil no interior da Bahia.	Pós-estruturalismo	Educação	dissertação

<p>SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ? AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>2018, Abordagem etnográfica</p>	<p>Compreender o processo de construção das relações de gênero nas brincadeiras desenvolvidas com e entre as crianças, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Contagem em Minas Gerais</p>	<p>André (2015); Furlani (2011); Kishimoto (2016); Kramer (1999); Louro (2017); Sarmento (2008) e Xavier Filha (2009)</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>
<p>SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS</p>	<p>2016, Pesquisa qualitativa etnográfica</p>	<p>Compreender a perspectiva das crianças de cinco anos sobre as relações de gênero instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte-MG</p>	<p>referencial teórico multidisciplinar – constituído na interseção entre os estudos de gênero, os estudos sociais da infância, a sociologia, a antropologia e as pedagogias da infância e da Educação Infantil</p>	<p>Educação</p>	<p>tese</p>
<p>UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS FAMÍLIAS TÊM A VER COM ISSO?</p>	<p>2021, Análise documental e entrevistas</p>	<p>Investigar como as questões de gênero estão presentes na relação entre a instituição de Educação Infantil e as famílias, em uma EMEI da rede municipal de São Paulo</p>	<p>Estudos da Pedagogia e da Sociologia da Infância e Estudos de Gênero e Feministas,</p>	<p>Educação</p>	<p>dissertação</p>

ANEXO B

Captura de tela de pesquisa no Google.com com o descritivo: brinquedos de meninas versus brinquedos de meninos



REFERÊNCIAS

Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política*, 10(20), 297–313.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. (2019). Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

Brecht, B. (1982). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: ELO Editora.

Brecht, B. (2004). *Poemas e canções* (P. C. de Souza, Trad.). Editora 34.

Núñez, G. (2023). *Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar*. São Paulo, SP: Paidós.

Carvalho, B. (2024). *Ciclo de Debates LAPSIHC - Psicólogo e Prof. Dr. Bruno Carvalho*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVLdC3obDvg&t=4108s>. Acesso em: 10 set. 2024.

Chaves, M., & Franco, A. F. (2020). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 109–126). Campinas, SP: Autores Associados.

Cheroglu, S., & Magalhães, G. M. (2020). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 93–108). Campinas, SP: Autores Associados.

Corbelo, L. G. (2019). *Vivência e gênero a partir da psicologia histórico-cultural: primeiras aproximações* (Dissertação de mestrado). Maringá, PR.

Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7 (1–2), São Paulo.

Duarte, N. (2006). “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 89–97). São Paulo: Xamã.

Duarte, N. (2011). *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo, SP: Autores Associados.

Elkonin, D. B. (1969). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In A. A. Smirnov et al. (Ed.), *Psicología* (pp. 493–503). México: Grijalbo.

Elkonin, D. B. (1971). Sobre el problema del desarrollo psíquico en la infancia. In L. Ancona (Ed.), *Cuestiones de Psicología*. Barcelona: Herder.

Elkonin, D. B. (1986). Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. In I. I. Iliasov & V. Y. Liaudis (Orgs.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 34–41). La Habana: Pueblo y Educación.

Elkonin, D. B. (1996). Epílogo. In L. Vygotski, *Obras escogidas* (Tomo IV). Madri: Visor.

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Engels, F., & Marx, K. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.
- Engels, F. (2019). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan*. São Paulo: Boitempo.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64–81.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo-SP: Editora UNESP.
- Galeano, E. (2001). *As palavras andantes*. Catálogos SRL. (Obra original publicada em 1993)
- Galeano, E. H. (2012). *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre-RS: L&PM.
- Harvey, D. (1992). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Henrique, E., Ziani, E. J. M., & Alves, A. M. P - et al. (2024). Brincadeiras, brinquedos e relações de gênero: reflexões histórico-culturais. In E. R. Maio & J. P. G. Rossi (Orgs.), *Corpos em dissidências: a diferença nas educ(ações) democráticas* (pp. 68–76). Santo André, SP: V&V Editora.
- Isidoro, B. D. S. (2023). *Literatura infantil e psicologia sócio-histórica: possibilidades críticas para a socialização de gênero e construção de masculinidades* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Izquierdo, M. J. (1992). *Bases materiais do sistema sexo/gênero* (C. M. Carloto, Trad.). Universidade Autônoma de Barcelona. São Paulo: SOF (Sempre Viva Organizações Feministas). [Mimeografado].
- Izquierdo, M. J. (1994). Uso y abuso del concepto de género. In M. Vilanova (Comp.), *Pensar las diferencias* (Seminário Interdisciplinar Mujeres y Sociedad). I.C.D – Instituto Català de la Dona - Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Izquierdo, M. J. (2003). El cuidado de los individuos y de los grupos: quién se cuida. Organización social y género. *Intercambios, papeles de psicoanálisis*, 10, 70–82.
- Izquierdo, M. J. (2004). Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: hacia una política democrática del cuidado. *Congreso Internacional SARE 2003 - Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado*. EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.
- Izquierdo, M. J. (2022). A construção social do gênero. *Revista SCIAS - Direitos Humanos e Educação*, 5(1), 245–274. Belo Horizonte, MG.
- Lazaretti, L. M. D. B. (2011). *Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. [páginas]). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (2018). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (16ª ed., pp. 59–83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade, consciência, personalidade*. Bauru, SP: Mireveja.
- Lovatto, A. (2021). *Crítica às teorias pós-modernas: Pós-estruturalismo, não! Revolução, sim! Com A. Lovatto*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZ8Ov0BDY8U&list=PLhAhPdlfIqk8-VvwImXHpAFD OAGXsLgah&index=8>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In L. M. Martins (Org.), *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica* (pp. 33–59). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (Tese de Livre-Docência). Bauru, SP.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13–78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Moraes, M. L. Q. (2015). Pós-modernismo, marxismo e feminismo. *Margem Esquerda - ensaios marxistas*, 2, s.p. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/03/05/pos-modernismo-marxismo-e-feminismo>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- Nascimento, C. P., Araújo, E. S., & Miguéis, M. R. (2009). O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 13(2), 293–302.
- Netto, J. P. (2011). Entrevista: José Paulo Netto. *Trabalho, Educação, Saúde*, 9(2), 333–340.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular particular universal. In A. A. Abrantes, N. R. Martins, & T. S. Ferreira (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social*. São Paulo: Vozes.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31–40.
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento como expressão do método materialista dialético. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G.

- D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 63–89). Campinas: Autores Associados.
- Ribeiro, L. S. (2020). *Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP.
- Sanfelice, J. L. (2005). Dialética e pesquisa em educação. In J. C. Lombardi & D. Saviani (Orgs.), *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sanfelice, J. L. (2016). A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. In J. C. Lombardi (Org.), *Crise capitalista e educação brasileira* (pp. 95–100). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Saviani, D., & Duarte, N. (Orgs.). (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, T. M. S. (2006). *Emoções e capital: As mulheres no novo padrão de acumulação capitalista* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Souza, T. M. dos S. (2016). Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. *Temporalis*, 15(30), 475–494.
- Toffanelli, A. C. (2019). *Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural e do feminismo de orientação marxista* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
- Tonet, I. (2005). Modernidade, pós-modernidade e razão. *Temporalis*, 10, 1–15.
- Tonet, I. (2021). *Minicurso "O Método em Marx" - Parte I*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=riKPOcuMyJo>. Acesso em: 07 ago. 2024.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 35–62). Autores Associados.
- Vieira, B. M. B. (2019). *Medicando meninos e meninas: uma leitura histórico-cultural das relações de gênero no TDAH na infância* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
- Vigotski, L. S. (2018). In Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia* (pp. 73–92). Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda.
- Vygotsky, L. (1987). O significado histórico da crise na psicologia: uma investigação metodológica. (R. P. C. da Silva, Trad.). In *As obras escolhidas de Vygotsky*. Editora Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Tomo III). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotski, L. S. (2007). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 1, n. 8, pp. 1-18.

Yamamoto, O. (2020). *Marx e o método* [Vídeo de 2h24m40s]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GK5XhoK6-R4&list=PLCD0h4OumfZC-eYQVUuy4Lt9LlaYU-C81>. Acesso em: 05 fev. 2024.