

Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico

Cultural-historical psychology and the dominant activity as mediation that forms and transforms: contradictions and crises in the periodization of psychic development

Angelo Antonio Abrantes¹; Nadia Mara Eidt²

RESUMO

Este artigo parte do fundamento de que somente é possível compreender o conceito de *atividade dominante/guia* e a periodização do desenvolvimento psíquico sistematizado pela Psicologia Histórico-Cultural tendo conhecimento dos princípios do materialismo histórico dialético, particularmente manejando a teoria como sistema conceitual advindo das *contradições e transformações qualitativas* da realidade. Nosso objetivo foi analisar a concretude supraindividual da categoria atividade e destacar as contradições inerentes à atividade dominante/guia compreendendo as *crises* como momentos de ruptura necessários ao desenvolvimento psíquico. A exposição foi organizada em dois momentos; no primeiro, destacou-se a unidade entre o conceito de atividade dominante e o de prática social, tendo a finalidade de apontar que a atividade dominante/guia é uma mediação que se transforma no decorrer da vida social em direção à atividade consciente de si. No segundo, sublinhou-se o processo de formação das contradições internas inerentes a cada período do desenvolvimento afirmando que as crises significam superações de contradições particulares que colocam desafios mais complexos à pessoa. Concluímos com apontamentos sobre o problema de manejar o conceito de atividade dominante na sociedade marcada pela desigualdade estrutural,

ABSTRACT

This article is based on the fact that it is only possible to understand the concept of dominant / guiding activity and the periodization of psychic development systematized by Historical-Cultural Psychology having knowledge of the principles of dialectical historical materialism, particularly managing theory as a conceptual system arising from contradictions and qualitative transformations of reality. Our objective was to analyze the supraindividual concreteness of the activity category and to highlight the contradictions inherent to the dominant / guiding activity, including crises as moments of rupture necessary for psychic development. The exhibition was organized in two moments; in the first, the unity between the concept of dominant activity and that of social practice was highlighted, with the purpose of pointing out that the dominant / guide activity is a mediation that becomes the course of individual life toward self-conscious activity. In the second, the process of formation of internal contradictions inherent to each period of development was emphasized, affirming that crises mean overcoming particular contradictions that pose more complex challenges to the person. We conclude the chapter with notes on the problem of managing the concept of dominant activity in society marked by structural inequality, considering that crises can not be

¹Professor Doutor da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP: Departamento de Psicologia, Brasil. Líder do Grupos de Estudos e Pesquisa Neppem E-mail: angelo.abrantes@unesp.br

²Professora Doutora do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina – UEL: Departamento de Educação, Brasil. E-mail. nadiaeidt@hotmail.com

considerando que as crises não podem ser concebidas como universais a-históricas, visto que possuem conteúdos sociais distintos e qualidades determinadas pela contradição humanização – alienação.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Periodização do desenvolvimento. Transformações qualitativas.

conceived as a-historical, since they have distinct social contents and qualities determined by the contradiction humanization - alienation.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Periodization of development. Qualitative transformations.

1 Introdução

Este artigo parte do fundamento de que somente é possível compreender o conceito de atividade dominante/guia e a periodização do desenvolvimento psíquico sistematizada pela psicologia histórico-cultural tendo conhecimento dos princípios do materialismo histórico dialético, particularmente manejando a teoria como sistema conceitual advindo das contradições e transformações qualitativas da realidade. Nessas bases é possível compreender o que representa teoricamente a atividade como mediação da relação indivíduo – sociedade e como as relações sociais concretas são determinantes para possibilitar superações em direção à formação da relação consciente com o mundo. Nossa tarefa no presente artigo foi de analisar a objetividade supraindividual da categoria atividade e destacar as contradições inerentes à atividade dominante/guia, compreendendo as crises como momentos de ruptura necessários ao desenvolvimento psíquico, visto que são provocados pelos desafios socioculturais.

A exposição foi organizada em dois momentos; no primeiro, “A atividade em contexto de contradição: a pessoa no mundo e as tensões entre humanização e alienação”, destaca-se a unidade entre o conceito de atividade dominante e o de prática social, visto que a objetividade científica sobre o desenvolvimento psíquico somente pode ser conquistada a partir do pressuposto de que a formação da pessoa ocorre pelas determinações sociais – e portanto, neste momento histórico, pela particularidade do modo de produção capitalista que, clivado pela luta entre os processos de humanização e alienação, determina limites e possibilidades à formação das pessoas (LEONTIEV, 1978). O objetivo desta seção é destacar que a atividade dominante/guia é uma mediação que se transforma no decorrer da vida individual em direção à atividade consciente de si, verificando nas crises processos de transformação que reorganizam qualitativamente a vinculação da pessoa com a realidade social. No segundo momento, “Atividade dominante como mediação que

se transforma: contradições e as neoformações psíquicas”, destaca-se as contradições internas inerentes a cada período do desenvolvimento indicando que as crises ou rupturas significam a superação de contradições particulares e a afirmação de desafios mais complexos à pessoa, sintetizados em novas contradições inerentes à atividade dominante/guia subsequente.

Concluimos o artigo com apontamentos sobre o problema de manejar o conceito de atividade dominante na sociedade marcada pela desigualdade estrutural, indicando que os sistemas de atividades de que os indivíduos participam não são naturais, portanto as crises não necessariamente possuem sentido *emancipador* direcionado à formação da consciência e da *práxis*, pois podem também representar a expressão do sofrimento psíquico produzido nas relações alienadas. Em outros termos, as crises não podem ser concebidas como universais absolutos, visto que possuem conteúdos históricos distintos e qualidades particulares determinadas pela contradição entre humanização – alienação. Portanto, o processo de conhecer e atuar pedagogicamente em momentos particulares do desenvolvimento psíquico orienta-se pela tarefa coletiva de transformar as relações sociais no sentido de formar pessoas, agindo no processo histórico de luta em direção à libertação humana.

2 A atividade em contexto de contradição: a pessoa no mundo e as tensões entre humanização e alienação

Atividade dominante/guia é um conceito central para a compreensão do desenvolvimento psíquico na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, indicando uma atividade social – entre outras atividades de que a pessoa participa – que impulsiona o seu processo de transformação, determinando novas possibilidades de vínculo da pessoa com a realidade a partir de demandas sociais, produzindo, pela vida interpessoal, formações psicológicas inéditas para o indivíduo (Leontiev, 1998). Pela atividade, na mesma relação social, dinamizam-se atividades inter-psicológicas e atividades intra-psicológicas e destacam-se múltiplos encontros: da pessoa com a história, do individual com o coletivo, do natural com o cultural. Na dialética entre limites e possibilidades de transformação dos vínculos da pessoa com o mundo, a atividade dominante/guia representa para a formação da consciência aquela que impulsiona a pessoa aos

novos desafios, demarcando situações sociais que exigem transformações na relação do indivíduo com a realidade, permitindo o avanço para um futuro mais complexo e elaborado de acordo com as possibilidades de uma determinada idade. Em síntese, a atividade-guia caracteriza-se como uma atividade dominante dentre outras atividades da vida social no sentido de imprimir avanços qualitativos ao psiquismo (Leontiev, 1998), considerando momentos distintos da formação da pessoa.

A partir dessa definição inicial de atividade dominante/guia, podemos constatar que a compreensão sobre o processo de formação da pessoa, e particularmente do desenvolvimento psíquico, somente pode ganhar concretude se considerada na unidade de contrários entre o indivíduo que se constitui e a formação social de que participa, reconhecendo determinações sociais, culturais, históricas e econômicas. O processo de personalização, marcado pela supremacia do movimento em relação à estabilidade, produz-se nos vínculos interpessoais e ocorre pela determinação histórica da sociedade que *institui* coletivamente e concretamente a organização das atividades de que o ser individual participa. Esse pressuposto de prevalência da sociedade como determinação central à formação da pessoa não representa anulação da vida individual ou subordinação mecânica da pessoa ao mundo social, pelo contrário, retrata que a existência individual se realiza necessariamente na atividade social e coletiva, determinando limites e possibilidades de existência.

Como realização histórica, foram forjadas possibilidades de formação de vínculo consciente com a realidade em cada pessoa, contemplando possibilidades de relações que superam os condicionamentos imediatos da vida cotidiana, estabelecendo nexos com o gênero humano, ou seja, com a humanidade em seu contraditório movimento histórico, com as formações sociais em suas particularidades e consigo própria, conhecendo sua posição nas relações sociais objetivas. Possibilitou-se a formação do ser consciente de si como produto e produtor da realidade humana: em outros termos, a história humana criou a possibilidade de que as pessoas atuem sobre as bases das realizações das gerações anteriores, que sintetizam em suas produções conhecimentos sobre a realidade, incluindo a realidade do humano (LEONTIEV, 1978). Essa conquista

permite que os indivíduos atuem no mundo *teoricamente*, como seres da *práxis*, e não apenas se conformem passivamente ao já realizado pelas gerações anteriores.

O mesmo processo histórico que torna possível que as pessoas vivam de modo humano, portanto ativo, é aquele que nega que essas ricas possibilidades se expressem como mediações na vida da maioria dos indivíduos, aprisionando-os às circunstâncias e a uma existência aquém das possibilidades históricas, realizando-se como *humanos em si*, ou seja, que não se reconhecem em sua dimensão ativa, produtora de circunstâncias. Essa contradição movimenta-se a partir de relações sociais que objetivamente não permitem que a humanização se expresse em sua plenitude nas vidas singulares e determinam que estas se realizem pela hegemonia da alienação, promovendo uma cisão entre as conquistas do gênero humano e a existência objetiva das pessoas (LEONTIEV, 1978). O fenômeno social de *assujeitamento*, domínio e exploração de classe que se transfere para a personalidade e objetiva-se como modo de vida tem suas bases nas relações sociais de produção, pois as formações sociais capitalistas determinam aos indivíduos possibilidades futuras antagônicas, visto concretizar-se pela já mencionada contradição entre humanização – alienação. O processo de personalização encontra-se sobredeterminado pelas contradições e conflitos estruturais da sociedade; desse modo, a periodização do desenvolvimento, que sistematiza os momentos da relação do ser individual com a realidade destacando unidades características deste processo, possui conteúdo social e histórico advindo dessas tensões sociais.

Ao situar o problema da periodização na dialética entre humanização e alienação, identificamos na teoria proposta pela psicologia histórico-cultural sua dimensão política, visto constituir-se como instrumento conceitual de luta no sentido da formação humana omnilateral. O sistema teórico em tela organiza-se a partir da negação de relações sociais alienantes que determinam o desenvolvimento e tem como horizonte a formação de sujeitos ativos na produção da liberdade humana e na crítica às formações sociais que limitam a vida. Essa é uma possibilidade histórica objetiva que fundamenta a prática educativa voltada ao desenvolvimento psíquico, visto que a educação e o ensino têm como uma de suas possibilidades promoverem o desenvolvimento da vinculação consciente com

o mundo ao coletivo dos seres humanos, cuja consequência última não é a consciência por si mesma, mas a práxis de superação dos problemas históricos.

A periodização do desenvolvimento e a categoria *atividade* inerente a este sistema de pensamento organizam a compreensão da formação do psiquismo humano por meio de elevado nível de generalização. Essa abstração teórica, que pode aparentemente nos afastar da vida se realizando, possui valor analítico que nos permite “decifrar” como os conteúdos históricos inerentes às formações sociais particulares transformam-se em realidade da vida individual. A categoria atividade representa a consciência sobre a objetividade histórica da forma humana de se relacionar com a realidade e torna concreto o processo de superações em que o agir operacional imediato do indivíduo, nos momentos iniciais do desenvolvimento, se transforma na ação intencional que integra um sistema de ações planejadas e que possuem sentido social na atividade humana.

A unidade, no processo de trabalho, entre atividade subjetiva e atividade objetiva, entre teoria e prática, demonstra que a atividade humana objetiva é regulada pelo produto da atividade subjetiva, assim, a prática social e coletiva produz resultados nessas duas dimensões e elas necessitam ser apropriadas pelos indivíduos na atividade social. Como já indicado, pensar o desenvolvimento psíquico a partir da teoria da atividade supera os limites das dicotomias indivíduo – sociedade, estabilidade – movimento, intrapessoal – interpessoal, atividade – passividade, visto que é na atividade social que a pessoa age, sente, pensa, transforma e se transforma. A atividade humana é histórica e fora da história não existe possibilidade de conceber a formação da pessoa.

Ao sintetizar os conceitos de atividade e psiquismo, Davidov (1988) apresenta os limites da explicação que a psicologia tradicional propõe sobre o sistema sujeito – objeto, segundo o qual o objeto exerceria uma ação direta sobre os esquemas receptivos do sujeito, havendo uma resposta (subjetiva ou objetiva) provocada pela ação dada, de tal modo que o sujeito se determina diretamente pela ação dos objetos. Superando essa proposição, o autor afirma que na teoria da atividade existe um sistema que:

inclui entre a ação do objeto e a mudança nos estados presentes no sujeito, um terceiro aspecto peculiar, a saber, a atividade do sujeito e as condições, finalidades e meios que os correspondem, os que

mediatizam as relações entre eles. Segundo este esquema, a consciência das pessoas está determinada por sua existência social, os processos reais de sua vida, o sistema de atividades que se substituem umas a outras, nas que tem lugar a passagem do objeto a sua forma subjetiva, a imagem, e também a produtos objetivos. É o processo de trânsito mútuo entre os polos 'sujeito – objeto'. No nível psicológico isto constitui a unidade da vida mediatizada pelo reflexo psíquico (imagem) a qual orienta o homem no mundo objetual. 'Dito em outras palavras, escreve Leontiev, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que possui sua estrutura, seus trânsitos e transformações internas, seu desenvolvimento'. Em psicologia é indispensável examinar a categoria atividade em toda sua plenitude: sua estrutura, sua dinâmica, seus diferentes tipos e formas. Porém quaisquer que sejam as condições e as formas em que transcorra sempre é um sistema incluído nas relações sociais; fora destas não existe (DAVIDOV, 1988, p.253-254).

A categoria *atividade*, enquanto mediadora da relação sujeito – objeto, é o conceito que orienta a análise do desenvolvimento psíquico para o movimento, mesmo concebendo a unidade de contrários entre estabilidade – movimento, pois a própria atividade é reconhecida em seu dinamismo e como relação social viva. As atividades que se destacam como promotoras do desenvolvimento do psiquismo individual formam um sistema encadeado de sucessivas superações em direção à atividade consciente de si, em direção à práxis, na medida das condições, finalidades e meios culturais para que isso ocorra. Em outros termos, a atividade como mediação que se transforma não representa um terceiro elemento entre o sujeito e o objeto, mas o movimento que funde e forja sujeito e objeto a partir do dinamismo movido por contradições que modificam a qualidade da relação da pessoa com o mundo. Porém, o sistema de atividades concebido teoricamente como *guia* para a formação da relação consciente com a realidade somente pode ter valor explicativo, orientando a prática educativa, se tomado na unidade com a particularidade social e histórica em que a vida se inventa, visto que fora dela a teoria pode transformar-se em modelo ideal fixo e perder seu caráter concreto e explicativo.

Para não incorrer em idealismo, a teorização remete-nos a analisar o fenômeno psíquico no dinamismo da vida prática, pois a centralidade do sistema teórico cujo objeto é a formação da consciência nos direciona para a prática social. A constituição humana é considerada como processo ativo de apropriação individual da história social, como movimento e trânsitos mútuos entre os polos

sujeito – objeto, mediados pelo sistema de atividades sociais de que o sujeito participa, integrando as condições concretas de vida, as finalidades sociais e os meios de sua realização da existência. Portanto, o movimento pessoal ou a periodização do desenvolvimento psíquico, que apresenta momentos qualitativamente distintos, encontra-se determinado pelas formações sociais particulares nas quais coletivamente se produz a realidade humana.

A atividade está determinada pelas formas de comunicação material e espiritual, gerados pelo desenvolvimento da produção. As condições sociais de atividade dos indivíduos concretos geram seus motivos e finalidades, os meios e procedimentos de sua realização. A característica fundamental ou constitutiva da atividade é seu caráter objetual (DAVIDOV, 1988, p.253-254).

Em decorrência desta posição, coerente com os fundamentos do materialismo histórico dialético, os motivos das atividades que organizam as vidas individuais não se encontram na imagem ou representação que a pessoa produz sobre a vida, mas no sistema de atividades de que ela participa, portanto nas condições sociais. Como efeito, o motivo da atividade não pode ser acessado perguntando às pessoas porque elas fazem ou produzem algo, principalmente em se tratando de uma formação social marcada pela alienação, pois o motivo de uma atividade produz-se como fenômeno objetivo/concreto mais complexo do que a mera representação individual. A expressão psíquica individual é resultado que perpassa a prática social concreta e apresenta-se como indícios que não podem ser explicados em si mesmos, pois são determinados por formações sociais e históricas.

Para além de ser interpessoal, o complexo fenômeno de formação da pessoa compreende trânsitos entre a objetividade contraditória das formações sociais particulares e suas políticas de formação de pessoas. A força organizativa das relações sociais *instituídas* não pode ser subestimada e tornada secundária em relação aos processos grupais imediatos e às histórias pessoais. As relações interpessoais objetivam-se como resultado histórico e somente podem ser conhecidas se inseridas em relações mais gerais, considerando os trânsitos entre singular – particular – universal. Em outros termos, a contradição dialética interpsíquico – intrapsíquico dinamizada na atividade é produzida pelas práticas sociais historicamente situadas, o que representa que a atividade é resultado das

circunstâncias históricas ao mesmo tempo em que é produtora de objetivações humanas (LEONTIEV, 1998). Com essa observação, ressaltamos que as relações sociais instituídas, que determinam as atividades sociais, sofrem questionamentos e resistências entre os que atuam na organização e realização das atividades sociais. Isso significa dizer que a realidade social se produz nas tensões entre humanização e alienação, e mesmo que a alienação se destaque na sociedade de classes, a resistência à alienação é também realidade histórica. Logo, as situações sociais de desenvolvimento forjam-se para as pessoas nas *condições* desta contradição e na dinâmica histórica que tende para *finalidades* também antagônicas, objetivando *meios* que instrumentalizam a necessidade de formar a todos humanamente ou de selecionar pessoas em virtude da sua posição de classe.

A característica fundamental da atividade é o seu caráter *objetal*. O objeto da atividade aparece primariamente como existência independente da pessoa, subordinando, transformando a atividade do sujeito e, somente como decorrência desta dinâmica real (atividade), o objeto aparece como imagem do objeto, ou seja, como produto psíquico ou imagem do objeto produzida a partir de suas propriedades (LEONTIEV, 1980). As condições, finalidade e meios históricos da atividade proporcionam os conteúdos que integram a unidade dialética atividade intersíquica – atividade intrapsíquica.

Depreende-se dessa síntese que na unidade contraditória entre sujeito – objeto, ou particularmente na unidade contraditória pessoa – sociedade, a centralidade teórica nos orienta para a análise da dinâmica viva de um *sistema de atividades*, que em realidade são relações sociais históricas colocadas em movimento. O esquema *objeto do real – atividade – produto subjetivo* representa a multiplicidade de relações do processo de formação do psiquismo consciente. Nele, a categoria atividade participa, em uma mesma relação, em duplo trânsito: do objeto que primariamente dirige a atividade para a atividade como processo social e dessa atividade social particular para a construção do produto subjetivo.

Neste contexto teórico, o desafio da periodização seria compreender as particularidades do processo ou os momentos nos quais se produzem avanços no desenvolvimento da relação consciente com o real e da *práxis* como possibilidade de existência das pessoas. A sistematização teórica encontra-se em acordo com o

materialismo histórico dialético se considerarmos o fundamento de que os aspectos mais complexos e diferenciados da realidade têm poder explicativo sobre os menos complexos (Duarte, 2000). A relação consciente com a realidade e a *práxis* que caracteriza a possibilidade humana mais desenvolvida de existência organiza o estudo e a compreensão dos momentos menos desenvolvidos do desenvolvimento humano, que se expressam na periodização como processo de sucessivas superações em direção à relação humana com a realidade. A periodização é a história de superação do natural pelo cultural, do imediato circunstancial pelo mediado teoricamente, da determinação passiva para a consciência, da reação para o pensamento teórico e à *práxis*, da necessidade para a liberdade.

É importante considerar que o conceito de atividade dominante/guia integra outros sistemas de análise que nem sempre estão explícitos nas produções científicas do campo, mas que oferecem sustentação para pensar teoricamente o desenvolvimento do psiquismo humano com fundamento no materialismo histórico dialético. Nestes domínios encontram-se a já mencionada contradição entre humanização – alienação, e outras tensões que não poderão ser aprofundadas neste trabalho, tais como: apropriação privada do conhecimento – socialização do conhecimento, ciência – ideologia, atividade social – atividade individual, consciência social – consciência individual.

Nosso objetivo com esta seção foi o de relacionar o conceito de atividade dominante/guia com o de prática social, destacando as contradições inerentes ao processo social de formação das pessoas. Sublinhou-se as relações entre *prática social* e suas instituições, a *atividade* como elemento de formação da consciência e a *atividade dominante/guia* como momento particular e impulsionador do desenvolvimento, tendo como orientação a categoria *totalidade*. Nestas bases podemos avançar na análise sobre o desenvolvimento psíquico e o papel das *crises* para a periodização do desenvolvimento.

3 Atividade dominante como mediação que se transforma: contradições e as neoformações psíquicas

Trabalharemos esta seção com o objetivo de apresentar as contradições internas inerentes a cada período do desenvolvimento, defendendo a tese de que

as crises representam os processos de superação de contradições particulares cujos conteúdos culturais indicam a produção de desafios mais complexos à pessoa e reorganizam sua relação com o mundo em novas bases. As crises serão consideradas como processos que produzem o novo para o indivíduo na sua relação com o mundo, nos quais as contradições características de uma idade foram superadas e se afirmam novas contradições com conteúdos e desafios originais à pessoa que se desenvolve.

No esteio das reflexões do item anterior, Vigotski (1996a; 2018) define o desenvolvimento humano como sendo o processo de constituição da personalidade humana mediante o aparecimento de novas formações, engendradas na e pela atividade do sujeito nas condições concretas de vida (Leontiev, 1988).

Vigotski (2018) é enfático ao afirmar que “se diante de nós temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra” (Vigotski, 2018, p.32-33). Entretanto, é preciso esclarecer que o referido processo de desenvolvimento infantil não se explica pelo mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades. Trata-se, também, de um processo de metamorfose que implica o surgimento de neoformações não existentes no momento precedente de desenvolvimento, apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior. Em uma de suas últimas palestras, Vigotski enfatiza:

Vocês sabem que metamorfose são as transformações qualitativas de uma forma em outra. Ela é uma característica do desenvolvimento infantil e não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas (VIGOTSKI, 2018, p. 28).

A passagem do balbúcio à fala ou do pensamento prático para o abstrato são exemplos de processos de mudança qualitativa. Não se trata apenas do crescimento ou aumento de uma função anteriormente existente na criança, mas sim de uma forma que se manifesta de outro modo. Para explicar as mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil, o autor estabelece uma analogia com o desenvolvimento biológico de alguns insetos:

Se tentarmos compreender essa expressão [metamorfose do desenvolvimento] convencionando uma simples imagem, pode-se dizer que o desenvolvimento infantil está repleto desses exemplos que lembram a transformação do ovo em lagarta, da lagarta em crisálida, da crisálida em borboleta, ou seja, lembram a metamorfose biológica que observamos na ontogênese de alguns animais, mais especificamente dos insetos (VIGOTSKI, 2018, p. 28).

O processo de mudança qualitativa também é objeto de estudo do autor (1996) no texto “O problema da idade” (VIGOTSKI, 1996a). Ao adotar como critério do desenvolvimento as neoformações psíquicas, afirma que é preciso, além disso, compreender como se dá a passagem de uma idade a outra, e, para tanto, apoia-se nos estudos de Blonski (1930). Esse autor diz que essa passagem se dá tanto de forma crítica, violenta, como também de modo gradual e lentamente. As últimas são chamados de idades ou períodos estáveis e as primeiras, de idades ou períodos críticos.

Em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às 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 de uma idade (VIGOTSKI, 1996a, p. 255).

Vigotski (1996a) explica, portanto, que na passagem de uma idade a outra o desenvolvimento pode ser explicado por um processo de acúmulo lento, quantitativo de mudanças graduais, que se transformam em mudanças qualitativas.

É importante notar que os pilares da teorização de Vigotski (1996a; 2018) acerca da passagem de uma idade a outra no interior do processo de desenvolvimento apoiam-se em duas categorias centrais no materialismo dialético, quais sejam, o movimento e a transformação da quantidade em qualidade. Prado Junior (1969, p. 602) explica que

(...) a Dialética considera a natureza não como um estado de repouso e imobilidade, mas como um estado de **movimento e transformação perpétuos, de renovação e desenvolvimento incessantes, onde alguma coisa nasce e se desenvolve, alguma coisa se desagrega e desaparece.** (...) a Dialética considera o processo de desenvolvimento não como um simples

processo de crescimento onde as mudanças quantitativas não resultam em mudanças qualitativas, **mas como um desenvolvimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, a mudanças qualitativas; onde as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas e súbitas, e se operam por saltos, de um estado a outro; estas mudanças não são contingentes, mas necessárias;** resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais (grifos nossos).

A dialética considera as coisas em perpétuo movimento e transformação. A unidade contraditória entre movimento – estabilidade é compreendida pelo autor a partir da predominância do movimento, no entanto, a aparente estabilidade de um fenômeno denota que estão ocorrendo mudanças quantitativas pouco perceptíveis – chamadas por Vigotski de evolução, e transformações que revolucionam qualitativamente a forma do fenômeno. As mudanças quantitativas preparam as transformações qualitativas, promovendo uma nova forma de relação da criança com o mundo.

Prado Júnior (1969), na citação acima, destaca ainda que as transformações não são inesperadas e casuais, mas são necessárias ao desenvolvimento em virtude do processo evolutivo de mudanças que as tornaram possíveis. Em síntese, uma das possibilidades de realização do fenômeno se transforma em realidade em decorrência de mudanças evolutivas efetivadas até o momento em que essas mudanças culminam em um ponto crítico no qual a transformação para uma determinada nova forma se torna uma realização necessária. Nesse sentido, Vigotski (1996, p. 256) afirma que

A lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é a que provoca a necessidade desses períodos críticos, de viragem na vida da criança e não a presença ou a ausência de condições específicas exteriores.

Observamos que a lógica interna do processo de desenvolvimento cultural ocorre em decorrência da dinâmica ensino – aprendizagem, pois que o histórico de apropriações determinadas pela atividade social e incorporadas pelo indivíduo produzem nova realidade interna. Recordemos a tese central de que as formas psíquicas superiores (culturais) são primeiramente *relações sociais entre os seres humanos*, de modo que as atividades coletivas, que engendram discussões e

relações interpessoais, serão posteriormente incorporadas na conduta no processo dialético de desenvolvimento. Portanto, o psiquismo em formação, enquanto movimento e realização das superações culturais sobre determinações biológicas é um só, expressando as formas exterior e interior:

no desenvolvimento *cultural* da criança há profunda identidade destes dois polos contrários de uma *mesma* realidade, o psiquismo humano, que existe e se desenvolve ao mesmo tempo nos indivíduos e fora de cada um tomado à parte, passando de maneira incessante de fora para dentro e vice-versa (SÈVE, 2002, p.254).

Na dialética externo – interno, as crises evidenciam a necessidade interna das mudanças de período, pois surge uma contradição entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades de agir que já superaram a forma existente até aquele momento de se relacionar com o mundo (LEONTIEV, 1988). É justamente nos períodos críticos que se dá a reestruturação do psiquismo da criança. “Em um breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, se modificam os aspectos básicos de sua personalidade” (VIGOTSKI, 1996a, p. 256). O autor afirma, ainda, que os períodos críticos lembram um processo revolucionário tanto pelo ritmo das mudanças quanto pelo significado das mesmas, caracterizando um ponto de viragem no desenvolvimento infantil.

A criança vivencia novas possibilidades de ação no mundo e, ao mesmo tempo, limitações no seu modo atual de vínculo com a realidade, na medida em que suas capacidades não correspondem completamente às exigências sociais. A criança defronta-se com possibilidades de ir além e superar a forma já estabelecida de se relacionar com a realidade: trata-se de um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo.

Vigotski (1996) assume uma posição afirmativa quanto às crises do desenvolvimento, opondo-se à maioria dos pesquisadores de seu tempo no que se refere a esse tema. Para alguns deles, as crises eram entendidas como enfermidades do desenvolvimento ou como um desvio da norma. Para outros, elas representavam um processo negativo de desintegração e decomposição de tudo o que se tinha formado na etapa anterior e que a caracterizava.

Vigotski (1996) concorda que o surgimento do novo no desenvolvimento acarreta o desaparecimento do velho e esse processo ocorre, sobretudo, nas idades

críticas. Porém, ele considera que é um enorme erro reduzir o conteúdo das idades críticas a esse processo destrutivo. Para o autor (1996, p. 259), o processo de desenvolvimento

(...) não interrompe jamais sua obra criadora e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos. (...) Os processos involutivos, tão manifestos nessas idades, estão igualmente subordinados aos processos de formação positiva da personalidade, dependem diretamente deles e formam com eles um todo indissolúvel. (...) A investigação, na realidade, demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão só a face inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica.

Vigotski (1996a) lança luz sobre a problemática das crises do desenvolvimento ensinando que por trás de eventuais sintomas negativos se ocultam conteúdos que, de forma genérica, podem ser considerados como uma forma nova e superior no psiquismo da criança. Fica evidente que o autor raciocina por contradições, pois maneja como unidade de contrários os processos destrutivos e processos construtivos inerentes às idades críticas e afirma a prevalência da dimensão criadora das crises para o processo de formação da personalidade.

Além dessa discussão sobre a índole negativa/criadora do desenvolvimento, Vigotski (1996a) postula outras particularidades dos períodos críticos. A primeira delas preconiza que, por um lado, seu surgimento se dá de modo imperceptível, havendo uma indefinição com relação ao início e ao fim da crise. Por outro lado, é comum ocorrer um aumento brusco da crise no meio do período da idade. Vigotski (1996a) afirma que outra característica das crianças que vivem o período crítico é que elas são difíceis de educar e, na escola, seu rendimento escolar cai e o interesse pelas aulas diminui. Isso acontece porque “(...) o sistema pedagógico utilizado para tal fim não alcança as rápidas mudanças da personalidade da criança” (VIGOTSKI, 1996a, p. 259). Além disso, as crianças vivenciam conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao seu redor.

Vigotski (1996a) ressalta que essas características não se manifestam do mesmo modo em todas as crianças e afirma que muitas delas não apresentam dificuldades acadêmicas, tampouco cai o seu rendimento escolar. Leontiev (1988)

é mais radical nesse aspecto e afirma que as crises não são inevitáveis. Para o autor, o que são inevitáveis são os momentos críticos, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise seria a prova de que uma mudança não se deu em tempo: “Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada³” (LEONTIEV, 1988, p. 67).

A educação tem, portanto, um papel central na condução racional do processo de desenvolvimento, visto que se considerarmos as crises como momentos de transformação qualitativa em direção à relação consciente com a realidade, na aceção de que os indivíduos atuem no mundo teoricamente como seres da *práxis*, elas representam superações no sentido da humanização. A prática educativa orienta-se para a promoção de mudanças evolutivas determinadas pelo ensino, de modo que novos aprendizados se acumulem e garantam rupturas qualitativas na forma como a criança se relaciona com a realidade. Nesta lógica, a prática educativa provocaria crises e seria a determinação central ao desenvolvimento psíquico e aos conteúdos sociais manifestos nas idades críticas. Deste modo, problemas educativos que ocorrem na escolarização dizem respeito a obstáculos de várias naturezas que *assujeitam* a criança e circunscrevem as possibilidades de transformações no sentido da emancipação humana, e não se identificam com o conceito de crise trabalhado dialeticamente por Vigotski.

Ao se referir ao processo de transformação, Leontiev (1998, p.82) afirma que:

Ao se desenvolver, uma criança finalmente transforma-se em um membro da sociedade, suportando todas as obrigações que a sociedade nos impõe. Os estágios sucessivos de seu desenvolvimento nada mais são que os estágios separados dessa transformação.

³Apesar da aparente divergência de posições entre os autores, resultado da utilização de diferentes nomenclaturas para expressar as transformações qualitativas inerentes à formação do psiquismo, compreendemos que há entre eles unidade conceitual, visto que é a base materialista dialética que orienta as produções científicas de ambos, indicando que as transformações ocorrem por processos revolucionários que alteram radicalmente a forma de ser do psiquismo e da personalidade. Portanto, a utilização do conceito de “crise” ganha sentido no interior dos princípios da dialética materialista, expressando o movimento advindo da superação de contradições reais produzidas na atividade social.

Enfatizando os processos de transformação da pessoa, o autor indica que existem mudanças dentro dos períodos e transições que ocorrem entre os períodos. Segundo o autor, as mudanças internas à idade seguem duas direções:

Sua direção principal, decisiva, é a partir de mudanças iniciais no círculo das relações vitais da criança e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções. A outra direção é a partir de uma reconstrução das ações e operações para o desenvolvimento de um dado círculo de atividade da criança, reconstrução esta que surge secundariamente (LEONTIEV, 1998, p. 82).

As mudanças internas às idades demarcam contradições entre as ações demandadas pela atividade dominante/guia e os limites das operações que se realizam a partir de possibilidades psíquicas conquistadas. Essa tensão é mobilizadora de mudanças quantitativas internas. Por outro lado, as superações que ocorrem entre os períodos são transformações na atividade dominante como um todo, indicando o surgimento de *novos conteúdos* para a criança. Surge na atividade *nova motivação*, produzindo uma situação original em que os velhos motivos perdem força estimuladora e os novos passam a mobilizar o desenvolvimento psíquico da criança. Os pequenos não apenas mudam de lugar nas relações sociais, mas também reconhecem essas mudanças e as interpretam de acordo com o momento do desenvolvimento.

Esquemáticamente o movimento se daria no desenvolvimento de uma nova atividade principal com a tomada de consciência, pela criança, de novos objetos de interesse para a organização de novos objetivos. Essa situação demarca a necessidade de um sistema de ações mais complexo para que a criança componha a atividade social que guia seu desenvolvimento. Portanto, a transição entre períodos caracteriza-se por traços que rompem as possibilidades determinadas por uma atividade e surgimento de uma nova dimensão da realidade nas relações como o mundo, organizando-se por uma nova atividade dominante/guia.

As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação (LEONTIEV, 1998, p. 82).

Elkonin (1987, p. 123) discute o papel das crises na transição de uma idade a outra do desenvolvimento e afirma que “introduzindo estes momentos de crise no esboço dos períodos do desenvolvimento infantil obtemos o esquema geral de periodização da infância em épocas, períodos e fases”. Qual seria, então, esse esquema geral do processo de desenvolvimento infantil? Como uma síntese dessa questão e para visualização de um modelo teórico da periodização do desenvolvimento indicamos Elkonin (1987), que tem como base a posição de que a atividade dominante/guia é uma mediação que se transforma.

Nessa proposição, há três épocas no desenvolvimento, quais sejam, primeira infância, infância e adolescência. Cada época consiste em dois períodos ligados entre si. A época primeira infância constitui-se dos períodos “primeiro ano de vida” e “primeira infância”. A época infância constitui-se dos períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar”. A época adolescência constitui-se da “adolescência inicial” e da “adolescência”. Em cada época há, inicialmente, o período em que predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana pela criança (esquema criança-adulto-social). A partir de então é preparada a passagem para o segundo período, que se caracteriza, predominantemente, pela assimilação das ações com os objetos e a formação das possibilidades técnicas-operacionais pela criança (sistema criança-objeto social) (ELKONIN, 1987).

Essa formulação permite repensar compreensões acerca do desenvolvimento infantil que dissociam os aspectos motivacionais e as necessidades dos aspectos intelectuais – cognitivos (Elkonin, 1987). Observa-se que as dimensões afetivas – cognitivas, produzidas na articulação da pessoa com a realidade e articuladas na unidade “mundo das coisas produzidas culturalmente” e “mundo das pessoas que representam a socialidade humana”, estão presentes de modo indissociável em cada período do desenvolvimento, destacando-se como figura um desses polos em determinada atividade dominante/guia. Por exemplo, no primeiro ano, o fato de se evidenciar na *comunicação direta-emocional* o mundo dos adultos sociais, ligado aos aspectos afetivo-emocionais, não significa que a criança não tenha acesso ao mundo como totalidade, contemplando também o mundo dos objetos sociais, inclusive aqueles produzidos com a intenção de desenvolver a percepção dos pequenos. O esquema

geral indicado por Elkonin (1987) sintetiza as regularidades do processo transformador que caracteriza o desenvolvimento psíquico, considerando-o pela perspectiva da dinâmica viva das atividades sociais orientadas para a formação humana.

Como já anunciado, cada período do desenvolvimento tem uma atividade dominante/guia que dirige e impulsiona o processo de desenvolvimento psíquico a partir de contradições que mobilizam transformações qualitativas na relação da pessoa com o mundo. (LEONTIEV, 1998). Assim, o primeiro ano de vida tem como atividade-guia a *comunicação emocional direta* com o adulto. No período primeira infância, é alçada ao posto de atividade dominante a *atividade objetal*. Os períodos seguintes são marcados pelo *jogo de papéis* e *atividade de estudo*. Por fim, na adolescência, a *comunicação íntima pessoal* e a *atividade profissional de estudo* são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico. Destaca-se que as atividades formam um sistema de mediação da relação do indivíduo com a sociedade, portanto a pessoa encontra-se imersa em relações sociais que ao mesmo tempo modificam e requalificam as exigências sociais postas aos indivíduos, permitindo que ocorram transformações nas capacidades individuais (ELKONIN, 1987).

As crises do desenvolvimento da consciência, que evidenciam o movimento de transformação da relação do indivíduo com a realidade social, são identificadas e analisadas por Vygotski (1996a) como sendo: crise pós-natal, a do primeiro ano, a do terceiro ano, a dos sete anos, a dos treze anos e a dos dezesseis anos – lembrando que o parâmetro etário é, para esse sistema conceitual, sempre aproximado e historicamente relativo. Tais crises encontram-se na passagem de um período do desenvolvimento a outro e ocorrem como resultado das contradições internas vividas pela criança em cada período do desenvolvimento. Observamos ainda que as crises que se processam na transição entre épocas são mais demarcadas, visto que representam transformações mais radicais na relação da pessoa com o mundo.

Considerando a atividade dominante/guia como mediação que se transforma, temos que as contradições internas ao processo de desenvolvimento têm conteúdos sociais e evidenciam a dimensão ativa do desenvolvimento na construção de novas formações psíquicas. Para refletir esse processo

apresentaremos uma síntese dessas contradições até o momento da adolescência e início da idade adulta, etapa em que a consciência social *incorporada* pela pessoa determina possibilidades de relação teórica com a realidade e, conseqüentemente, de *práxis*.

3.1. Crises no processo de desenvolvimento da consciência: a transformação da relação da pessoa com a realidade

Nos limites desse texto, cabe-nos apresentar as contradições mais gerais inerentes a esses processos sociais que são as atividades que guiam a transformação da pessoa e de suas relações com o mundo. A primeira contradição que representa a situação social de desenvolvimento refere-se ao momento da crise pós-natal, que caracteriza uma situação social de desenvolvimento cuja contradição decorre do fato de que o bebê se separa fisicamente da mãe por ocasião do nascimento, mas permanece dependente e ligado a ela biologicamente. Essa situação denota uma condição em que na aparência a criança é vista como determinada completamente por leis biológicas, mas que em realidade, considerando a situação de desenvolvimento em sua totalidade, tem-se uma condição de dependência completa do bebê à dimensão social, visto que sem o outro social a criança não sobreviveria. O recém-nascido enquanto indivíduo vincula-se com o mundo hegemonicamente pela determinação biológica, mas a manutenção da sua vida determina-se pelas relações sociais de cuidado, ou seja, na contradição entre o biológico e o social encontramos a dominância do sociocultural no trato com a criança (VIGOTSKI, 1996b).

No primeiro ano de vida, cuja atividade que promove o desenvolvimento psíquico é a *comunicação emocional direta*, poderemos perceber que a mencionada contradição ganha novas dimensões, visto que a dependência do social visualiza-se pela necessidade que a criança tem de conectar-se e vincular-se às pessoas de seu entorno, já que são os adultos que a alimentam, colocam em contato com o mundo e inclusive promovem seus deslocamentos. O *outro social* representa o acesso ao alimento e a possibilidade de deslocamento no mundo, de tal modo que a necessidade de comunicar-se transforma-se em condição de vida. Em síntese, a contradição que mobiliza o desenvolvimento psíquico nesse momento da vida individual encontra-se na extrema necessidade de se comunicar

com o adulto, ao mesmo tempo que inexistente, ainda, a linguagem. Essa vivência exige a produção de formas de comunicação particulares a esse momento do desenvolvimento, caracterizando o processo de comunicação por via das relações emocionais entre a criança e o adulto. Destaca-se a sensibilidade do adulto em interpretar as necessidades comunicadas pelo bebê e o processo singular de produção da relação comunicativa (VIGOTSKI, 1996b).

Por volta do final do primeiro ano de vida, com os avanços que ampliaram as possibilidades de relação da criança com o mundo e na medida dos deslocamentos autônomos conquistados pela criança ao engatinhar e andar, ocorre o que Vigotski (1996c) denominou de crise do primeiro ano de vida. A referência de análise desse período crítico são as conquistas ocorridas no campo da linguagem. O autor indica que esse caracteriza um momento de mudança de período determinada pelo início e o fim da linguagem autônoma infantil. É a partir dessa tensão que ocorrem as mudanças na relação da criança com a realidade social, sendo que o autor esclarece que essa linguagem autônoma não coincide com a linguagem adulta e encontra dependência das circunstâncias imediatas e do conhecimento prévio do adulto que convive com a criança dos “significados” que a criança confere às palavras.

O movimento de ruptura que caracteriza essa crise representa ganhos de capacidades comunicativas que superam a comunicação emocional direta e o surgimento de novas necessidades que se articulam agora pela *atividade objetal-instrumental*. Os novos desafios que surgem na dinâmica social encontram-se na relação da criança com os objetos sociais (ELKONIN, 1987). Os processos comunicativos não deixam de se processar entre adultos e criança nem de evoluir, tornando-se agora meios de a criança explorar o mundo dos objetos para além da sua empiria e imediaticidade. A contradição que organiza tais novos desafios na primeira infância diz respeito à tensão entre a empiria dos objetos sociais, relacionada aos aspectos perceptivos, e a função social dos objetos produzidos historicamente, visto que o modo social de sua utilização não se encontra dado na manipulação direta da criança com os objetos. A atividade objetal guia o desenvolvimento psíquico em direção à compreensão do mundo dos objetos e exige que os objetos sejam integrados na atividade da criança em função das finalidades sociais e modos culturais de sua utilização.

O desenvolvimento da linguagem e os avanços na apropriação do significado das palavras são meios essenciais para que a vinculação da criança com os objetos tenha salto qualitativo, pois os objetos passam a ser analisados e compreendidos em suas relações com outros objetos dentro de um sistema de funcionamento cultural e considerando os usos convencionais (históricos). O intenso desenvolvimento das formas verbais de comunicação com o adulto permite que a criança, como ser falante, utilize a linguagem como meio para contatos de “trabalho”, conquistando o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com objetos. Em resumo, essa contradição inerente à atividade objetual-instrumental proporciona condições de superação da aparência imediata dos objetos em direção ao seu conteúdo histórico, assim o entrecruzamento da linguagem com o pensamento transforma as relações da criança com a realidade e avança no processo de revolucionar as funções psicológicas elementares no sentido de formar funções culturais, mediadas pela linguagem e portanto pela história humana (VIGOTSKI, 2001).

O movimento de mudanças qualitativas internas ao período da primeira infância culmina na chamada crise dos três anos, que demarca a ruptura entre primeira infância e infância como épocas do desenvolvimento. Essa crise representa a unidade contraditória entre a busca de autonomia da criança, na situação em que procura realizar atividades da vida diária com independência, e os limites operacionais para a sua realização. Os pequenos questionam os limites colocados pelos adultos e lutam para realizar de modo autônomo e independente atividades como vestir-se, alimentar-se, amarrar sapatos. A busca de autonomia e a motivação para integrar-se ao mundo adulto caracteriza o início da dominância da atividade de brincadeira de papéis. Ela passa a constituir para a criança uma nova atividade desafiadora, pois é aquela que abre novos horizontes para o desenvolvimento da sua vinculação com a realidade e permite relações com dimensões do trabalho adulto no campo da imaginação que não lhe seriam permitidas na realidade de sua vida.

Elkonin (1996) afirma que na idade pré-escolar a criança reconhece-se como uma criança em um mundo adulto, logo a contradição central desse momento do desenvolvimento organiza-se pelas tensões entre a necessidade de participar do mundo adulto e os limites reais impostos à realização dessa

participação, sendo que os jogos de papéis cumprem a função mediadora dessa contradição. Nesse sentido, como a criança não tem consciência desenvolvida a ponto de identificar os limites entre a realidade concreta e os processos imaginativos, ela confere a si mesma uma espécie de licença para transitar entre o mundo concreto e o mundo subjetivo da imaginação e passa a ter acesso à realidade complexa do trabalho humano pelo brincar. O autor afirma que os jogos de papéis são uma espécie de mergulho na realidade do adulto e não um escapismo do real, pois é na dimensão subjetiva e irreal da brincadeira que poderá realizar aquilo que não lhe seria permitido, até por suas limitações operacionais. Por exemplo, as crianças brincam de ler como o adulto mesmo antes de ter condições operacionais de realizar a leitura e a escrita, no entanto, a brincadeira permite que conheçam e vivenciem atividades humanas complexas que envolvem essa capacidade. Nos limites de suas possibilidades não poderiam acessar a dinâmica histórica do mundo adulto de outro modo.

As brincadeiras imaginativas, que culminam na sua forma mais elaborada no jogo coletivo de papéis, permitem experiências às crianças que enriquecem o seu campo de ações, visto que de forma sintetizada organizam na brincadeira um sistema particular de ações e operações de uma atividade adulta que realmente estão integrados na atividade social objetiva, visto que esta lhe serviu de modelo para a reprodução imaginativa (ELKONIN, 1996).

Brincando a criança conhece o mundo e se reconhece no mundo. A consciência avança em direção ao *descentramento cognitivo*, na medida em que exerce no jogo de papéis uma função social diferente da sua realidade infantil, atuando pelo ponto de vista que não é o da criança. Os pequenos brincam de médico, de vendedor, de professor ou de motorista e realizam imaginativamente ações que são determinadas pela regularidade da experiência humana na particularidade das práticas sociais instituídas. Nos jogos de papéis inicia-se a formação da *autoregulação da conduta*, visto que é no seu interior que primariamente a criança começa a orientar-se por regras mediadoras de sua conduta. Essa situação social possibilita a superação das ações espontâneas e imediatas, reguladas por estímulos externos, pelas condutas mediadas por regras internas da brincadeira, determinando uma conquista fundamental da consciência (ELKONIN, 1996).

Por outro lado, a autoregulação da conduta é uma conquista fundamental do período para que a criança possa envolver-se em atividades sérias, como se caracteriza a atividade de estudo. Os jogos de papéis e as contradições que lhe são inerentes estão hegemonicamente articulados aos aspectos afetivos emocionais, permitindo que os pequenos conheçam o mundo adulto, as demandas sociais e culturais do momento histórico em que vivem. Nessa atividade são geradas motivações para estudar, frequentar escola com outro nível de cobrança e até aprender a ler e a escrever. Sobre a base dessa atividade se forma na criança a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e valorada. A atividade de jogos de papéis constitui o principal momento na preparação para a atividade de estudo, atividade guia do próximo período do desenvolvimento (MUKHINA, 1996).

As mudanças qualitativas internas da idade pré-escolar culminam na crise dos sete anos, quando a criança passa a sentir necessidade de se apropriar dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade e, por isso, a brincadeira de papéis sociais vai deixando de ser fonte de desenvolvimento psíquico. A criança não é um pré-escolar, mas também não é, ainda, um escolar. Outra importante distinção entre a criança na idade pré-escolar e a escolar é que a primeira brinca sem tomar consciência dos motivos dessa atividade. Já na idade escolar há o objetivo consciente de aprender algo.

De acordo com Vigotski (1996c), a principal característica da crise dos sete anos é a diferenciação, ainda incipiente, da face interior e exterior da personalidade da criança. Isso porque, durante a crise dos sete anos, o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto vai se incorporando à conduta da criança. Além disso, as vivências passam a adquirir sentido para a criança – ou seja, a criança que se alegra ou se entristece sabe que se alegra ou se entristece e, com isso, formam-se novas relações da criança consigo mesma. Já a criança antes da crise dos sete anos, “não conhece suas próprias vivências” (VIGOTSKI, 1996c, p. 380). Outro aspecto da crise dos sete anos é que pela primeira vez os afetos e as vivências se generalizam e, com isso, ela se torna capaz de julgar seus próprios êxitos e fracassos e construir uma autoimagem de si.

Relembrando que as forças motrizes do desenvolvimento do psiquismo

determinam-se pelo lugar que a pessoa ocupa nas relações sociais, pelas condições sociais de sua vida e exigências da sociedade, determinações essas sintetizadas no caráter das atividades de que participa (LEONTIEV, 1998), não podemos tornar secundário que também é considerado uma força motriz da formação humana o desenvolvimento já alcançado pela pessoa em virtude de sua história social. Portanto, ao problematizar a atividade de estudo nos deparamos com uma complexa história de desenvolvimento sintetizada na personalidade, determinando uma das condições para a realização da atividade de estudo. Na particularidade da formação na sociedade marcada pela luta de classes, a contradição entre humanização e alienação, que é a tônica das relações sociais capitalistas, consubstanciou o modo de vida das pessoas e o seu desenvolvimento e já se encontra singularizado como conteúdo social na pessoa na forma de desenvolvimento conquistado.

Em suma, no momento que abordamos a atividade de estudo como organizadora e guia do desenvolvimento psíquico, analisaremos o resultado das relações sociais passadas e desafios presentes, considerando o problema de socializar os conhecimentos mais elaborados pela humanidade, quais sejam, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A tarefa histórica no campo da educação, voltada para a formação da consciência, se depara com a contradição entre o modo de vida fundamentado no pensamento rotineiro e empírico e a relação determinada nas bases da ciência, produzindo o pensamento teórico. Essa contradição entre formas distintas de implicar-se com a realidade é mediada pela atividade de estudo, que avança como organizadora e guia do desenvolvimento na idade escolar de forma demarcada e continuará pela adolescência a desempenhar importante função (DAVIDOV, 1988).

No momento da atividade de estudos são produzidas as bases para a formação da relação científica com a realidade, exigindo complexo sistema de ensino e intenção no sentido de superar as representações cotidianas sobre o real em direção à apropriação de sistemas teóricos que sintetizam a história da relação humana com diferenciados objetos da realidade (DAVIDOV, 1998). Assim, a atividade de estudo se encontra em unidade com a atividade de ensino que forma a prática educativa sistematizada institucionalmente em uma dada sociedade. A criança é colocada em um sistema de relações sociais em que possui

responsabilidade com as atividades de estudo organizadas pela escola e direitos de investir o seu tempo no desenvolvimento de capacidades científicas.

Ao final da idade pré-escolar, com o esgotamento da atividade de jogo de papéis como fonte de neoformações psíquicas e consolidação das conquistas que prepararam a criança para a atividade de estudo, pode-se constatar a vinculação mais independente da criança com a realidade e grande motivação para realizar atividades sérias. Se na primeira destacavam-se os aspectos afetivos-emocionais que mobilizavam a criança para as obrigações sociais, na atividade de estudos voltam a se destacar a dimensão dos objetos sociais da realidade, caracterizando a unidade da época da infância pela dialética entre a dimensão afetiva, na idade pré-escolar, e a dimensão intelectual-cognitiva da idade escolar. Em uma perspectiva qualitativamente superior, a formação das forças intelectuais desse momento exige a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Considerando os estudos de Davidov (1988), podemos apontar que a contradição central da atividade de estudo resume-se na tensão entre a relação empírica e a relação teórica com a realidade. A atividade de estudo é a mediação que pode proporcionar as bases para a superação de um conhecimento do tipo classificatório, que diferencia a realidade em quantidade, qualidade, forma etc., baseado em representações gerais, para o conhecimento que apreende a realidade em seus antagonismos e movimento histórico, formado nas bases de sistemas conceituais: o pensamento teórico.

O conhecimento científico revela para a criança as propriedades da realidade como conteúdo em cada área do saber. O desafio educacional é o de mediar o processo de apropriação de sistemas conceituais de modo que os conceitos que existem, produzidos coletivamente e anteriores à existência individual, sejam apropriados e “funcionem” como capacidade psíquica. Nesse processo torna-se característico que os procedimentos empíricos se tornem mais complexos e avancem em direção aos procedimentos generalizados, ou seja, que a criança se vincule com sistemas teóricos que já passaram por depuração histórica de abstrações dos aspectos secundários e preservação sintetizada do essencial à prática social humana. Trata-se de permitir pela via educativa e do ensino que a criança domine os modos generalizados de ação na esfera dos conhecimentos científicos: história, geografia, biologia, artes, matemática, língua materna, etc.

(MÁRKOVA; ABRAMOVA, 1986).

O ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental pode, portanto, representar um momento de viragem na vida da criança, a depender da organização do ensino, pois sua percepção de mundo amplia-se significativamente em função do processo de assimilação das formas mais elaboradas de conhecimento científico, filosófico e artístico. A relação do escolar com o mundo passa a ser mediada por esses conhecimentos, provocando uma mudança na forma como ele se relaciona com a realidade e consigo mesmo. Isso porque a particularidade consiste em que seu resultado é a transformação do próprio aluno e não a transformação das coisas com que ele atua (MÁRKOVA; ABRAMOVA, 1986). Muda o lugar da criança na sociedade: a partir de agora, ela passa a desempenhar uma atividade séria (LEONTIEV, 1988).

Nota-se que quanto mais complexas tornam-se as exigências para a pessoa em virtude das conquistas humanas e da participação social, maiores são os desafios para identificar a atividade dominante/guia. Como já indicado, a *atividade de estudo* continuará pela adolescência a desempenhar importante função como organizadora e guia do desenvolvimento do indivíduo, no entanto, na adolescência inicial, os autores da psicologia histórico-cultural indicam que é a *comunicação íntima pessoal* a atividade que orienta os processos formativos da relação consciente com a realidade (ANJOS, 2016). A adolescência inicial se encontra em unidade com a adolescência propriamente dita, formando novamente a unidade de contrários entre as dimensões da realidade marcadas pelos aspectos afetivos emocionais e intelectuais cognitivos. Seguindo a mesma lógica dos períodos anteriores, o início da adolescência é marcado pela vinculação do indivíduo com a realidade das pessoas funcionando na sociedade e somente no momento da superação desse período primitivo da adolescência é que no jovem se destacará a dimensão dos objetos, na qualidade de reconhecer os processos de trabalho.

A adolescência é considerada como o momento de transição entre a infância e a idade adulta, ou seja, caracteriza-se como um momento de mediação entre a atividade de estudo, característica do período anterior, e a atividade produtiva que se vislumbra para a vida adulta. Podemos reconhecer que a atividade de estudo não se refere somente ao passado do adolescente, mas

caracteriza também o seu presente, visto que sistematizada pelo sistema educacional continua a organizar sua vida e os avanços em direção à apropriação do conhecimento permanecem como base para a formação da vinculação consciente com a realidade. No entanto, em virtude de sua maior liberdade e da intrincada rede de relações com o mundo de que o adolescente começa a participar, descortina-se para ele a necessidade de organizar a crítica sobre as atitudes dos adultos, reconhecendo a ética organizadora das suas vinculações com a realidade.

A particularidade desse período é a comunicação entre os coetâneos, traçando uma situação em que os adolescentes se articulam por meio de vínculos de amizade e formação de grupos fechados, cujo conteúdo é a troca conhecimentos e experiências sobre a vida. Esse aparente fechamento caracteriza em realidade uma nova abertura para o mundo das relações humanas, nas quais os adolescentes analisam as normas dos relacionamentos e constroem seus novos motivos. Destaca-se a necessidade de participar de atividades coletivas e o interesse por modelos de existência. Os adolescentes observam a realidade a partir de padrões de vinculação com a vida personificada, avançando no processo de tomada de consciência sobre as relações sociais, suas contradições, e os posicionamentos éticos tomados pelas pessoas de seu tempo. A maturação sexual exerce influência, o crescimento das forças física e intelectual é determinante na mudança de lugar na sociedade, mas a atividade dominante/guia da formação da relação consciente com o real são as relações íntimas entre os adolescentes, cuja comunicação tem como conteúdo fundamental o outro adolescente com determinadas qualidades pessoais. Esses diálogos tratam sobre os aspectos gerais da vida, as relações entre as pessoas, o próprio futuro, em síntese, o sentido da própria existência (DRAGUNOVA, 1985).

O drama da adolescência ou a contradição central que a mobiliza é o da necessidade de uma vida independente e autônoma em condições sociais e históricas em que a atividade produtiva demanda um longo processo de formação, representando a situação social de continuidade da dependência em relação aos adultos. No contexto dessa tensão, a adolescência inicial representa a incipiência de uma atividade consciente de si, que demarcaria a vinculação com o mundo pela intenção e pela liberdade de ação, pois o jovem avança na compreensão dos

determinantes sociais e históricos que definem a existência, permitindo vincular-se com problemas humanos que extrapolam a particularidade individual.

Na comunicação íntima pessoal inicia-se o processo de formação da autoconsciência como a “consciência social” incorporada no interior da pessoa, permitindo que se apresentem novos motivos e tarefas para atividades conjuntas, orientando as atividades do adolescente para o futuro, no qual novamente se destacará a dimensão dos objetos, na qualidade de reconhecer os processos de trabalho, adentrando a adolescência propriamente dita, organizada pela *atividade profissional de estudo*. O guia do desenvolvimento no jovem, nesse momento, encontra-se na vinculação com os objetos sociais da realidade e o modo socialmente desenvolvido de ação com os objetos, tomando-se como desafio compreender os sistemas de ação envolvidos nas soluções de problemas concretos do processo de trabalho, permitindo a formação das capacidades operacionais e técnicas implicadas com a dimensão cognoscitiva.

No momento da atividade profissional de estudo, o desenvolvimento da consciência se vincula com a vivência dos processos produtivos, articulando a apropriação de saberes à relação com o trabalho realizando-se na prática. A vinculação com os conhecimentos científicos articula-se com a aplicação dos saberes na produção e na prática social como um todo, de modo que se destaca a possibilidade de formação *omnilateral* por intermédio da participação ativa na vida adulta, organizada pelo princípio da educação politécnica. Dessa forma, a relação com a produção transforma-se em meio de apropriação de saberes elaborados de modo a vislumbrar tanto a superação do verbalismo pseudo-teórico, quanto o *praticismo* esvaziado de teoria. A vinculação com processos de trabalho reais seria um meio para que o adolescente compreendesse as vias de solução de problemas humanos (ABRANTES, 2018). Os aspectos cognoscitivos que se expressam na atividade dos indivíduos se organizam como tarefas práticas e teóricas de um determinado tempo histórico em que a dimensão pessoal e até mesmo as relações interpessoais imediatas são superadas.

A tomada de consciência sobre os problemas sociais e históricos encaminha o desenvolvimento para a última e superior transformação no adolescente que é a formação da autoconsciência. Evidentemente que esse processo somente pode ocorrer se as práticas educativas ocorrerem nesse sentido. Trata-se da consciência

da consciência, na qual a pessoa se compreende no complexo sistema de relações sociais, tomando para si os desafios da luta pela liberdade e da intencionalidade na conduta. Essa compreensão de si no mundo encontra suas bases na existência relacional do ser humano, ou seja, nas relações sociais concretas.

A autoconsciência, ou consciência do eu, somente pode ser revelada para o indivíduo a partir de atitude prática, pois um adolescente na sociedade de classes somente reconhecerá as limitações sociais que lhe são impostas quando se rebelar contra aquilo que o aprisiona. A ação é elemento fundamental para a formação da autoconsciência da pessoa e se transforma em realização que ocorre a partir da contradição entre consciência social – consciência pessoal. Nesse contexto, na adolescência manejam-se a produção de projetos de vida que se articulam com projetos de sociedade. As projeções individualistas e irrealizáveis para a maioria das pessoas na sociedade de classes podem determinar a tomada de consciência inclusive das injustiças sociais, iniquidades e seletividade social.

Enfim, observamos que na psicologia histórico-cultural da periodização do desenvolvimento destaca-se o processo formativo da relação consciente até o final da adolescência, momento no qual, em tese, a pessoa se insere no processo produtivo, no entanto, a ênfase no processo de desenvolvimento da relação consciente com o real não anula o fato de que a formação da pessoa não se encerra nessa época, visto que transformações qualitativas e crises promotoras do desenvolvimento ocorrem na idade adulta e até na velhice.

Considerando que a consciência não é algo estático, mas um processo social que se desenvolve na prática, que pressupõe a unidade contraditória *consciência social – consciência pessoal*, reconhecemos que a dinâmica do desenvolvimento da consciência não se encerra ao final da adolescência, pelo contrário, abre-se para o mundo dos desafios históricos e da criação humana de forma instrumentalizada pelo conhecimento metódico na idade adulta. Nela torna-se possível que a atuação na realidade seja mediada pelo pensamento teórico, integrando à prática a consciência mediada por sistemas conceituais, realizando-se como atividade na qualidade de *práxis* superadora de desafios históricos.

A atuação pessoal não estaria determinada pela arbitrariedade individual e tensões exclusivas ao indivíduo e sim por demandas sociais e coletivas que necessitam superação, revelando a dimensão supraindividual que integra

determinadas práticas sociais. As crises a serem superadas, expressas na subjetividade e objetividade da vida individual, são produzidas pelos nexos com os problemas históricos a serem resolvidos em determinadas formações sociais. Para a realização dessa forma de vinculação com o real é necessário longo processo formativo orientado para essa finalidade.

4 Considerações finais

O desafio da formação humana na qual se insere a teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento psíquico articula-se com os processos sociais de determinação mais ampla, portanto o problema de manejar o conceito de atividade dominante na sociedade marcada pela desigualdade estrutural ganha centralidade na medida em que é essa a objetividade social na qual o desenvolvimento psíquico se forja. Outrossim, as crises não podem ser concebidas como universais a-históricas, visto que possuem conteúdos sociais distintos e qualidades determinadas pela contradição humanização – alienação.

Considerar a atividade dominante somente destacando a dimensão da humanização social sem considerar as contradições reais da vida seria o mesmo que reconhecer apenas uma dimensão da vida social e omitir as tensões objetivas que vivem as pessoas, reproduzindo um mecanismo ideológico conservador das relações de dominação e exploração de classe. A teorização sobre a periodização do desenvolvimento psíquico sintetizada na psicologia histórico-cultural, com as contribuições em relação à dialética ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, somente pode se afirmar como ciência do processo de formação da consciência humana a partir do confronto com as contradições práticas reais. Abstrair de seu campo de análise a contradição entre humanização – alienação representa o risco de não se posicionar quanto a esse antagonismo e, assim, desconhecer-se no campo das relações históricas.

Pressupor a atividade como mediação que forma o indivíduo é destacar os conteúdos das relações sociais como determinantes ao desenvolvimento psíquico, no caso da sociedade capitalista significa reconhecer que a sociabilidade ocorre em condições de alienação. Portanto, considerar as tensões entre os saberes acumulados sobre o caráter promotor do desenvolvimento da *atividade*

dominante/guia e as condições de alienação nos leva a problematizar a tarefa de produzir situações de desenvolvimento em condições sociais adversas à formação da consciência crítica. O processo coletivo de pesquisar a formação da pessoa e os momentos particulares do desenvolvimento humano tem sentido social somente quando a orientação desse projeto coletivo visar transformar as relações e as pessoas em direção à humanização, ou seja, em direção à liberdade e universalidade.

Com essas observações concluímos que a *atividade dominante/guia* não pode ser abstraída da vida concreta sem incorrer em idealismo. O desafio teórico-prático a ser enfrentado é o de desenvolver o sistema conceitual que abarca a periodização do desenvolvimento como método de compreender a formação humana e de resistir aos processos alienantes que se produzem em instituições, grupos e salas de aula. Em suma, a prática educativa sustentada pela teoria em questão não se reduz à atuação sobre o indivíduo psíquico ou às tarefas mais ou menos elaboradas por ele empreendidas, mas fundamentalmente incide sobre a realidade que estrutura as relações sociais que formam pessoas, visando a universalização da consciência emancipada.

Para tanto é necessário admitir que a formação humana realiza-se nas contradições da vida objetiva, tornando-se imperativo analisar e compreender os *conteúdos* produzidos nas relações sociais que culminarão em formas de ser das pessoas. É decisivo interpretar e posicionar-se em relação ao modo histórico em que se estruturam as sociedades que reproduzem o metabolismo social. No caso, analisar quais os conteúdos das relações capitalistas e as tendências que determinam a formação do psiquismo humano. Quais contradições internas e antagonismos são inerentes às relações de produção capitalista e como elas se realizam nos vínculos interpessoais? Qual a conjuntura brasileira e como as políticas públicas dela decorrentes podem determinar conteúdos para a formação de nossas crianças? As relações sociais tendem a transformá-las em adultos conscientes de si enquanto classe trabalhadora ou a impor obstáculos à compreensão de si e do mundo?

Essas são indagações que se articulam ao problema particular de educar pessoas para a vida e ao desafio de produzir relações sociais que tenham o fundamento de formar o humano que se sabe, ou seja, formar a *consciência para-*

si. No entanto, não podemos ser ingênuos e desconhecer que continuaremos manejando com relações sociais que reproduzem conteúdos machistas, racistas, homofóbicos, colonialistas, armamentistas e determinadas pelo ódio de classe. A política de conformação à sociedade que produz desigualdades e injustiças é um projeto que se fortalece com governos que defendem as bandeiras acima citadas, visto que projetam e financiam instituições que tonificam esses conteúdos culturais e sistematizam a cisão entre saberes elaborados e os estudantes das classes populares.

Enfim, fundamentados no pressuposto de que a unidade e luta de contrários entre indivíduo – sociedade é mediada por instituições particulares da sociedade que coletivamente organizam a atividade social e a vida das pessoas, podemos afirmar que os conteúdos intrínsecos à *atividade* são históricos e sofrem as determinações das contradições estruturais das formações sociais e das instituições particulares nas quais as relações sociais se realizam. A atividade humana promotora de desenvolvimento não “paira no ar”, mas se realiza como possibilidade nas contradições da prática social concreta. A didática e o trato no processo educativo são fundamentais ao desenvolvimento psíquico, no entanto, encontram-se subordinados à dimensão política do problema da formação humana, visto que as técnicas educativas mais singulares são manejadas na realidade das classes sociais em luta, em uma disputa pela apropriação e incorporação do conhecimento.

Deste modo, o “instituído” consubstancia a organização supraindividual que determina um conjunto de ações sociais tipificadas que, no caso das sociedades alienadas, caracterizam-se pela rigidez e pela pretensão de estabilizar a dinâmica social. O artifício para tal fim seria ocultar os limites estruturais da sociedade e das próprias instituições. A formação da consciência individual nas bases da consciência social transforma-se em problema e uma possibilidade a ser evitada para a maioria das pessoas, nessa lógica excludente, fica-se impossibilitado institucionalmente de inserir o conjunto dos indivíduos em atividades promotoras do desenvolvimento e de socializar os saberes históricos. Essa condição é resultado de ações e políticas orientadas para este fim e se configura como derrota para a população que “sobrevive” do trabalho.

Por outro lado, a educação promotora do desenvolvimento fundamenta-se na tarefa de organizar atividades em que as condições, finalidades e meios permitam aos indivíduos acessar os conteúdos históricos que tenham o sentido de libertar o ser humano das determinações da realidade. O seu horizonte é o de sistematizar processos de ensino que permitam a *incorporação* pessoal do modo científico de atuar na realidade. Assim, a formação da consciência pressupõe o desenvolvimento do pensamento teórico, de modo que a consciência social objetivada em sistemas conceituais possa transformar-se em meio pessoal de realização do ato de conhecer para transformar.

As categorias se manifestam na experiência do indivíduo (se descobrem na ação, no estudo dos dados da percepção), porém não em toda a plenitude e complexidade dialética de sua estrutura e concatenação, senão apenas em aspectos abstratos unilaterais. Por isso não se pode extraí-las para a luz da consciência com a análise de um indivíduo em separado. Elas se descobrem unicamente por meio de complicadíssimo processo de interação de uma massa de consciências individuais, que se corrigem mutuamente uma a outra em discussões, controvérsias, choques, ou seja, por meio de um processo francamente dialético que, como um colossal separador, ao fim e ao cabo, separa os esquemas puramente objetivos do pensamento dos esquemas das ações puramente subjetivas (no sentido de individuais arbitrárias) e como resultado toma forma lógica, o sistema das determinações do pensamento puramente universal e impessoal em geral (ILYENKOV, 1977, p. 228-229, tradução nossa).

A periodização do desenvolvimento orientada para a formação da relação consciente com a realidade caracteriza-se como um longo processo de superação de esquemas subjetivos individuais de ação, no sentido de serem arbitrários e unilaterais, em direção aos esquemas de ação *objetivos*, que já passaram pelos complicados processos de depuração histórica e culminaram em consciência social. Esse movimento que ocorre a partir de processos transformadores particulares se reconfiguram por *crises*, cujos conteúdos culturais e históricos determinam o teor da dialética entre os processos destrutivos e criativos inerentes ao desenvolvimento do psiquismo. Os conteúdos tanto podem ser alienantes como humanizadores, neste caso, transformando a relação do indivíduo com a realidade em vínculo consciente da pessoa com o mundo e permitindo a *práxis* criadora.

Referências

- ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). As (contra)reformas na educação hoje*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2018. v. 1, p. 125-148.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In: Martins, L.M, Abrantes, A.A, Facci, M.G.D (orgs) Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1ed. Campina: Autores Associados, 2016, V.1, p. 195-220.
- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, 2000, p. 79-115.
- DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas do adolescente. *In: PETROVSKI, A. Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscu: Progreso, 1985. p. 120-174.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V.; M. SHUARE, M. (Org.), La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Progreso*. 1987. p. 125-142.
- ELKONIN, D. B. *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ILYENKOV, E. V. *Lógica Dialética: ensaios de história e teorias*. Moscou: Progreso, 1977.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a. 352p.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.
- LEONTIEV, A. N. Actividade e Consciência. *In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (org.). Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. v. 2.
- MARKOVA, A. K.; ABRAMOVA, G. S. La actividad docente como objeto de la investigación psicológica. *In: ILIASOV I. I.; LIAUDIS V. Y. Antología de la*

psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. 104-109.

MUKHINA, V. Preparação psicológica do pré-escolar para a escola. *In*: MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRADO Jr., C. *Dialética do Conhecimento*. São Paulo: Brasiliense, 1969. v. 2.

SÉVE, L. Quelles contradictions? À propos de Piaget, Vygotski et Marx. *In*: CLOT, Y. (ed.). *Avec Vygotski*. 2e. ed. augmentée. Paris: La Dispute, 2002.

VIGOTSKI, L.S.. PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). Primeira aula: O objeto da pedologia. *In*: *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 17-36.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *El problema de la edad*. *In*: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996a. v. 4. p. 251-274.

VYGOTSKI, L. S. El primer año. *In*: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996b. v. 4. p. 275-318.

VYGOTSKI, L. S. Crisis del primer año de vida. *In*: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996c. v. 4. p. 319-340.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. *In*: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996d. v. 4. p. 377-386.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019