

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do GEPEDI

Dossiê

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano

Publicação quadrimestral do GEPEDI e Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 3	n.3	set./dez.2019
------------	------------	------	-----	---------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Ghilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

OBUTCHÉNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 –
Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: revistaobutchenieufu@gmail.com
Caixa Postal 593 38400 902 –
Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Métrica

- Google Acadêmico

Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

DIRETOR GERAL

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjans Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade da Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

CONSELHO CONSULTIVO

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo –

Marília Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez - Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de JuruenaAJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense

Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano” – Obutchénie, v. 3, n. 3: Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Juliana Campregher Pasqualini.

Editoração: GEPEDI

Revisão: Os autores

Diagramação, Postagem e DOI: Sônia Aparecida Paiva

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Obutchénie [recurso eletrônico] : revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 3, n. 3- (2019)- . Uberlândia : Edufu, 2019-
v.

Quadrimestral.
ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1897>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

DOSSIÊ – PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Apresentação

Juliana Campregher Pasqualini, Flávia da Silva Ferreira Asbahr

1. Age as a historical materialist concept in cultural-historical theory of human development
Seth Chaiklin
2. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico
Angelo Antonio Abrantes, Nadia Mara Eidt
3. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores
Afonso Mancuso de Mesquita, Jéssica Bispo Batista, Márcio Magalhães da Silva
4. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil
Maria Cláudia da Silva Saccomani
5. A constituição da atenção voluntária no interior do processo de periodização do desenvolvimento humano
Hilusca Alves Leite, Marcelo Ubiali Ferracioli
6. A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural
Mariana Cristina da Silva, Juliana Campregher Pasqualini
7. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças
Lucinéia Maria Lazaretti, Giselle Modé Magalhães
8. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações entre a organização das condições de ensino e a produção da queixa escolar na educação infantil
Célia Regina da Silva
9. Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting
Marilyn Fleer
10. Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo
Cárta Portilho de Lima, Marie Claire Sekkel
11. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira
Angelina Pandita Pereira

VARIA/VARIES

12. On “becoming-aware” as a key component to teachers’ professional development
Erika Germanos, Andrea Maturano Longarezi

Apresentação

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano: a teoria como ferramenta de análise e projeto de formação humana

Juliana Campregher Pasqualini

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Com grande alegria apresentamos à comunidade acadêmica o dossiê “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano”, que congrega contribuições de diversos pesquisadores dedicados ao estudo científico e socialmente engajado do processo de formação humana e à elucidação da dialética entre mudança e estabilidade que o caracteriza.

Daniil B. Elkonin já nos indicava, desde seu específico contexto histórico-social, a relevância teórica e prática da elaboração de um sistema conceitual capaz de elucidar a problemática dos períodos do desenvolvimento na ontogênese: desvelar as forças motrizes do processo de desenvolvimento – e, em última instância, a própria natureza desse processo – corresponde a um capítulo fundamental na edificação de uma nova ciência psicológica de matriz histórico-cultural, ao mesmo tempo que direciona intervenções na prática social, ensejando a práxis educativa orientada à promoção do pleno desenvolvimento humano para todas as nossas crianças.

No conjunto dos textos aqui reunidos o leitor encontrará compiladas as principais contribuições que a investigação do desenvolvimento humano pelo enfoque da periodização histórico-cultural tem nos permitido alcançar e acumular. Mediante esforços de esclarecimento de conceitos e de articulação com outros sistemas conceituais do campo histórico-cultural, os trabalhos aqui congregados apontam questões e desafios que necessitam ser enfrentados pela pesquisa e pela prática educativa para que possamos avançar no âmbito dessa empreitada científica.

A estrutura do dossiê está organizada em três grandes partes: a primeira dedicada aos fundamentos teórico-filosóficos da teoria; a segunda voltada a um

esforço de articulação entre o estudo da periodização do desenvolvimento e o processo de formação de funções ou processos psíquicos particulares; e a terceira composta de artigos que debruçam-se sobre específicos períodos ou épocas do desenvolvimento.

Os dois primeiros textos ocupam-se, assim, do enquadramento teórico geral e basilar do estudo da periodização do desenvolvimento. Seth Chaiklin, pesquisador da University College Copenhagen, abre o dossiê com artigo que destaca o caráter materialista-histórico do conceito vigotskiano de *idade*, situando a importância estruturante desse conceito na abordagem histórico-cultural da ontogênese do psiquismo ao mesmo tempo que postula a necessidade de desenvolvê-lo efetivamente como ferramenta conceitual. No curso do ensaio teórico que se intitula, na tradução para língua portuguesa, “*Idade como um conceito materialista histórico na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano*”, o autor enfatiza que o desenvolvimento não é uma acumulação aleatória de capacidades psicológicas, mas se produz na interação entre as capacidades da criança e as demandas da situação social, de tal forma que cada *idade* envolve uma mudança qualitativa na estrutura geral da consciência. O papel do conceito de *neoformações* e o problema do *conteúdo psicológico da idade* em sua *conexão com a prática material histórica* são algumas das questões enfrentadas no manuscrito, evidenciando que a criança se desenvolve à medida que, mobilizando suas capacidades atuais, se esforça em agir frente às novas e complexas demandas colocadas pela prática social na situação social de desenvolvimento dada para determinada idade.

Também o segundo artigo coloca em relevo a conexão entre desenvolvimento psíquico e a prática social, material e histórica do conjunto da sociedade. No artigo “*Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico*”, Angelo Antonio Abrantes e Nadia Mara Eidt Pinheiro defendem que a compreensão da teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento somente é possível se fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, o que situa as relações sociais concretas como determinantes no percurso de formação da pessoa em direção à formação da relação consciente com o mundo.

Os autores se propõem, assim, a evidenciar a objetividade supraindividual da categoria atividade, colocando a problemática do manejo do conceito de atividade dominante no contexto da sociedade em que vivemos, marcada pela desigualdade estrutural e, conseqüentemente, pela alienação. É também nessa perspectiva que o texto aborda o conceito de crises do desenvolvimento, recuperando a teorização clássica dos soviéticos, mas enfatizando a necessidade de situá-las no contexto concreto dos sistemas sociais de atividade de que a pessoa participa – indicando, assim, a recusa de sua aceção como universais a-históricas. Com isso, os autores conceituam as crises como momentos necessários ao desenvolvimento, provocados pelos desafios socioculturais, mas que não necessariamente possuem sentido emancipador, colocando, em nossa avaliação, uma questão de vultosa importância para pesquisadores e educadores brasileiros que trabalham com essa teoria.

Na sequência dos textos iniciais que se debruçam sobre fundamentos conceituais da periodização, passamos a um conjunto de quatro artigos que busca tecer uma articulação entre o problema da periodização do desenvolvimento e a formação dos processos psíquicos culturais, as chamadas funções psíquicas superiores. Os textos abordam, respectivamente, as emoções e sentimentos, a linguagem, a imaginação e a atenção, todos eles, de modo direto ou indireto, havendo-se com o papel do trabalho pedagógico na promoção do desenvolvimento psíquico.

Afonso Mancuso de Mesquita, Jéssica Bispo Batista e Márcio Magalhães enfrentam uma temática de imensa relevância para a psicologia histórico-cultural, que tem na unidade afetivo-cognitiva do psiquismo um de seus pilares. Com o manuscrito intitulado “*O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores*”, os autores resgatam e sintetizam as proposições da psicologia histórico-cultural sobre a natureza, gênese e desenvolvimento das emoções e sentimentos, e articulam essa análise ao problema da formação ético-moral, focalizando o percurso de incorporação dos valores e seus impactos na personalidade da criança. Destacam a função reguladora que a dimensão afetiva exerce na atividade da pessoa, demarcando a interposição de signos como fundamento da conversão do processo natural elementar (base orgânica) em processo cultural complexo (ser social). Com isso, a conceituação da emoção é situada na dialética entre corpo e

cultura e se aponta a compreensão dos sentimentos como generalizações emocionais – ou tipos mais estáveis de relação emocional do sujeito com a realidade que se instituem como registros históricos das vivências da vida em sociedade. A partir da exegese histórico-cultural da esfera afetivo-emocional do psiquismo, os autores passam ao exame da problemática da formação dos valores sociais, conceituados como estados emocionais fundidos a juízos intelectuais que expressam o posicionamento social dos sujeitos frente às diversas disputas postas pelas relações sociais. Colocando em diálogo proposições de Vigotski, Leontiev, Elkonin, Bozhovich, Lisina, entre outros, o artigo apresenta uma primeira aproximação ao percurso de formação da esfera afetivo-emocional-volitiva da personalidade, abordando os processos de formação e transformação de emoções, sentimentos e valores sociais no curso da periodização do desenvolvimento psíquico.

Maria Cláudia da Silva Saccomani é autora do artigo “*A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil*”, que examina as características da linguagem nos três primeiros períodos do desenvolvimento infantil postulados pela psicologia histórico-cultural – o primeiro ano de vida, a primeira infância e a idade pré-escolar. O texto tem como propósito contribuir para o planejamento pedagógico na educação infantil tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa, situando a teoria da periodização do desenvolvimento como importante instrumento à prática do professor por elucidar as particularidades do psiquismo infantil e a lógica de seu percurso formativo. A autora do artigo nos conduz desde os primeiros tempos da etapa pré-linguística, que marca o primeiro ano de vida, até a idade pré-escolar, quando espera-se que a criança apresente linguagem contextual e coordenada, com capacidade de construir frases seguindo regras gramaticais, sintáticas e morfológicas da língua. Destaca-se o modo pelo qual as atividades que guiam o desenvolvimento a cada idade vão permitindo a superação da comunicação sem linguagem pela linguagem autônoma infantil, e desta pela linguagem autêntica, abrindo a possibilidade de domínio primário do idioma (e sua estrutura gramatical) e enriquecimento de vocabulário no contexto da atividade objetiva conjunta com o adulto. É engendrada, assim, uma relação cada vez mais

voluntária com a própria linguagem na brincadeira protagonizada, convertendo-se a linguagem em meio de planejamento e regulação da conduta. O papel dos processos educativos em geral e do ensino escolar em particular é destacado como mediação decisiva desse percurso de desenvolvimento, evidenciando a necessidade de um ensino que provoque, a cada idade, a necessidade de novos meios linguísticos de comunicação.

“*A constituição da atenção voluntária no interior do processo de periodização do desenvolvimento humano*”, de autoria de Hilusca Alves Leite e Marcelo Ubiali Ferracioli, é o artigo seguinte, que discute a formação da atenção enquanto função psicológica superior no interior da periodização do desenvolvimento humano. Procura-se elucidar as relações de interdependência das funções atenção e pensamento, a partir do processo de formação de conceitos. Toma-se como referência a atividade-guia de cada período e as características da atenção correspondentes. O texto inicia pela conceituação da atenção, considerada a base sobre a qual se organizam a direcionabilidade e a seletividade dos processos mentais. Problematiza, a seguir, a correlação entre a periodização do desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento da atenção voluntária, mostrando como ao longo do desenvolvimento esta função se inverte na relação com o pensamento. Ou seja, em um primeiro momento os processos de pensamento estão subordinados à atenção, pois ocorrem na medida em que o sujeito percebe e atenta para algo. No entanto, na medida em que ocorre o desenvolvimento do pensamento conceitual do sujeito, o pensamento gradualmente figura em primeiro plano e a atenção passa a estar a serviço dele. No segundo momento do texto, foca-se este desenvolvimento interfuncional ao longo da periodização, da atividade de comunicação emocional direta à atividade-guia na adolescência, elucidando o papel do adulto e do desenvolvimento histórico-cultural na constituição da atenção voluntária, processo este que não ocorre de forma espontânea. O texto traz, portanto, contribuições fundamentais para uma compreensão não medicalizante de crianças e adolescentes, especialmente contrária ao diagnóstico crescente de desatenção e hiperatividade/impulsividade.

Este bloco de artigos é finalizado com o texto sobre a formação da imaginação, intitulado “*A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia*”

histórico-cultural”, de autoria de Mariana Cristina da Silva e Juliana Campregher Pasqualini. Seu objetivo é demonstrar a relação entre o desenvolvimento da imaginação e a complexificação da atividade dos sujeitos no mundo. O artigo pauta-se, portanto, na crítica à compreensão de senso comum – que também pauta certas concepções pedagógicas contemporâneas – de que a criança é mais imaginativa que o adulto e de que a capacidade de imaginar é natural e espontânea. A tese do “embotamento natural da imaginação” no curso da periodização do desenvolvimento é, assim, refutada, com base na análise científica de orientação histórico-cultural. Inicia-se a discussão pela elucidação do processo formativo da imaginação, de suas determinações e traços essenciais, a partir da análise de autores clássicos da psicologia histórico-cultural. Aborda-se, ainda, a especificidade da imaginação frente às outras funções psicológicas superiores, apresentando suas expressões ativas e passivas e técnicas imaginativas, evidenciando seu processo de desenvolvimento ao longo da periodização. Nesse percurso, destaca-se a conquista do realismo nos processos imaginativos, assentado na interconexão entre imaginação e pensamento abstrato e lógico-discursivo. As autoras finalizam a discussão apresentando suas implicações pedagógicas: é preciso que o trabalho educativo, desde a Educação Infantil, desenvolva a imaginação em suas máximas possibilidades, potencializando as relações entre experiência prévia, conhecimento objetivo da realidade e formação de “imagens imaginativas”.

O terceiro bloco de textos foi organizado de forma a trazer contribuições específicas à compreensão de alguns períodos ou épocas do desenvolvimento. Compõe-se de cinco artigos que abordam o desenvolvimento na primeira infância; a transição entre primeira infância e idade pré-escolar; a idade pré-escolar; uma análise sobre a atividade de estudo e sobre a adolescência e juventude.

O texto de Lucinéia Maria Lazaretti e Giselle Modé Magalhães, “*A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças*”, traz ao debate a educação na primeira infância e defende a positividade do ensino escolar desde os anos iniciais de vida da criança. O texto inicia explicitando as características do processo de desenvolvimento na primeira infância. Organiza-se

a partir de três questões centrais: “a) Como conquistamos o direito da criança à educação e a luta histórica pela educação infantil? b) Como se dá a formação da consciência da criança nos primeiros anos de vida? c) Quais as condições necessárias para o *bom ensino* na educação da primeira infância?”. A compreensão teórica sobre o desenvolvimento global da criança, atrelada às condições educacionais adequadas, permite o desenvolvimento da linguagem, entendida como eixo central à compreensão do mundo pelas crianças. Segundo as autoras, os conteúdos escolares na educação infantil cumprem uma dupla função: aproximam e ampliam a compreensão de mundo e, ao mesmo tempo, formam funções psíquicas, tais como sensações, percepção, linguagem, pensamento. O texto finaliza com a contundente defesa do ensino para as crianças desde seu nascimento, e sua contribuição ganha especial relevo em tempos de recrudescimento de ideais naturalizantes de família e infância em que se debate e ganha espaço, no país, a perniciosa ideologia do ensino domiciliar (*homeschooling*).

Também lançando luz sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância, Célia Regina da Silva, no artigo “*O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações entre a organização das condições de ensino e a produção da queixa escolar na educação infantil*”, problematiza algumas determinações que constituem o processo de produção das queixas escolares na educação infantil. Parte da análise de três situações ocorridas em uma escola pública de educação infantil reveladoras da predominância de concepções espontaneístas de desenvolvimento da criança. Tais concepções produzem condições de ensino pouco promotoras de desenvolvimento e a autora analisa a relação entre as necessidades presentes no desenvolvimento infantil, segundo a concepção teórica em foco neste dossiê, e a organização do ensino na educação infantil. A ausência de planejamento pedagógico atrelado à pouca compreensão sobre o desenvolvimento psíquico da criança constitui o processo de produção da queixa escolar desde a educação infantil. Uma das questões centrais debatidas no artigo é a transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar, com foco para o exame da crise dos três anos. O texto finaliza discutindo sobre o processo de produção da queixa escolar na educação infantil e o papel da organização do ensino na superação desta problemática.

O artigo de Marilyn Fleer, pesquisadora da Monash University, Austrália, explora possibilidades didáticas pautadas pelas brincadeiras imaginativas infantis no período pré-escolar. O texto intitula-se, na tradução para o português, “*Universos lúdico-conceituais como uma intervenção pedagógica: dando suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança pré-escolar em contextos lúdicos*”. O artigo é fruto de um trabalho extensivo de pesquisa sobre as relações entre brincadeira e aprendizagem em contextos pré-escolares na Austrália, que envolveu o acompanhamento de duas professoras ao longo de dois anos, examinando o problema de como introduzir às crianças conceitos científicos preservando a dimensão lúdica da experiência escolar. O manuscrito focaliza especificamente um projeto curricular desenvolvido a partir de uma obra de literatura infantil, e registra as percepções das professoras sobre os aspectos que podem favorecer a aprendizagem conceitual em contexto lúdico. O debate central vincula-se à estratégia pedagógica denominada “universos lúdicos-conceituais”, apoiada na conceituação vigotskiana sobre a brincadeira infantil, que propõe a criação de uma situação imaginária na qual as crianças dramatizam as ações dos personagens da história, utilizando signos diversos para demarcações espaço-temporais e narrativas. Vale ressaltar que a ênfase, na análise, está centrada nas situações imaginativas em geral, tendo pouco destaque o exame do conteúdo social da imaginação – diferentemente do que tem sido indicado por pesquisadores brasileiros, apoiados especialmente na teorização de Elkonin, em que protagonização de relações sociais é identificada como força motriz do desenvolvimento psíquico pré-escolar. Destacamos a importância da experiência relatada como contraponto a visões bastante arraigadas no âmbito da educação infantil que pressupõem aprendizagem sem professor, evidenciando que é possível que se incorpore o lúdico sem abrir mão do ensino e do conteúdo científico.

O artigo “*Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo*”, de Cárta Portilho de Lima e Marie Claire Sekkel, trata-se de ensaio teórico cujo objetivo é defender que a compreensão sobre a atividade de estudo requer a análise das determinações da relação escola-família-sociedade a partir de sua inserção em determinadas conjunturas político-social-cultural. E, neste sentido, o texto tece diversas análises sobre a Educação Escolar

Pública brasileira no cenário pós golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e eleições presidenciais de 2018. Começa discutindo, a partir dos autores soviéticos, como se constitui a atividade de estudo como atividade dominante na idade escolar. Depois, tomando como material de análise diferentes projetos de lei brasileiros atuais sobre a educação escolar, problematiza como o debate público sobre as relações entre escola-família-sociedade produz perspectivas idealizadas e naturalizadas de família, que reforçam os conflitos entre profissionais e familiares. Finaliza com diversos questionamentos sobre o tema do artigo e sobre nossas circunstâncias políticas e sociais, sustentando que “as crises sociais da atual conjuntura também guardam um potencial de superação dos problemas que as produziram”.

O último texto desse dossiê, *“Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira”*, de autoria de Angelina Pandita Pereira, tem como tema a adolescência e a juventude na realidade brasileira a partir da periodização histórico-cultural. Toma como ponto de partida a crítica à naturalização da adolescência e apresenta as compreensões deste período para os autores da escola de Vigotski. De acordo com a autora, as concepções hegemônicas sobre a adolescência chegam a inclusive patologizar este período, naturalizando os conflitos, rebeldias e oscilações de humor. A teoria histórico-cultural faz uma crítica radical a tais concepções e propõe a localização histórica do surgimento da adolescência enquanto etapa distinta no desenvolvimento humano. Em um segundo momento, o manuscrito problematiza como se constitui a adolescência em nosso país, destacando as desigualdades de classe, raça e gênero que permeiam seu processo de desenvolvimento. Se adolescência e juventude são situações sociais de desenvolvimento que dependem do que pode ser internalizado pelo sujeito nos períodos anteriores, nas condições desiguais de vida brasileiras, é necessário o reconhecimento dos efeitos desta desigualdade no desenvolvimento psíquico. A autora conclui que a periodização proposta pelos soviéticos é uma ferramenta fundamental à compreensão do desenvolvimento ontogenético nos períodos da vida e que essa periodização precisa ser atualizada considerando-se o contexto social no qual se realiza.

No percurso dos artigos deste dossiê, algumas questões centrais podem ser apreendidas. Em nossa análise, os textos, de forma geral, apontam a necessidade de avançarmos em direção a uma compreensão *concreta* do desenvolvimento humano a partir do ferramental da periodização histórico-cultural advinda da escola vigotskiana. A periodização a partir de atividades dominantes traz materialidade ao caráter histórico do desenvolvimento humano demarcado por Vigotski, de tal forma que meramente tomar com referência quais sejam os períodos ou atividades-guia de cada idade para nelas “encaixar” a criança ou adolescente singular mostra-se um equívoco de compreensão da proposta teórica. É necessário compreender o caráter material e concreto do desenvolvimento psíquico, trazendo como mediações as condições particulares da vida dos sujeitos. Ou seja, ao pensarmos na teoria da periodização soviética como instrumento para a compreensão do desenvolvimento psíquico em nossa realidade será necessário realizar a ascensão do abstrato-geral ao concreto-particular, avaliando a própria capacidade explicativa dos conceitos, como requer a atitude científica diante do conhecimento. Em síntese, devemos compreender os conceitos teóricos em tela como instrumentos para orientar o movimento de análise de situações concretas de desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes, que abrem – e não encerram – o debate, a reflexão, a investigação.

Considerar a dialética entre o singular, o particular e o universal é, assim, essencial se queremos apontar as possibilidades de transformação existentes no próprio processo de desenvolvimento humano. Há, aqui, uma dimensão ético-política do fazer científico, que consiste em conhecer a realidade humana para transformá-la. Conhecer, na concepção teórica adotada, significa sair do nível da aparência, da obviedade do imediatamente dado, e buscar a compreensão do processo ontológico de constituição do humano, não apenas em sua relação com a sociedade, mas também em sua relação com gênero humano, em cada objeto investigado. Tal enfoque sobre o desenvolvimento humano evidencia o papel dos processos educativos em geral, e particularmente do ensino escolar, no engendramento de condições que possibilitem ao psiquismo singular a conquista da relação consciente com a realidade social, que se torna possível mediante a reconstituição da atividade humana histórica na atividade do indivíduo singular.

Isso também nos permite compreender que a teoria não se limita a descrever ou retratar a realidade existente, mas aponta possibilidades de desenvolvimento humano omnilateral que podem ser alcançadas a cada nova idade. Trata-se de reconhecer a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento em sua dimensão de *projeto de formação humana*.

Os textos do presente dossiê nos lançam interrogações acerca das possibilidades concretas de plena formação das atividades-guia em contextos precarizados de educação escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, considerando a tensão entre alienação e humanização que marca a vida social e que se presentifica e se reproduz na escola. A teoria que esposamos deve servir, justamente, para analisar e identificar as circunstâncias em embotam e obstaculizam o desenvolvimento humano-genérico de nossas crianças e adolescentes, e orientar o modo e o conteúdo das intervenções que devemos provocar na realidade concreta tendo em vista transformá-la em direção humanizadora.

Age as a historical materialist concept in cultural-historical theory of human development

Idade como um conceito materialista histórico na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano

Seth Chaiklin¹

ABSTRACT

The concept of age has a central role in the theoretical structure of L. S. Vygotsky's approach to analysing child development. This concept is presented in the first part of this article. The presentation is organized around three conceptual challenges, the role or function of the age concept in a theory of human development, the psychological "content" of an age, and how to evaluate development in relation to an age. Main points include: (a) age, as a psychological concept, is formed through historical, material practice, (b) the concept has practical importance, but (c) for the most part the concept is still only a theoretical sketch. The second part of the article takes up methodological problems involved in working with and further developing this theoretical concept. Use of the concept in relation to pedagogical interventions may be especially productive.

Key-words: age, social situation of development, zone of proximal development, cultural-historical theory of child development, Vygotsky

RESUMO

O conceito de idade tem um papel central na estrutura teórica da abordagem de L. S. Vygotsky para analisar o desenvolvimento infantil. Este conceito é apresentado na primeira parte deste artigo. A apresentação é organizada em torno de três desafios conceituais: o papel ou função do conceito de idade em uma teoria do desenvolvimento humano, o "conteúdo" psicológico de uma idade e como avaliar o desenvolvimento em relação a uma idade. Os pontos principais incluem: (a) a idade, como um conceito psicológico, é formada através da prática material histórica, (b) o conceito tem importância prática, mas (c) de modo geral, o conceito ainda é apenas um esboço teórico. A segunda parte do artigo aborda problemas metodológicos envolvidos no trabalho e no desenvolvimento desse conceito teórico. O uso do conceito em relação às intervenções pedagógicas pode ser especialmente produtivo.

Palavras-chave: idade, situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento próximo, teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil, Vygotsky

1. Introduction

Ages. Stages. Epochs. Periods. Phases. Levels. These spatial and temporal words are sometimes used to refer to psychologically meaningful units in various cultural-historical works about child development (e.g., BOZHOVICH, 1978/1979; VYGOTSKY, 1933/1998; EL'KONIN, 1971/1999), but the specific meaning of these words and their interrelationships are often hard to discern. The present

¹Copenhagen, Denmark. E-mail: seth@c.dk

article explicates the significance of the concept of *age* within a cultural-historical perspective on human development, with a special focus on explicating the theoretical horizon within which Vygotsky was working. The focus on age reflects the fact that Vygotsky uses this concept consistently and centrally throughout his text on child development, while the other words are used more sporadically. The main aim of the present article is to support understanding of Vygotsky's conception of age in a way that enables one to investigate further in the spirit of this theoretical approach.

Especially from 1931 to 1934, Vygotsky worked on developing a systematic theory about the general structure and dynamics of child development, where age periodization was an important issue in this theory (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 187).² Three conceptual challenges must be confronted in understanding a cultural-historical concept of age: (a) the role or function of the concept within a theoretical conception of children's development, (b) the "psychological content" (or structure) of an age ("how an age period is defined"), and (c) how to evaluate children's development in relation to the content of an age ("why it is useful"). These three challenges are addressed and elaborated concentrating primarily on Vygotsky's theoretical efforts in relation to the concept of age. Taken together, these analyses provide a way to understand the meaning of the concept of age in Vygotsky's theoretical system, and more generally in a cultural-historical approach to development (at any age).

Main points that emerge from or underlie this article are: (a) the theoretical concept of age can be understood primarily as historical materialist in its intention, (b) the concept may be important and useful, with interesting implications worth exploring and developing further in developmental research (whether cultural-historical or some other theoretical perspective), but (c)

² Vygotsky worked on a book about child development, but did not complete this work. An important chapter in this planned book – a general theoretical discussion about the problem of age – may have been completed for publication by Vygotsky himself (EL'KONIN, 1971/1999, p. 13). El'konin was collaborating with Vygotsky during this time period, so there is a reasonable chance that El'konin had firsthand personal knowledge about the state of this chapter. Other materials for Vygotsky's intended book are available in the form of transcripts of lectures, outlines, or reading notes (e.g., RIEBER, 1998). The present article draws primarily on Vygotsky's (1933/1998) chapter for discussing an interpretation of the meaning of the age concept, and as an important source for Vygotsky's general theory of child development.

methodological requirements for working with the concept are not adequately developed.

As will become apparent, Vygotsky's main accomplishment was to outline some general principles for formulating a theoretical perspective about the inner essence of development (along with sketches for the age periods from infancy through adolescence) as part of a theoretical conception of child development. It seems clear that Vygotsky only had sufficient time to sketch the outlines of the problem, without having the opportunity for further development. Therefore the concept of age remains an issue for further development and elaboration, rather than a solved problem or achievement of the first generation of cultural-historical researchers.

The present-day tasks are to understand the spirit of Vygotsky's theoretical perspective, to evaluate its continued value, and to consider open problems that deserve more attention. Simply being able to repeat or criticize Vygotsky's specific theoretical conception of age and child development will not advance the scientific understanding of child development. The spirit of Vygotsky's theoretical perspective on age is explained in sections 2 to 4. Further theoretical and empirical work will be needed if one wants to continue to work with Vygotsky's approach to age. The article concludes with a series of methodological reflections (section 5) about the age concept, with a special focus on consequences for contemporary research.

2. The role of *age period* in a holistic conception of child development

As part of addressing the first mentioned conceptual challenge, it is necessary to address the additional challenge of understanding Vygotsky's theoretical conceptions. Even a casual reader of Vygotsky will notice that he does not usually engage in a common academic practice of making formal definitions of his key theoretical terms. Or he gives multiple or alternative definitions for the same term.

2.1 Methodological approach

Two different strategies are used here—both to understand Vygotsky's

theoretical terms, and to understand his theoretical approach more generally. First, it is useful to grasp the general problems that Vygotsky was trying to address when he used the concept of age, because it will give some insight into how the concept was formulated. Second, a theoretical concept is always understood within a system of conceptual relations. It is not simply a matter of finding and interpreting a definition in one of Vygotsky's texts. The meaning of each individual theoretical term must be understood in relation to the entire theoretical system in which it appears. Therefore, the concept of age must be understood in relation to the entire theoretical conception of development with which Vygotsky was working, and in relation to the practical problems that Vygotsky was trying to solve with this theoretical system. The next subsection elaborates the general problems being addressed with the age concept. Key concepts are identified in section 2.4, and their systematic relations are discussed in sections 2.5, 3, and 4.

2.2 The general problems being solved – with a brief overview of other approaches to the problem of age periods

The general scientific problem is how to conceptualize human development, where the concept of age is part of the scientific analysis. We know, as an empirical fact, that children and adults change over time – both physically and psychologically. Practical experience, especially with young children, is sufficient to notice changes in the content of their interests and activities as well as changes in psychological characteristics such as language, attention, and memory. As a historical fact, for thousands of years, these noticeable changes have been described in various systems of periods in human life. For example, the poet Solon (ca. 600 BC) describes ten periods of life, each lasting seven years; Hippocrates (ca. 450 BC) described seven stages of life, while Aristotle (ca. 325 BC) used three. These examples reflect the number of periods commonly used in different systems: 3, 7, or 10. A well-known (and often cited) example is found in Shakespeare's (ca. 1600) play *As You Like It*, ("All the world is a stage...") in which he describes seven ages of human life.

Of course it is possible for anyone to arbitrarily divide children's lives into periods, but, as Vygotsky argues, these arbitrary methods usually focus on external features ("symptoms") of an age. For example, in the early 20th century, divisions were often proposed by psychological and educational researchers on the basis of anatomical or physiological features, but, as Vygotsky also noted, these are largely empirical characteristics, not motivated by any theoretical reasons. The question or problem that Vygotsky sought to address was whether periods could be formed on a systematic, scientific foundation. More precisely: Can age periods be considered to have an objective reality (i.e., reflecting actual consequences of material processes), where boundaries between ages are placed according to objective criteria, not simply with arbitrary or freely chosen reasons (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 188)?

It is striking that Vygotsky's chapter on age starts with the question of how to divide children's development into periods (p. 187),³ where the question of periodization is presupposed as a necessary scientific problem, without any need for comment or question. Given Vygotsky's commitment to a historical, materialist approach to psychology, he started with the assumption that age periods have an objective existence, where the scientific problem is to propose an empirically-motivated, principled psychological theory that explains the structure of these age periods, and the inner logic by which they are formed.

A second striking feature is that the question or issue of periodization is largely absent from most psychological research traditions that address child development; rarely acknowledged or recognized in contemporary developmental psychology. As a quick, rough indication of this situation, most of the 17 chapters (almost 1000 pages) in *Handbook of Child Psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* do not mention this issue (LERNER, 2006), with one main exception, a chapter on life-span psychology (BALTES; LINDENBERGER; STAUDINGER, 2006) — which does not appear in the 2015 edition of the Handbook. There is also a chapter on the life-course of individuals (ELDER;

³The 1998 English translation of the section heading "The Problem of Dividing the Child's Development into Periods" highlights the process of creating periods, but does not indicate that the word *age* is also included in the original text. The opening heading could be translated more literally as "The Problem of Age Periodization of Child Development."

SHANAHAN, 2006, see also ELDER; SHANAHAN; JENNINGS, 2015). These chapters presuppose the necessity of age periods, given that their focus is a person over an entire life span, but there is no indication that these research approaches engage with or raise the theoretical question of how to define age periods, simply using them as a temporal sequence. There are also anthropological studies of age – looking at how particular societies or cultures organize social life in relation to age (e.g., KERTZER; KEITH, 1984; KERTZER; SCHAIE, 1989). The historical objectivity in these studies may be interesting and relevant for analyzing psychological age periods, but the logic in these anthropological studies is probably only loosely related to the concept of age as formulated by Vygotsky. All these works are interesting in relation to the cultural-historical concept of age, especially the empirical investigations of historical and normative questions, but it will require critical interpretation to draw on these works in relation to a cultural-historical theory of age — a task beyond the focus of the present discussion.

2.3 General idea of *age* in cultural-historical theory

The expression *age* (or *age period*) is understood as referring to a time period in a person's life history that has particular psychological characteristics. This way of using the expression *age* is much like the way the expression is used to refer to some cultural periods in the fine arts, such as the Golden Age (in Denmark) or the Silver Age (in Russia). These cultural periods are defined by essential internal characteristics (and not because of the particular years when they occurred). Similarly, age periods are understood as psychological periods that are historically and materially constructed – historically because the psychological functions that define a period are constructed through the history of human practices, materially because the functions are developed as a consequence of tasks and interactions with others. In this sense, age is used as an objective, historical materialist concept.

The lexical variations *age* and *period*, in Vygotsky's texts, are understood as alternative ways of speaking about or referring to the same phenomenon, the structure of psychological ontogenesis. The issues here are conceptual, not

linguistic, despite the multiplicity of spatial and temporal words used (and the linguistic problems that arise when trying to translate terms from one language to another).⁴ With a clear account of Vygotsky's general theoretical conception, it should be possible to overcome ambiguities in interpreting the particular words used technically to indicate theoretical concepts. But the technical words alone will never be able to communicate these theoretical conceptions adequately, so it is likely that informal or everyday interpretations of these terms will continue to confuse the discussions, if persons are not aware of the special technical meaning. For example, words such as *stage* or *period* are often interpreted or understood in static and deterministic ways, while the conceptual intent in Vygotsky's theory is to refer to dynamic, interactive, emergent situations. The important issue is to seek to understand how an age is defined conceptually, even while problems of consistent, clear terminology will remain.

2.4 Summary overview

Here is a summary overview of the theoretical structure of Vygotsky's conception of child development, where the role of age periods is explained. This overview is elaborated in the following two sections, and supported with quotes from Vygotsky. Key concepts are: personality development, cultural development, consciousness, social situation of development, central neoformation, and age with stable and critical periods. The theoretical conception is holistic in three different senses, which are indicated in the next paragraph.

The main focus of a theory of child development is the development of the whole person (personality development), where each age involves a qualitative change in the general structure of consciousness. This focus on the whole person and consciousness as a whole are the first sense of holistic. Personality is expressed and develops through the development of psychological functions

⁴Lexical variation is found in the original Russian text, but sometimes the translator of the 1998 English version, has added the word *level*, when it is not found in the original text. There are, however, some instances of *level* that are found in the original. These are discussed in the present article. The terms *epoch*, *stages*, and *phases*, can also be found in Vygotsky's texts, especially when he is discussing Blonsky, who also used these terms, but there is no obvious systematic way in which Vygotsky used these terms.

(cultural development). Consciousness is understood as an integral expression of the structure of personality (which depends on psychological functions), through which a person has a relation to the social environment. Psychological functions develop through participating in meaningful practices in this environment. This interactive relation between a child's current development (i.e. consciousness) and specific societal practices⁵ is designated as the *social situation of development*⁶ of a given age. This is a second sense of holistic, where development of functions are understood in relation to meaningful wholes (i.e., practices). Cultural development (i.e. development of psychological functions) for a particular age period is organized around a central psychological neoformation, which is realized toward the end of an age period. A *neoformation* is a psychological (e.g., reasoning with concepts) or physical (e.g., walking) capability that has not been present yet in a person's development. The development of a central neoformation for a given age influences the development of other psychological neoformations for this age or the transformation of the role of existing formations. In other words, development is not a haphazard accumulation of diverse psychological capabilities, but an interaction between a child's capabilities and the demands of the social situation, where action in this social environment will support development of the central neoformation needed for the next age period. The social situation of development provides a structural relation between cultural development of psychological functions and the central neoformation. The bold theoretical idea is that the central neoformation is the criterion that demarcates one age period from another and the transformation of consciousness. The formation of this main psychological capability embodies the qualitative shift that distinguishes one age period from another, where existing psychological functions are restructured in relation to this new central formation, which also implies transformation of consciousness (because new relations,

⁵The word *practices* is used as a way to express what Vygotsky (1933/1998) has called (in translation) *social reality* (p. 198 and 199). It may also be possible (and appropriate) to translate the Russian expression as *societal reality*.

⁶It may also be possible to translate the expression as *societal situation of development*, which is more consistent with the idea of development in relation to societal practices.

enabled by these new functions, are possible with the social environment). This is a third sense in which this theory is holistic because of this qualitative shift in consciousness from one age period to another. The shift from one age period to another is gradual, and punctuated each time with a critical period. The critical periods arise in connection with the development of a new central formation of a stable age. The change in consciousness enables a transition to a new set of societal relations, which also requires the development of new psychological capabilities needed in those new relations. At the same time, there may also be a process of giving up or modifying existing social relations from prior development. These disruptions in social relations are sometimes characterized as a *crisis*, because of the difficulties that arise in this change of consciousness. (See POLIVANOVA, 2000/2001, for more discussion.)

2.5 Elaboration of summary overview

Personality development and development of psychological capabilities⁷ are two different ways to express and think about the same phenomenon. In Vygotsky's (1931/1997a) words: "We are inclined to put an equals sign between the child's personality and his cultural development" (p. 242) or "The process of cultural development may be characterized as development of the personality and world view of the child" (p. 242). The idea of personality development is important theoretically in Vygotsky's approach, even though only a few pages in his collected works discussed this topic explicitly. For example, his monograph on higher psychological functions starts by asserting that the history of psychological functions has not been explored, and that this will be necessary "for proper understanding and logical elucidation of all aspects of the child's personality" (VYGOTSKY, 1931/1997d, p. 1). Bozhovich has the same evaluation about the centrality of the concept of personality in Vygotsky's approach. "In his own words, Vygotsky considered this problem to represent 'the pinnacle of all psychology'" (BOZHOVICH, 1988/2004, p. 24).

⁷The word *capabilities* is used instead of psychological functions.

The term *personality*, as used by Vygotsky (1931/1997a), is a historical concept (p. 242), better understood as a relation that arises between person and the social environment as a consequence of his/her psychological capabilities, rather than a property or quality of a person. As Vygotsky (1931/1997a) notes, this concept does not refer to specific traits of individuality and uniqueness among persons (p. 242), which is also how the term is sometimes used in other psychological traditions and in everyday speech.⁸ Personality development refers to the whole person, not to diverse individual psychological components (p. 243).

Child development is conceived as a process whereby children grow into a societal practice through mastering external means, such as speech, writing, and mathematical operations, along with developing psychological capabilities such as will, intentional memory, and conceptual thinking. The appearance and elaboration of all these processes are examples of cultural development – in contrast to natural or organic development. That is, mastery of external means and psychological functions arise through participation in meaningful activities that were formed historically in human practices, rather than a maturation or unfolding of biological processes in the human organism. In other words, *cultural development* refers to mastering the historically developed forms of action, where *cultural* is being used to refer to “human culture” in opposition to biologically-based developments that are independent of culture, and not in an anthropological sense that focuses on different human traditions of practice. A central focus in Vygotsky’s approach to child development was to introduce a clear distinction between organic or natural development and cultural development (e.g., VYGOTSKY, 1931/1997d, p. 19-20; 1931/1997a, p. 239).

Age periods can be understood as a further specification and differentiation of the general idea of cultural development and personality development. The main problem in making a theoretical analysis of age is to identify the social situation of development and the central neoformation needed for the next age to develop (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 195). “At each given age, we always find a

⁸Vygotsky also notes that the meaning of personality and world view are not precise, but it seems that he wants to use the idea of personality as a way to preserve a holistic perspective, while acknowledging that more conceptual development is needed.

central neoformation seemingly leading the whole process of development and characterizing the reconstruction of the whole personality of the child on a new base” (p. 197). Being able to explain the cultural development of the child is the same thing as explaining the development of personality, where the focus on the interaction of different aspects in relation to the central neoformation, which is involved in the development of consciousness. For example for school age children (approximately 7-11 years old), the central neoformation (in Vygotsky’s analysis) is conscious awareness and volition (or voluntariness) (VYGOTSKY, 1934/1987, p. 213). As a consequence of specific cultural developments, a person’s way of relating to the world changes (because of new capabilities and knowledge). “At each given age period, development occurs in such a way that separate aspects of the child’s personality change and as a result of this, there is a reconstruction of the personality as a whole” (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 196). The central neoformation is not the only development that occurs in an age, but it is highlighted because this development is seen as the basic structure that provides the foundation for the next age. “The process of development in each age period ... represents a single whole which has a certain structure,” even if there are complex and diverse partial processes that form this whole (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 196). This point, and its theoretical significance, is elaborated in the next section, which takes up the second challenge about describing the structure of the age period.

The boundaries between one age period and another are indefinite (p. 191). Vygotsky acknowledges that critical periods have been discovered empirically, but he asserts additionally, without explanation, that these periods must necessarily appear between each stable period, as a result of theoretical analysis (p. 193). The particular empirical manifestations of critical periods may be different for each child, and must be evaluated relative to the child (p. 191-192).

3. Content of an age

Child development is conceptualized in terms of age periods, where each age period reflects a societally structured environment for action, and is characterized by the formation of certain dominant psychological capabilities

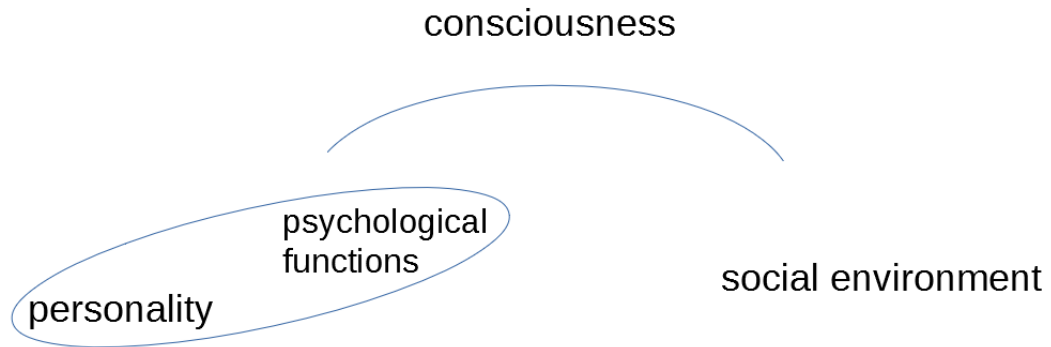
(termed *neoformation* in Vygotsky's writings), that together can be understood as development of consciousness. To develop from one age period to another depends on the formation of central psychological capabilities that characterize and are needed for the next age period. These psychological capabilities are developmental because they enable qualitative changes in a person's ability to act in situated practices, which in turn engenders changes in a person's relations to the social environment (e.g., relation to others, motives, conceptions) (VYGOTSKY, 1931/1997a, p. 242; 1933/1998, p. 190; HEDEGAARD, 2014).

The expression *content of an age* refers to the idea that each age period has a structural and substantive content. The structure arises from the interaction between existing psychological capabilities and the demands in the social situation of development that results in the central neoformation, which is also the foundation for changes in a child's relation to the social environment. The societal practice, what Vygotsky called *social reality*, provides examples of actual forms of action, which are aimed at ideal forms (p. 203). These forms provide the content of social interaction that eventually becomes interiorized – what Vygotsky (1931/1997b) has called the *general genetic law of cultural development* (p. 106). “[T]he social environment is the source for the appearance of all specific human properties of the personality gradually acquired by the child” (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 203). The substantive content of development refers to the particular central neoformation for an age period, and possibly to other psychological functions that are under development.

The essential point is that certain actions – in response to the demands of the social situation – are vital for the development of the psychological capabilities (central neoformation) that enable the next age period and engender a change in consciousness. This focus on a central neoformation and the social situation of development is the core of Vygotsky's theoretical solution to the problem of how to identify objective age periods. Development occurs as a consequence of the child's efforts to act in relation to the demands of societal practices in the social situation of development for a given age, and drawing on the forms of action that are present. It is not a process closed in on itself, or

happening in parallel, nor are all actions sufficient to support development of the central neoformation.

Figure 1 – Interactive aspects in human development



Font: Elaborated by the author.

Figure 1 provides a way to visualize the interactive nature of Vygotsky's (ontological) conception of psychological development. The components in the Figure are always in dynamic, interactive relations, where consciousness mediates a person's relation to the social environment (symbolized with the half-circle), which influences how a person acts and interacts in relation to the social environment, which in turn has consequences for personality development. The circle around personality and psychological functions highlights that personality is expressed in and through psychological functions. At the same time, consciousness appears and develops from the interaction between personality (with its psychological functions) and the social environment, mediated through actions and interactions in the social environment. The figure does not show a linear or sequential process, where one aspect is prior to, causes or determines another aspect.

Underlying this interactive conception of development is a dialectical perspective, which Vygotsky (1933/1998) calls "the basic law of the dynamics of age" (p. 199). The appearance of each age period involves the creation of new capabilities, the loss or annulment of some capabilities, and the transformation of some capabilities. These characteristics reflect the general idea of *Aufhebung*

(often translated into English as *sublation*), the term Hegel used to refer to the consequences of a dialectical transformation from one form to another. Vygotsky was familiar with this Hegelian idea. The underlying motivation for formulating this law (which should probably be considered a hypothesis) is to provide a way to think about and analyse the “internal causal-dynamic” (p. 203) of the development process. Vygotsky is oriented to using this analytic perspective because of a methodological principle from Marx (1894/1991, p. 956) about the need to distinguish between appearance and essence in scientific investigations (p. 188). This distinction motivates Vygotsky’s interest to express the “internal essence” (p. 188) or “internal logic” (p. 192) of the process of child development, rather than describing appearances (symptoms) of development. (See CHAIKLIN, 2019, p. 265-268, for a more detailed discussion about these points, illustrated with the concept of “social situation of development”.)

These methodological points are mentioned here to indicate the general conceptual structure that underlies Vygotsky’s perspective for framing and approaching the problem of child development. Stable and critical periods are understood as consequences of dialectical transformation of personality, which is a result of action in the social environment, which is oriented by consciousness, which in turn serves to develop consciousness, through personality development. Reconstruction of the personality arises from the central neoformation and the changed relations to other formations, which yields a change in the general structure of consciousness (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 197, 199). This dialectical perspective also underlies Vygotsky’s view that critical periods are a necessary part of development, because “the internal logic of the process of development” is responsible for these disruptive periods (p. 192). These periods are engendered from transformations of consciousness, as a result the development of a central neoformation, which in turn create unstable conditions as a person tries to adapt to new relations to the social environment. The “severity” of the manifestation of the critical period depends on the external conditions, and must be assessed relative to the individual child. The focus on qualitatively different stable and critical periods resulting from dialectical transformation also explains why Vygotsky rejects an evolutionary view of development overall (p. 193), even while

acknowledging within an age period there can be an evolutionary process (i.e., slow, gradual formation of new psychological capabilities over a longer time) (p. 190).

4. Evaluating development in relation to the content of an age

Vygotsky's interest in development and age periods is motivated as much by practical as theoretical concerns. As a small indication of this interest: "The problem of age [level] is not only central to all child psychology, but is also the key to all problems of practice." (VYGOTSKY, 1933/1998, p. 199).⁹ This interest, which reflects the third challenge in understanding Vygotsky's concept of age, is explicated in this section. The point is to understand why the concept of age is important for issues of practice.

Especially for children, the social situation of development for a given age results from participation in pedagogical practices (e.g., upbringing, formal education). Choices by adults (e.g., parents, teachers) about how to conduct these pedagogical practices have important consequences for development. In particular, if one accepts (or works with) Vygotsky's theoretical conceptions about development, then pedagogical interventions should be oriented to supporting the development of the central neoformation of an age period. This is why age is the key to issues of practice. But to realize this vision, where interventions are relevant to development in an age, it is necessary to (a) know the central neoformation being formed in an age, (b) know how to assess a child's actual level of development¹⁰, and (c) compare the actual level in relation to the central neoformation needed for the next age period. Vygotsky (1933/1998) used the expression *normative age[-level] diagnostics* to refer to this set of analytic tasks

⁹The word *level* appears in the English translation, but is not indicated in the Russian text, therefore it is included in brackets, to quote the translation accurately, but to warn against using the word *level* here. The expression "problems of practice" could also be translated as "questions (or issues) of practice".

¹⁰Vygotsky (1933/1998) used the expression *actual level of development* to refer to this issue of determining a child's current level of development. The expression could also be translated as *real level of development*. In Vygotsky's chapter, this is the only expression where the word *level* is used consistently.

(p. 204).¹¹ He emphasized the distinct difference between a diagnosis that focuses only on the observable signs (symptoms) of child development from a diagnosis “based on the internal course of the process of development itself” (p. 204). The idea of “internal course” is a reference to the dialectical scheme described in the previous section.

Age diagnostics involves the concept of zone of proximal development centrally, because the issue is to assess the difference between the actual level of development and the developing psychological functions that will become the central neoformation of an age period. The basic idea is that the psychological functions developing during one stable age period will become the central neoformation of the age, which results in development into the next age (p. 202). Vygotsky uses the expression *zone of proximal development* to refer to the difference between actual development of maturing functions and the central neoformation of the age. In this perspective, the meaning of zone of proximal development depends directly on the concept of age, where pedagogical interventions should be oriented to supporting the maturing central neoformation.

This general structural relationship between actual and coming development was described as the *objective zone of proximal development* for a given social situation of development (CHAIKLIN, 2003; 2011), to emphasize that all children in this social situation develop in relation to the same general ideal. Chaiklin also proposed to use the term *subjective zone of proximal development* to refer to the actual level of an individual child’s development in relation to the objective zone of next development. It is interesting to note that Vygotsky (1933/1998) seems to have considered the zone of proximal development to apply to many different aspects of a child’s personality development – but he explicitly skips over a discussion about this point (p. 203).

5. Methodological reflections about the age concept

¹¹Again, the translator has introduced the word *level*, where there is no indication in the Russian text. The phrase could also be translated as *normative age diagnosis*.

The article has focused so far on communicating central characteristics about Vygotsky's theoretical analysis of age, indicating some reasons for wanting or needing to use the concept. This section takes up a series of methodological questions with a focus on deepening the understanding of the age concept in a cultural-historical perspective, along with issues about how to continue to develop and work with the concept.

5.1 Are adequate models of age already established?

It should be clear that Vygotsky and others who have followed his lead – such as El'konin and Bozhovich – have only produced further theoretical hypotheses. Both El'konin (1971/1999, p. 28-29) and Bozhovich (e.g., 1978/1979, p. 22) identify their proposals explicitly as hypotheses.¹² Researchers who want to continue in this line of thinking must recognize that it is not sufficient to simply adopt the published results from Vygotsky (or Bozhovich or El'konin). Rather, one must try to understand the meaning of the concept of age, and recognize that it will be necessary to develop further hypotheses – ideally grounded in empirical analysis – if one is going to continue in the spirit of these ideas. Bozhovich (1977, p. 21) emphasizes how Vygotsky's theoretical constructions were grounded in empirical work, and, with reference to Vygotsky, she emphasizes the need to avoid premature theorizing.

5.2 Must one always work with the age concept?

From one point of view, it may seem unnecessary for many kinds of research interests to engage with or devote special attention to the idea of age period, especially when the research focus is on children's development within a particular age period, and with a limited focus on specific psychological functions or interactions. From another point of view, age is part of an integrated understanding of development, so attention to the idea of age period may have consequences for what is considered an interesting research question, or have

¹²Bozhovich and El'konin work further with the idea of age period, using the concept of *leading activity* to organize each age. At first glance this concept seems to serve a similar theoretical function as social situation of development.

implications for appropriate or interesting interpretations of the results. For example, wouldn't it make sense for studies of development to have some explicit attention to a general theoretical conception of the developing psychological functions and their significance for the specific situation that one is investigating? In other words, rather than assuming that accumulations of investigations of specific phenomena will eventually yield an integrated perspective, attention to the concept of age would challenge one to consider the meaning of the specific investigation in relation to personality development and the psychological functions that are developing in relation to the next age. At the same time, as long as the content of the concept of age is underdeveloped in cultural-historical theory, then it is likely to be difficult to draw any conceptual advantage from working with the concept. By confronting this contradiction (e.g., by considering the meaning of specialized investigations in relation to an age), it is expected that some interesting or useful general perspectives will arise in relation to specific investigations, which in turn should help to better understand how to conceptualize an age.

5.3 Is it worth pursuing the idea of age?

Maybe it is impossible to make a scientifically grounded logic for age periods, but it seems like an ideal worth pursuing for now – in the expectation that it will bring us useful insights into child development. At the same time, it may be necessary to make some bold hypotheses, generated more rationally than empirically. For example, Slobodchikov and colleagues have developed a theoretical scheme of age periods (e.g., SLOBODCHIKOV; ISA'EV, 2000/2015; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 1996/2003). This scheme seems motivated more by rational analysis than empirical results – in contradiction to the empirical caution expressed by Bozhovich. This “chicken and egg” problem (i.e., whether to start with a theoretical model or to start with empirical analyses to build up a theoretical model) may have to be addressed simultaneously by working with theoretical hypotheses about age in interaction with empirical investigations, while accepting ambiguity and uncertainty, until sufficient theoretical and empirical experience is developed. The next section provides a

methodological perspective both for thinking about this situation and for understanding underlying conceptual issues.

5.4 A methodological perspective on the philosophical status of age period

There are a whole series of “impossible” issues or questions that could be raised about Vygotsky’s theory of child development. For example, Vygotsky uses the idea of central neoformation as a defining feature of each age period, and asserts that age periods should be understood as objective. What justification can be offered for these assumptions? It is unlikely that empirical evidence could be produced that would allow one to decide one way or the other about the validity of these theoretical concepts. And if the idea of central neoformation was dropped as the defining feature of an age period, then the question of what defines an age period would have to be re-opened. One could give up the idea of social situation of development, but then how will one analyse the direction or movement of development in relation to an age period? Or consider what would happen if the hypothesis of age periods were rejected? The entire theoretical system would unravel, because the concept of age is the main organizing structure for framing and analyzing child development. These kinds of proposals highlight the special necessity of key concepts in Vygotsky’s theoretical system. But why preserve age period, social situation of development, and central neoformation as privileged elements in the theoretical system? This question must be answered methodologically; it cannot be resolved empirically. Lakatos’s (1969) approach to the methodology of research programmes gives a useful way to address this question and other methodological problems in this theoretical perspective.

Lakatos suggests that a theoretical system is often organized around a “hard core” of assumptions, where these assumptions are maintained, no matter what, while other aspects in the theoretical system (“auxiliary assumptions”) are adjusted or modified in order to preserve the hard core and maintain other desired scientific qualities (e.g., accounting for empirical observations, generating plausible explanations). As a simple illustration of how these ideas can be used

to analyse a theoretical system: the Ptolemaic theory that the sun revolves around the earth is still valid – in the sense that its hard core assumption can be maintained, while introducing auxiliary assumptions (e.g., epicycles) that make it possible to account for empirical observations.

The appropriate evaluative principle in these situations is to consider whether the theoretical system remains progressive (as Lakatos calls it) – in the sense of helping to identify new phenomena and problems, providing explanations for existing empirical observations, generating interesting new ideas for investigation, and making predictions. A theory is maintained or rejected according to its qualities of being progressive. If the auxiliary assumptions that must be introduced to preserve hard core assumptions makes the theory complicated and difficult to work with, then a theory is likely to be rejected – not necessarily because it cannot account for empirical results – but because it is no longer progressive. In the case, of the Ptolemaic system, the introduction of epicycles (auxiliary assumptions) to preserve the hard core assumption (that the sun revolves around the earth) started to become computationally complicated, and the theory started to lose its progressive qualities, especially when compared with an alternative hard core assumption that the earth is revolving around the sun.

Applying this methodological idea of research programme to Vygotsky's theory about child development, we can understand that age periods, central neoformation, and social situation of development might be considered as part of a hard core of assumptions. Alternatively, maybe the ideas of personality development and objective age periods should be the hard core assumptions, where other auxiliary assumptions than a central neoformation would be used to define these periods. In this connection, it is relevant to note that Vygotsky (1933/1998) did not reduce all development to the central neoformation. He noted that there are also peripheral lines of development, of different capabilities and functions that were also developing, but in relation to the central neoformation.¹³

¹³El'konin (1971/1999) makes the same kind of statement in relation to leading activity (p. 27). A dominant or leading activity does not cancel or eliminate other activities, but the hypothesis is that the meaning or significance of other activities are modulated in relation to the leading activity.

This flexibility or diversity in how to organize the theoretical analysis means that there is considerable freedom in being able to formulate a theoretical perspective about development. One useful implication of Lakatos's analysis is that it encourages one to think carefully about which assumptions are going to be considered part of the hard core (i.e., required), and what parts might be adjusted. Another useful implication is that it orients one toward thinking about whether the theoretical system is progressive or not – in the sense of being useful for generating new ideas, helping to discover new empirical issues, and so forth. The practical implication is that scientific efforts are best spent trying to use the theoretical perspective in investigating concrete problems, rather than trying to decide rationally whether it is true or correct. The preservation or modification of the theoretical system will depend on whether it is progressive in terms of generating ideas and useful implications and the complexity of the auxiliary assumptions. This perspective for theory evaluation is consistent with the practice orientation of cultural-historical research (e.g., VYGOTSKY, 1927/1997, p. 305-306).

This section has tried to give sufficient insight into an approach for evaluating the conceptual logic of Vygotsky's theory of child development so that present-day researchers can make wise (or at least self-consciousness) choices in working with and modifying the theoretical perspective.

5.5 What is the “hard core” of a cultural-historical theory of age?

This section first presents a proposal for general theoretical assumptions found and accepted in all existing cultural-historical approaches, not just Vygotsky's. This proposal can be understood as possible “hard core” assumptions that might be considered necessary for any cultural-historical approach to age – or a provocation to develop another theoretical approach to age. Thereafter some points specific to Vygotsky's approach to age are noted.

The general points in any cultural-historical theory are:

1. *practice assumption*: development occurs through interaction in societally-meaningful practices
2. *holistic assumption*: focus on development of whole person

3. *holistic period assumption*: an age is organized by a unified psychological whole
4. *historical-materialist assumption*: age periods are formed as a consequence of participation in historically-structured practices
5. *qualitative shift assumption*: change from one period to another involves a change in the unified whole

The first point reflects a historical-materialist perspective of cultural development. The second point reflects the focus on personality development as the focus of psychological theory, and also reflects the view about the need to understand psychological development as the interaction of humans in meaningful practices. The third point reflects the idea that psychological components develop in relation to each other in an integrated whole, which defines an age. The fourth point reflects a methodological point grounded in a dialectical perspective of development. The fifth point depends on the third and notes that each age period involves a qualitative shift in the psychological structure that characterizes an age.

There are also some specific points in Vygotsky's approach that are consistent with these five general points, but could be interpreted as auxiliary assumptions that concretize or elaborate the general points in the hard core. In particular,

1. *central development assumption*: one central neoformation as defining an age
2. alternating stable and critical periods

These points can be rejected or revised, without undercutting the acceptance of the hard core assumptions. By implication, other auxiliary hypotheses could be adopted, while preserving the basic core hypotheses of a cultural-historical theory of age. The main reason for raising these specific points is to illustrate that one could continue to work with the idea of age periods, without necessarily following all the details in Vygotsky's published formulation.

The central development assumption concerns the criterion used to define an age. Vygotsky has chosen to emphasize that there is a single central formation. This may be a productive model, but it is worth noting that one may

be able to preserve the idea of historically formed age periods, but use other criteria for defining an age period. Some may want to argue that this assumption should be part of the “hard core,” as a consequence of the other assumptions. My impression is that Vygotsky needed to have something like a central neoformation to be able to construct a dialectical perspective with qualitative shifts and a unified whole for each period (i.e., holistic period assumption and qualitative shift assumption). The idea of central neoformation may still be a valuable idea, but as the content of an age period in relation to a social situation of development gets elaborated, then it will be useful to examine whether the central neoformation serves to limit (or clarify) the characterisation of age. The second point concerns the necessity of critical periods. For example, El’konin (1971/1999) formulated a proposal that does not use critical periods as an explicit theoretical concept, even if he acknowledges empirical observations of crises around certain calendar ages.

5.6. Is age period a normative imposition, hiding behind a scientific facade?

Answers to this question must be formulated carefully. If age periods are objectively formed, then the “normative” aspect is reflected in the societal practice, in terms of the demands or expectations found in particular practices, and not in the preferences of the scientist. These normative demands are the background for how and why persons develop particular psychological capabilities. Cultural-historical theory seeks to avoid the imposition or creation of norms by researchers. This perspective stands in contrast to the predominant research traditions in child development, which have tended to focus on establishing norms that correlate age with particular psychological capabilities. In these perspectives, testing regimes are aimed at establishing norms (or a distribution) for a population of children, and evaluating children against these norms. Rose (1990), inspired by Foucault’s (1975/1979) ideas about discipline, describes how the rise of schools and clinics in the early 20th century gave conditions for psychologists to try to control children, with these kinds of approaches that served to capture or limit children (p. 142). This meaning of

norm (which is based on empirical symptoms) stands in contrast to Vygotsky's focus on evaluating individual children, because Vygotsky is comparing individuals against the substantive achievement of an age (e.g., central neoformation) and not a statistical norm formed by measuring the performance of other children (see VYGOTSKY, 1933/1998, p. 205).

5.7 Can the concept of age (period) be used in relation to adults?

Vygotsky intentionally limited his focus to children up to the age of eighteen years (1933/1998, pp. 195-196). However, the general theoretical principles for how he has approached the concept of age seem like they could be adapted to work in relation to other age periods. One of the immediate problems to face are the criteria to be used for demarcating the periods. At first glance, it seems more difficult to identify a universal social situation of development for adults. It may be necessary to work with a more differentiated model that takes account of the social situation of development in the practices that give conditions for development.

5.8 Does the concept of chronological age have any role in this theoretical system?

The idea of chronological age does not appear to have a role in Vygotsky's theoretical system. This is understandable, given that he does not view development as a matter of unfolding already existing capabilities. From a practical point of view, we can understand chronological age gives a first, rough hypothesis about cultural age, but the important issue is to evaluate an individual child's development in relation to historically-formed age periods and development to the next age — which has nothing to do directly (in a causal sense) with chronological age.

5.9. What are promising areas for future research?

The problem of age is an important aspect in Vygotsky's theory of child development, but it is a topic that is rarely discussed or included in contemporary cultural-historical research. The present article has tried to illuminate the issues

involved with this concept, both to show its possibilities and to show some of the many unanswered questions that remain. The most promising aspect of the concept is its challenge to think about the meaning of pedagogical intervention in relation to supporting development in relation to the next period. Creative interpretation of this general idea may serve to inspire important guidelines for developing pedagogical interventions in contemporary societal practices.

References

- BALTES, P., B.; LINDENBERGER, U.; STAUDINGER, U. M. Life span theory in developmental psychology. In: LERNER, R. M. (org.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. 6th. ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. v. 1, p. 569-664.
- BOZHOVICH, L. I. The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, v. 16, n. 1, p. 5-22, 1977.
- BOZHOVICH L. I. (1978). Stages in the formation of the personality in ontogeny. *Soviet Psychology*, v. 17, n. 3, p. 3-24, 1979.
- BOZHOVICH, L. I. (1988). L. S. Vygotsky's historical and cultural theory and its significance for contemporary studies of the psychology of personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 42, n. 4, p. 20-34, 2004.
- CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. M. (org.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press; 2003. p. 39-64.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. J. C. Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 659-75, Dec. 2011.
- CHAIKLIN, S. Units and wholes in the cultural-historical theory of child development. In: EDWARDS, A.; FLEER, M.; BØTTCHER, L. (org.). *Cultural-historical approaches to studying learning and development*. Singapore: Springer, 2019, p. 263-277.
- ELDER Jr., G. H.; SHANAHAN, M. J. The life course and human development. In: LERNER, R. M. (org.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. 6. ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. v. 1, p. 665-715.
- ELDER Jr., G. H.; SHANAHAN, M. J.; JENNINGS, J. A. Human development in time and place. In: BORNSTEIN, M. H.; LEVENTHAL, T. (org.). *Handbook of*

child psychology and developmental science. 7th. ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2015. v. 4, p. 6-54.

EL'KONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 37, n. 6, p. 11-30, 1999.

FOUCAULT, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Trans. A. Sheridan. New York: Vintage Books, 1979, 333 p.

HEDEGAARD M. The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 3, n. 3, p. 188-94, 2014.

KERTZER, D.; SCHAIE, K. W. (ed.). *Age structuring in comparative perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989. 278 p.

KERTZER, D. I.; KEITH, J. (ed.). *Age and anthropological theory*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1984, 344 p.

LAKATOS, I. Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. p. 91-196.

LERNER, R. M. (org.). *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*. 6th. ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. v. 1, 1085 p.

MARX, K. (1894). *Capital: a critique of political economy*. Ed. F. Engels; Trans. D. Fernbach. London: Penguin, 1991. v. 3.

POLIVANOVA K. N. (2000). Psychological analysis of the crises in mental development. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 39, n. 4, p. 47-65, 2001.

RIEBER, R. W. (org.). *The collected works of L. S. Vygotsky: Child psychology*. Trans. M. J. Hall. New York: Plenum, 1998. v. 5.

ROSE, N. *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge, 1990. 304 p.

SLOBODCHIKOV, V. I.; ISA'EV, E. I. (2000). The conceptual foundations of developmental psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 52, n. 5-6, p. 45-136, 2015.

SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. (1996). Integral periodization of general psychological development. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 41, n. 6, p. 52-66, 2003.

VYGOTSKY, L. S. (1934). Thinking and speech. Trans. N. Minick. *In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (org.). The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology.* New York: Plenum, 1987. v. 1, p. 37-285.

VYGOTSKY, L. S. (1931). Conclusion; further research; development of personality and world view in the child. Trans. M. J. Hall. *In: RIEBER, R. W. (org.). The collected works of L. S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions.* New York: Plenum, 1997a. v. 4, p. 241-251.

VYGOTSKY, L. S. (1931). Genesis of higher mental functions. Trans. M. J. Hall. *In: RIEBER, R. W. (org.). The collected works of L. S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions.* New York: Plenum, 1997b. v. 4, p. 97-119.

VYGOTSKY, L. S. (1927). The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. Trans. R. van der Veer. *In: REIBER, R. W.; WOLLOCK, J. (org.). The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of Psychology.* New York: Plenum, 1997c. v. 3, p. 233-343.

VYGOTSKY, L. S. (1931). The problem of the development of higher mental functions Trans. M. J. Hall. *In: RIEBER, R. W. (org.). The collected works of L. S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions.* New York: Plenum, 1997d. v. 4, p. 1-26.

VYGOTSKY, L. S. (1933). The problem of age. Trans. M. J. Hall. *In: RIEBER, R. W. (org.). The collected works of L. S. Vygotsky: Child Psychology.* New York: Plenum, 1998. v. 5, p. 187-205.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

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 controlada” (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 arbitrarias) 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. Psicologia 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. *Psicologia 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

O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores

Development of emotions and feelings and value formation

Afonso Mancuso de Mesquita¹

Jéssica Bispo Batista²

Márcio Magalhães da Silva³

RESUMO

O presente estudo busca contribuir para a compreensão do desenvolvimento emocional e da formação de valores na sociedade capitalista, sintetizando trabalhos recentes sobre o assunto baseados no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural. Trata-se de uma aproximação do tema que abarca a gênese e as especificidades das emoções e dos sentimentos na atividade humana, bem como a periodização do desenvolvimento dos processos afetivos e suas relações com a formação de valores sociais. Por fim, partindo da constatação de que a escola tem se preocupado em promover um tipo de desenvolvimento emocional e moral que garante sustentação à sociedade capitalista, aponta-se a necessidade de desenvolver alternativas críticas ao modelo hegemônico, considerando que a dimensão afetiva é um elemento indissociável dos processos reflexivos e indispensável para a transformação da escola e da sociedade.

Palavras-chave: Emoções. Sentimentos. Valores. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This paper intends to contribute to the understanding of emotional development and value formation in capitalist society, by gathering recent works on the subject based on historical-dialectical materialism and historical-cultural psychology. It is an attempt to discuss the theme that encompasses the genesis and particularities of emotions and feelings in human activity, as well as the age periodization of affective processes and their relations with social values formation. Finally, considering that school has been concerned with promoting a kind of emotional and moral development that guarantees support to the capitalist society, the paper points out the need to develop critical alternatives to the hegemonic model, considering that the affective dimension is an element inseparable from reflexive processes and indispensable for the transformation of school and society.

Keywords: Emotions. Feelings. Values. Historical-cultural psychology.

¹Professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: ammesquita@uefs.br.

²Psicóloga e mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (Unesp). E-mail: jebispob@gmail.com.

³Professor adjunto da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: marcio.dasilva@ufla.br.

Introdução

[...] acima de tudo procurem sentir no mais profundo de vocês qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. É a mais bela qualidade de um revolucionário. (Che Guevara)⁴

O estudo sobre o desenvolvimento de emoções e sentimentos relacionado à formação de valores na perspectiva da psicologia histórico-cultural justifica-se pela necessidade social de compreender o papel desses processos na formação da personalidade e a intrínseca relação com os encaminhamentos éticos advindos da incorporação de valores sociais. Há fatos recentes que clamam por uma teoria das emoções consistente e coerente com o materialismo histórico-dialético, fundamento da psicologia histórico-cultural, como, por exemplo, propostas de educação emocional e moral nas escolas com finalidades adaptacionistas, denúncias de manipulação do comportamento de eleitoras/es em diferentes países com base em informações sobre a personalidade de usuárias/os das redes sociais obtidas ilegalmente, ou a disputa ideológica em torno de valores fundamentais, como o direito ao desenvolvimento afetivo-sexual singular, ou ainda um conservadorismo anacrônico em relação à normatização dos papéis de gênero. Esses são somente exemplos que revelam a importância da elaboração de teses consistentes que possibilitem pensar o desenvolvimento emocional e a formação de valores na sociedade capitalista brasileira contemporânea, objetivo que só pode se efetivar por meio de um grande esforço coletivo, para o qual trabalhos recentes (Batista, 2019; Mesquita, 2018; Silva, 2018) aqui sintetizados pretendem contribuir.

Sobre a teoria das emoções, Vigotski afirma que “naturalmente, a construção de tal teoria não pode se resolver em apenas um estudo, ainda mais de caráter abstrato, mas que, como em qualquer tarefa complexa, também aqui se requer uma divisão de trabalho. Não há dúvida de que esta teoria apenas pode se

⁴ “[...] sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo. Es la cualidad más linda de un revolucionario”. Carta de despedida de Ernesto ‘Che’ Guevara a seus filhos.

criar depois de uma série de investigações”⁵ (Vigotsky, 2004b, p. 58). Tais investigações demandam não apenas estudos teóricos, mas também empíricos, o que se institui como um desafio ainda maior, considerando-se os limites institucionais para a realização de pesquisas no Brasil, especialmente no campo das ciências humanas, agravados em razão do fundamento marxista da psicologia histórico-cultural.

I Emoções e sentimentos: da natureza à cultura

Na natureza, as emoções são processos decorrentes da avaliação, pelo organismo, da sua correlação imediata com o meio, e sinalizam situações favoráveis ou desfavoráveis à sobrevivência. Determinadas condições externas e internas do organismo combinadas provocam reações comportamentais (bioquímicas, fisiológicas, expressivas e motoras) que garantiram no processo evolutivo a sobrevivência da espécie humana. As emoções são, portanto, na sua gênese, reações do organismo à avaliação contínua da sua relação com o meio e compreendem alterações que ocorrem diante da apreensão sensório-perceptual da realidade, incluindo sensações provenientes do exterior e do interior do organismo (sensações exteroceptivas, interoceptivas e proprioceptivas). Nessa perspectiva, a emoção corresponde ao conjunto formado pelo seu objeto, apreendido sensório-perceptualmente, e pelas sensações corporais decorrentes das alterações orgânicas causadas para facilitar a ocorrência de um comportamento externo adaptativo, necessário à manutenção da vida.

A conversão desse processo natural elementar em processo cultural complexo ocorre, como nos demais processos psicológicos que orientam e regulam a conduta humana, pela interposição de signos na relação entre sujeito e objetos da realidade. Signos são, de acordo com Vigotski (2004a), instrumentos culturais dotados de significados dirigidos à regulação da conduta, que atuam inicialmente nas relações intersubjetivas e transformam o psiquismo individual ao serem internalizados, convertendo-se em processos intrapsíquicos. Nesse sentido, a apropriação da cultura transforma qualitativamente as formas naturais e

⁵ Todas as citações de obras em espanhol foram traduzidas e estão sob responsabilidade da/os autora/es.

espontâneas de comportamento em formas volitivas. Sendo assim, os processos culturais complexos, incluindo as emoções, desenvolvem-se a partir de processos sociais, coletivos, o que permite supor que as emoções culturais são, antes de serem reações de um indivíduo a determinados objetos, padrões culturais de reação a esses objetos.

A história do desenvolvimento das emoções se vincula à história da atividade de produção da realidade. Como ser social, o ser humano responde a necessidades forjadas na relação ativa com o mundo, satisfazendo-as por meio da atividade consciente. Para Leontiev (2017), as necessidades despontam como estados de carência indiferenciados, manifestando-se como *desejos e tendências* que se realizam a depender das possibilidades objetivas e subjetivas de saná-las. Nesse percurso, as emoções e sentimentos impulsionam ou inibem a atividade e ao mesmo tempo são desdobramentos de sua realização, na medida em que validam ou invalidam os seus resultados. A atividade funda, portanto, o desenvolvimento das emoções propriamente humanas e o sentido primordial desse desenvolvimento é a regulação da conduta voltada para a satisfação de necessidades.

Na ontogênese, as emoções só se tornam um elemento de regulação da atividade como produto do desenvolvimento que se inicia imediatamente após o nascimento. A cada novo período do desenvolvimento novas formações psíquicas são gestadas, as quais provocam transformações no comportamento da criança. Por esse motivo é imprescindível, no estudo das emoções, compreender como elas adquirem sua função reguladora, excitadora ou inibidora da atividade, a partir do entendimento do processo de complexificação da estrutura e da dinâmica da própria atividade. A periodização do desenvolvimento em geral, bem como do emocional especificamente, corrobora um princípio metodológico do materialismo histórico-dialético, pelo qual o estudo científico das emoções e dos sentimentos demanda a análise desse objeto como processo histórico, no decurso dos períodos do desenvolvimento infantil, explicitando sua origem e explicando suas mudanças a partir das transformações na estrutura e dinâmica da atividade que vincula o indivíduo à realidade.

A partir do exposto sobre as emoções na natureza, a emoção humana pode ser compreendida como os estados do corpo na atividade concreta, dotados de significado e enredo social. Examinando a dinâmica e a estrutura da atividade, identifica-se que as emoções estão vinculadas ao plano concreto (social e histórico) e se expressam na vivência de uma ação concreta. Já em Vigotski havia a defesa, apoiada no pensamento de Espinosa, de que “a emoção não é simplesmente a soma das sensações das reações orgânicas mas, principalmente, uma tendência a atuar em uma direção determinada” (Vigotsky, 2004b, p. 40). Nessa perspectiva, a tendência a atuar em uma direção determinada e a constituição de atitudes emocionais mais estáveis frente à realidade social são fruto de um processo de desenvolvimento do psiquismo como sistema de processos interdependentes ou sistema interfuncional.

Definida a emoção na relação dialética entre corpo e cultura, a qual aponta o caráter simultaneamente biológico e histórico das emoções como traço essencial, coloca-se em pauta a definição de sentimento. Nessa perspectiva, sentimentos são generalizações emocionais, tipos mais estáveis de relação emocional do indivíduo com a realidade. Leontiev (1975) diferencia os sentimentos dos estados emocionais afirmando que

Eles [estados emocionais] são os afetos que surgem súbita e involuntariamente (se pode dizer: eu fiquei com raiva, a alegria me dominou); ademais, estas emoções propriamente ditas, são estados primordialmente ideativos e situacionais, com os quais estão relacionados sentimentos objetivos, ou seja, utilizando uma expressão figurada de Stendhal, vivências emocionais estáveis, “cristalizadas” no objeto; [...]. Sem entrar na análise destas distintas classes de estados emocionais, assinalemos somente que eles entram em complexas relações mútuas: o pequeno Rostov antes do combate temia – e esta é uma emoção – ser dominado pelo medo; uma mãe pode ficar com raiva de seu filho travesso, sem deixar de amá-lo por um minuto – sentimento (Leontiev, 1975, p. 164).

Para a psicologia histórico-cultural, emoções e sentimentos diferem entre si pelo caráter circunstancial e transitório das emoções e o caráter mais estável e duradouro dos sentimentos, que se explica pelo fato de que esses processos se instituem como registros históricos das vivências emocionais que, sustentados por narrativas externas e internas, consolidam essas generalizações em novos fatos

afetivos, os quais se conservam na esfera motivacional da personalidade. Portanto, emoções e sentimentos só podem ser compreendidos pela dialética entre emoção e conceito: sem a narrativa (significado), as generalizações emocionais jamais se desenvolveriam. Juízos sobre a realidade elaborados historicamente abarcam a aceitação ou a rejeição dessa realidade, ou partes dela, no que se incorporam reações emocionais. Desta forma, emoções e sentimentos compõem o sentido teleológico da atividade na qual o sujeito se inclina com especificidades, sem perder a interfuncionalidade entre os processos psíquicos.

Pelo exposto até aqui, tem-se que as emoções são a base da esfera afetiva da atividade humana, complexificam-se nela e ao mesmo tempo as regulam conforme as condições objetivas e subjetivas dadas a cada instante. Para a psicologia histórico-cultural, situar as emoções e os sentimentos na estrutura e na dinâmica da atividade é fundamental para superar as teorias que dicotomizam emoção – como a expressão de um processo natural ou inferior – e sentimento – como expressão de processos espirituais ou superiores. Importa assim entender que ambos os processos se desenvolvem e se complexificam mutuamente em conformidade com a apropriação da cultura.

Um desdobramento fundamental da compreensão de emoções e sentimentos é identificar suas expressões no desenvolvimento da personalidade. Na relação do indivíduo com a realidade, as emoções e os sentimentos participam decisivamente do processo de atribuição de significado aos objetos, fenômenos e às pessoas, instituindo vivências, isto é, sínteses particulares das dimensões objetiva e subjetiva dessa relação. As inclinações para um ou outro objeto, fenômeno ou pessoa e o processo de antecipação emocional diante de uma ou outra circunstância revela o percurso das escolhas, das relações pessoais, determinados por um espaço e tempo históricos, bem como classe social, religião etc. de cada sujeito (Batista, 2019). Se se considera, assim como pronunciou Bozhovich (1985), que a personalidade não é outra coisa senão o sistema de atividades que cada sujeito realiza dentro das possibilidades concretas da realidade, é importante

atentar para o fato de que essas atividades estão sob a influência dos diversos complexos sociais⁶.

II O conceito de valor e suas origens: dos valores econômicos aos sociais

Como as emoções e os sentimentos, o problema dos valores sociais é pouco estudado na psicologia vigotskiana. Quase a totalidade do debate sobre o desenvolvimento moral que repercute no Brasil hoje se referencia em Piaget, que com o clássico “O juízo moral na criança”⁷ (1994) baliza as discussões sobre esse tema. Mas o objetivo aqui não é falar da perspectiva piagetiana. Existem análises muito interessantes do desenvolvimento moral que são menos conhecidas e não repercutem tanto quanto as teses do referido autor, como as de Bozhovich (1987), que trata do desenvolvimento moral como um dos momentos mais importantes da formação da personalidade, que é o seu objeto de pesquisa. Bozhovich descreve o percurso de incorporação dos valores destacando seus impactos na personalidade da criança, sem perder de vista as bases históricas e sociais desse processo. A partir de uma síntese da ontologia marxista, elaborada por Lukács, e da psicologia histórico-cultural, pretende-se explicar aqui o que são os valores sociais, como se desenvolvem as convicções morais, e ainda qual a sua relação com o conhecimento e com a vida afetiva.

Os valores sociais são qualidades historicamente desenvolvidas pelo ser humano, que são atribuídos a objetos, fatos, pessoas, ações, e retroagem sobre o ser posicionando-o frente às condições e possibilidades de escolhas exigidas pela atividade. Neves (2018), que se dedicou ao estudo dos fundamentos ontológicos dos valores sociais baseado no materialismo histórico-dialético, define valor social como:

⁶ A partir de Lukács (2013), complexos sociais podem ser entendidos como sínteses de determinações que compõem as práxis sociais como o direito, a filosofia, as ciências, a religião, etc. Por isso, Lukács se refere ao desenvolvimento da realidade social como um “complexo de complexos”, ou seja, o desenvolvimento das relações humanas tende a se tornar cada vez mais mediado pela cultura, pela práxis social.

⁷ Uma discussão sobre o assunto pode ser encontrada em Mesquita (2018, p. 55).

Os valores sociais, por sua vez, não são efetivamente “produtos” da atividade humana, são elementos das relações sociais, próprios das atividades entre os sujeitos. O valor é um elemento da valoração, da avaliação, do julgamento no pôr teleológico que, diante de uma necessidade e pautado em determinado conhecimento sobre o ser, escolhe entre alternativas consideradas valorosas diante de um dever-ser, de um objetivo. Em se tratando de valores sociais, não se trata do valor de um objeto ou serviço, mas do que se considera valoroso ou desvaloroso na conduta humana, uma determinação própria das relações sujeito-sujeito, isto é, do sujeito com a objetividade social. Os valores sociais são elementos do pôr teleológico que são intimamente vinculados ao conhecimento da realidade, do passado e do presente do ser, e também ao dever-ser, isto é, do que se deseja, que se tem como horizonte desejável. Por isso, os valores estão intimamente relacionados à práxis ativa, que põe a realidade em movimento a partir de valorações entre alternativas (Neves, 2018, p. 30).

Portanto, segundo o autor, os valores sociais são desdobramentos da avaliação moral, do que cada sujeito considera bom ou ruim, certo ou errado, belo ou feio, justo ou injusto, etc. Os valores sociais expressam o posicionamento social dos sujeitos frente às diversas disputas postas pelas relações sociais, e justamente por serem relativos a esse posicionamento, medeiam a forma como o mundo *afeta* as pessoas, levando-as para além da compreensão distante de um fato, fazendo-as vivenciá-lo. Assim, se os valores são conteúdos da avaliação moral e envolvem conceitos complexos como beleza e justiça, têm uma dimensão nitidamente intelectual. Ao mesmo tempo, os valores mobilizam reações emocionais e sentimentais, sem perder seu caráter lógico. Esse é justamente o ponto mais forte de uma perspectiva dialética da psicologia, a capacidade de entender os valores como estados emocionais fundidos a juízos intelectuais. Os valores são, portanto, tão intelectuais quanto sensíveis.

Quanto à sua origem histórica, os valores sociais nascem da e na cultura humana. A natureza não produz valores, valoração ou moral em qualquer instância, apenas possui uma objetividade natural que simplesmente existe como é. Em Lukács (2012; 2013) a atividade valorativa, base da moral e da ética, nasce do fazer histórico humano, mais especificamente da alternativa do trabalho, ou seja, das escolhas intrínsecas e inalienáveis do processo histórico do trabalho e inaugura, dessa forma, o que aqui se chama valor.

O trabalho gesta novas formas de ação na história: diferentemente dos animais, a atividade humana é marcada pela necessidade de escolha, por fazer

uma e não outra coisa dentro de um contexto real de circunstâncias. No trabalho há um objetivo e, por meio que se prova funcional e útil, escolhas são feitas para que se alcance o almejado e cada ato do trabalho deve “ser corretamente orientado pelo pôr do fim” (Lukács, 2013, p. 72). As qualidades atribuídas ao que sucede ou fracassa são os valores, que nascem na história, da utilidade das coisas e sua capacidade de satisfazer determinadas necessidades. Assim eles regulam o processo de trabalho, conduzindo escolhas e compondo a determinação ontológica da existência, sem a qual nenhum processo social é possível. Por ocupar esse papel, ele modifica o processo que lhe deu origem, nasce da ação do ser social, mas a toma como objeto, pois a baliza e medeia no processo vivo de aprendizagem e relação do ser com a natureza no trabalho.

A origem dos valores no processo de trabalho nada diz, entretanto, sobre a moral humana, ou seja, os valores econômicos não podem explicá-la, mas a leitura lukacsiana de Marx nos permite pensar uma ontologia⁸ em que o trabalho serve de protoforma às demais atividades humanas, um complexo social do qual nascem outros complexos que dele se diferenciam e autonomizam. Se no trabalho aprendemos a avaliar, a avaliação pôde ser historicamente estendida a outros campos da vida social, e quando ela começa a permear as relações interpessoais, a avaliação se autonomiza e se liberta da mera utilidade para qualificar ações humanas. A esses valores que se desdobram a campos da cultura diferentes da produção, Lukács chama valores sociais, dos quais se origina historicamente a moral, atividade desdobrada dos valores econômicos, que uma vez nascida, igualmente muda o processo que a faz nascer e se coloca como necessidade de avaliação da conduta humana. De acordo com Lukács (2012),

A rejeição da hierarquia no terreno ontológico liga-se estreitamente à questão de como o valor econômico se relaciona com os demais valores sociais [...]. Acreditamos que a necessidade social que põe os valores é, com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens. No ato da alternativa está contida necessariamente também a escolha entre o que tem valor e o que é contrário ao valor; temos assim, por necessidade ontológica, tanto a possibilidade de escolher o que é contrário ao valor

⁸ Como reitera José Paulo Netto no prefácio à Ontologia do ser social (Lukács, 2012).

quanto a possibilidade de errar, mesmo tendo escolhido subjetivamente o que é de valor (Lukács, 2012, p. 409).

Se a ideia de que os valores nascem do fazer humano e sobre ele retroagem é retomada, é possível notar que os valores sociais inauguram as ações por convicção moral, ou a busca pelo agir correto. Nascem sistemas de valores que traduzem visões de mundo, sociedade, natureza, divindade, etc. O agir humano passa a ser objeto de julgamento e deve necessariamente ser enquadrado em um sistema moral, pois não se descola mais do sistema de juízos mantidos pela sociedade. A questão passa a ser quais valores são regentes ou centrais numa certa visão social de mundo, o que recoloca o campo de disputas na história das sociedades de classe: o que é justo e certo para uma classe ou grupo social, não necessariamente o é para outra. Se hoje se vive uma crise de valores, é necessário pensar quais são os valores desejáveis, quais se espera que perseverem como centrais na sociedade em disputa, resgatando a constante *reflexão filosófica sobre a moral*, que Vázquez (2005) define como *ética*. Resta agora pensar como o desenvolvimento moral opera na vida subjetiva, no desenvolvimento concreto das pessoas. Para isso faz-se necessário entender o desenvolvimento dos valores articulado ao desenvolvimento psíquico em geral, às mudanças estruturais da atividade, da motivação, do papel da criança nas relações sociais e, especialmente, as transformações no campo do pensamento, emoções e sentimentos.

III Emoções, sentimentos e valores sociais na periodização do desenvolvimento psíquico

A periodização do desenvolvimento psíquico na psicologia histórico-cultural vem produzindo principalmente, até o momento, análises sobre as atividades-guia, isto é, as atividades que promovem o desenvolvimento psíquico em cada período, de acordo com o trabalho de Elkonin (2017). Convém destacar que os períodos apresentados a seguir não são naturais, portanto nem universais, mas foram identificados no contexto histórico-cultural da União Soviética e são adotados apenas como referência para a promoção do desenvolvimento no contexto brasileiro, o que significa dizer que nem sempre a situação social e as

condições de vida das crianças e adolescentes favorecem a formação dos motivos e a estruturação das atividades que deveriam guiar o seu desenvolvimento. Ainda assim, os estudos acerca de cada atividade possibilitam avançar sobre algumas particularidades do desenvolvimento até agora pouco exploradas, como o percurso do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos em relação com os valores sociais. Dessa forma, o presente estudo corresponde a uma aproximação do tema, restando necessárias a realização de aprofundamentos teóricos e a coleta de dados empíricos, o que indica o atual estado do desenvolvimento da teoria.

Ao realizar uma sistematização dos estudos sobre a periodização, incorporando principalmente os estudos de Leontiev sobre a atividade e de Vigotski sobre o desenvolvimento do psiquismo, Elkonin pontua que o conceito de atividade “permitiu mudar radicalmente tanto as noções sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico, quanto os princípios de divisão de seus estágios” (Elkonin, 2017, p. 153). A incorporação das leis gerais da periodização tem como objetivo fundamentar o percurso do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos e a formação da instância moral da personalidade a partir dos valores sociais.

Bozhovich (1987) mostra que há uma periodização básica a seguir para compreender o nascimento das instâncias morais da personalidade. O movimento geral é o próprio nascimento do julgamento moral a partir das vivências emocionais. Tudo indica que o solo sobre o qual nascem as convicções morais complexas, estruturantes da personalidade, é a necessidade de manter nosso bem estar emocional. As primeiras avaliações da criança pequena são dominadas pelo equilíbrio emocional e não pelo julgamento lógico e consequente. Do solo emotivo, contudo, elas se transformam radicalmente, desenvolve-se paulatinamente a capacidade de pensar objetivamente, a partir de dados da realidade. Daí, pelas próprias forças das relações interpessoais, aparece a necessidade de compreender e pensar sobre bem e mal, justo e injusto, etc., discernir entre eles, posicionar-se e implicar-se com o próprio posicionamento. Tal movimento, aqui abreviado, da avaliação inicial até a formação das convicções morais mais elaboradas, percorre quase todos os períodos estudados por Elkonin (2017), desde o período objetal-

instrumental (ou objeto-manipulatório) até a comunicação íntima-pessoal, conforme se verá a seguir.

Primeiro ano de vida

Para Vigotski, o desenvolvimento humano se inicia no nascimento. Segundo ele, “o desenvolvimento da criança começa pelo ato crítico do nascimento e a idade crítica que lhe segue, que se denomina pós-natal” (Vygotski, 1996, p. 275). Dessa forma, os primeiros dias de vida da criança são marcados por uma crise de transição do período intrauterino ao extrauterino. Nesse período crítico a/o bebê é caracterizada/o psicologicamente pela fusão dos processos sensoriais, emocionais e motores no que Vigotski denomina de amálgama sensório-motor. Esta é a gênese da vida psíquica, ou seja, o ponto de partida da complexificação do psiquismo, pela atividade social. De acordo com Vigotski,

Não há ideias inatas ou percepção real no recém-nascido, isto é, a compreensão de objetos e processos externos nem, finalmente, desejos ou aspirações conscientes. A única coisa que podemos admitir com alguma base é a existência de estados de consciência nebulosos e confusos, nos quais o sensível e o emocional se fundem a tal ponto que podemos qualificá-los como estados emocionais sensíveis ou estados emocionalmente marcados de sensações. A existência de estados emocionais agradáveis ou desagradáveis já se manifesta nos primeiros dias de vida da criança, na expressão de seu rosto, na entonação de seus gritos, etc. (Vygotski, 1996b, p. 281-2, grifos nossos).

A complexidade do psiquismo humano tem origem no ser orgânico, é herança da evolução das espécies, e isso é notadamente importante para a análise das emoções. Como evidencia Vygotski (1996b, p. 280), os “instintos e afetos mais simples dependem, provavelmente, de forma mais direta, dos centros subcorticais que, em certa medida, já funcionam no recém-nascido”. Com isso, é possível afirmar que a *vida psíquica individual tem matriz emocional* e as neoformações psíquicas surgem a partir do amálgama originário sensações-emoções-motricidade. Esse amálgama se transforma na medida em que a/o bebê começa a estabelecer relações com outras pessoas, demandando de seu psiquismo uma relação ativa e mediada com o meio social, pois a relação interpessoal é sempre mediada por signos. Isso significa, em termos de transformação do psiquismo, que

o amálgama original se rompe dando início à diferenciação das funções psíquicas, ou seja, cada função começa a adquirir uma independência relativa, dado que se preservam vínculos interfuncionais, os quais se transformam no processo de desenvolvimento. Em suma, como diz Vygotski (1995), o mecanismo geral do desenvolvimento é de diferenciação interna e interfuncionalidade crescentes.

Já no primeiro ano de vida se inicia a superação dos limites naturais do psiquismo humano na atividade de comunicação da/o bebê, a qual atende a uma necessidade natural, na medida em que a/o bebê depende totalmente dos cuidados de outras pessoas para sobreviver. É essa dependência natural que caracteriza a/o bebê como ser social desde o nascimento, fazendo necessárias as mediações sociais na sua relação com o meio.

Destaca-se no desenvolvimento das emoções no primeiro ano de vida o aparecimento do complexo de animação, quando a/o bebê sorri impetuosamente diante de outra pessoa e movimenta com rapidez os braços e as pernas, o que para Bozhovich (1978) representa um salto na qualidade de comunicação da/o bebê com outras as pessoas. A intensidade da expressão emocional da/o bebê neste momento se deve, segundo essa autora, à satisfação da necessidade de “aspiração a uma nova vivência” (Bozhovich, 1978). Isso significa que além de estar satisfazendo suas necessidades mais vitais, as pessoas engendram a possibilidade de a/o bebê adquirir novas necessidades, chamada pela autora de necessidade de *impressões externas* (sociais). Assim, conforme as pessoas possibilitam à criança a apropriação de novas impressões externas através da comunicação, mais ativa é a ação da/o bebê para com o meio social, os objetos e as relações sociais. Esse processo representa o desenvolvimento da comunicação emocional direta da/o bebê com as pessoas ao seu redor, atividade-guia do primeiro ano de vida, na qual as emoções já passam por um processo de transformação exigida pela própria atividade.

Primeira infância

Quando, no primeiro ano de vida, a/o bebê vislumbra os objetos que medeiam sua relação com as outras pessoas, surgem os motivos que orientam e

estruturam, na primeira infância, a atividade objetual-instrumental como guia do desenvolvimento:

Desta forma, pois, as ações objetais surgem no contexto da comunicação das crianças com os adultos. Porém, logo elas adquirem uma relativa independência com respeito à atividade comunicativa e têm sua própria linha de desenvolvimento, ligada com a comunicação mas já não fundida com ela. Entre a atividade objetual e a comunicação se estabelecem relações complexas. Em casos favoráveis a comunicação se converte em parte ou aspecto da atividade manipulatória; a colaboração com o adulto, o exemplo ativo e o apoio prático dos maiores ajudam a criança a dominar os jogos processuais e assimilar os procedimentos socialmente fixados para utilizar objetos cotidianos simples (vasilha, vestimenta, etc.) (Lísina, 1987, p. 290).

O uso instrumental dos objetos e o crescente interesse por eles exigem da criança a requalificação da comunicação. É através da manipulação exploratória e da fala que a criança se apropria da função social dos objetos e de seus valores sociais que os revestem na prática social. Nesse período, a ação da criança passa a não depender totalmente da intensidade da estimulação oriunda dos objetos externos. Mesmo que incipientemente, a criança começa a atentar, sentir, perceber, ser afetada pelos objetos e a desejá-los por seus significados, por seu valor social.

A atividade objetual-instrumental engendra a formação da capacidade de a criança avaliar os objetos por meio de critérios ainda frágeis, porém dotados de elementos objetivos. Considerando que a criança utiliza os objetos para se manter inserida nas relações sociais, sua carga social e a avaliação do seu uso feita por outras pessoas têm impacto significativo no desenvolvimento infantil – dimensão técnica, ética, estética, etc. A criança não aprende simplesmente a utilizar tecnicamente uma vassoura, por exemplo, pois esse objeto faz parte de contextos sociais concretos. Em seu ambiente doméstico, se não interrompido o ciclo hegemônico da distinção social de gênero, a criança verá mais frequentemente mulheres utilizando este objeto. Já no contexto escolar ou no ambiente de trabalho o uso da vassoura, se superarmos sua aparência fenomênica, pode levar à compreensão da divisão social existente entre trabalho manual e intelectual. Obviamente que a criança não apreende a complexidade das determinações que compõem os objetos, a apropriação de seus significados são requalificados a cada idade, mas mesmo que as crianças não apreendam essas relações de forma

intelectualmente complexa, sua imitação aparecerá nas brincadeiras de papéis sociais.

Ainda nesse período, além da avaliação dos objetos, dotados de valor social, a avaliação da criança começa a se voltar para si mesma. Bozhovich (1987) se apoia em investigações para afirmar que nessa idade as crianças principiam uma espécie de *autoavaliação* bastante simples estruturalmente e carente de todo elemento lógico, motivo pelo qual esse processo não pode ser chamado de avaliação propriamente dita. Contudo as crianças demonstram ser capazes de julgar a si mesmas emocionalmente, tratando de conseguir receber aprovação das pessoas adultas e de manter assim seu bem estar emocional. Por isso seus dados experimentais atestam que as crianças geralmente se avaliam como boas e certas, independentemente do que tenham feito, avaliando-se a partir de elementos externos às suas ações.

Idade pré-escolar

Na idade pré-escolar a criança se torna sensível à consideração do sucesso ou fracasso advinda do círculo de pessoas mais próximas a ela, ou seja, a criança incorpora à sua autoavaliação a opinião social. A incorporação dos valores sociais às suas necessidades emocionais transforma a estrutura interna de sua atividade. O pensamento em desenvolvimento e as brincadeiras de papéis sociais levam a criança a observar a realidade social, e a compreensão cada vez mais ampla da realidade permite que se imbriquem novos elementos à valoração, como afirma Bozhovich:

[...] nos pré-escolares se forma uma autoavaliação que se apoia na avaliação realizada de uma ou outra maneira, do êxito de suas ações, na valoração dos circundantes, na aprovação dos pais. Pode-se dizer que na infância pré-escolar se forma realmente uma particular visão infantil de mundo, na que entra certa representação geral sobre o mundo, a atitude frente a ele e a si mesma no dito mundo (Bozhovich, 1987, p. 270-1).

Dessa forma, entende-se que é na idade pré-escolar, no contexto das brincadeiras de papéis e da comunicação social, que nasce na criança uma instância propriamente moral de sua personalidade, ainda que simples enquanto formação sistêmica do psiquismo.

A necessidade de se inserir nas relações entre pessoas adultas, “fazer o que o adulto faz”, sem a possibilidade de realizar objetivamente a mesma atividade, a atividade de trabalho, encontra satisfação na brincadeira de papéis sociais, a qual dessa forma se institui como a atividade-guia desse período do desenvolvimento. É nesse contexto que se unem às vivências emocionais da criança o conhecimento de certas regras e normas sociais, bem como a avaliação da relevância das atividades sociais, ainda vividas de forma bastante emotiva, mas já carregadas de elementos socialmente objetivos. Outro ponto de destaque é o que Elkonin (2017) chamou de *necessidade imperativa de obedecer ao papel*, quando se julga ativamente a forma correta de desempenhar o papel, ação eminentemente avaliativa. Em suma, seguindo a ideia da transformação cultural das emoções, o próprio nascimento dos papéis sociais, interpretados nas brincadeiras, atesta a nova composição das necessidades emocionais da criança, mais lógicas e progressivamente permeadas de conteúdo social. No exercício da escolha dos enredos e papéis das brincadeiras, as crianças exercitam as normas gerais da sociedade que as afetam mais, de acordo com os seus contextos sociais imediatos. Por isso, podem ser observados os primórdios das convicções morais futuras.

Diante dessas considerações, também é possível afirmar que é na idade pré-escolar que surgem os primeiros sentimentos, justamente porque nesse período ocorrem as primeiras formas de generalização das vivências emocionais. Na medida em que a criança passa a ter preocupação com o impacto das suas ações sobre si mesma e sobre o seu grupo social, ela tende a reproduzir ações socialmente valorizadas que geram, conseqüentemente, reconhecimento pessoal e emoções positivas vinculadas à satisfação de necessidades sociais. Para Elkonin (2009) a brincadeira de papéis representa a evolução da esfera das motivações e necessidades da personalidade da criança. Para brincar a criança se orienta afetivamente para um papel social: suas emoções, além de expressar um conteúdo motivacional, também atuam para a realização desses motivos, balizando-se nas possibilidades de relações sociais conhecidas por ela.

As condições e as relações sociais a que a criança tem acesso em sua vida concreta são as fontes de conteúdo das brincadeiras de papéis. O conteúdo emocional origina-se das condições sociais concretas vividas pela criança e se

constitui como um importante elemento orientador da atividade, atribuindo-lhe caráter motivador. Esta constatação é feita por Elkonin (2009) ao tratar das possibilidades de relações que podem ser estabelecidas na brincadeira:

Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (p. 35).

Essa discussão coloca em questão as diversas posições morais que se apresentam como possibilidades de realização da atividade. As alternativas são dadas pelas condições objetivas e as escolhas pelas identificações valorativas. Na sociedade de classes os valores nunca são universais, pois são resultados de disputas históricas entre grupos antagônicos. A disputa por valores também é incorporada na brincadeira infantil. Quando a brincadeira exige representações de gênero, por exemplo, existem basicamente dois valores em disputa: a reprodução da desigualdade de gênero contra a emancipação feminina das relações de dominação patriarcais. Portanto, o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos na relação com os valores sociais é decisivo na formação da personalidade da criança. No período pré-escolar do desenvolvimento, emana cada vez mais o sentido moral da personalidade.

Idade escolar

A passagem para a idade escolar é marcada pelo acesso da criança a formas cada vez mais desenvolvidas de pensamento e atividade. Tão logo as capacidades de ação e compreensão da criança aumentam, ela mesma muda. Sua atividade se transforma, as brincadeiras de papéis dão lugar aos jogos de regras e a imitação perde sua eficiência para satisfazê-la emocionalmente. A criança sente que pode fazer o que as pessoas adultas fazem, que não é mais criança e que pode fazer tudo, como “gente grande”. É na passagem das brincadeiras dramáticas à atividade de estudo que a criança muda de lugar nas relações sociais e deve assumir responsabilidades, exigindo-se dela a realização de novas tarefas, conquistas, alterando-se conseqüentemente a sua percepção de si mesma.

Escolarizar-se é o destino mais comum no contexto social atual para satisfazer a necessidade de saber e fazer o que as pessoas adultas sabem e fazem, do que decorre a instituição da atividade de estudo como nova atividade-guia do desenvolvimento. Ocorre, porém, que a entrada na escola por si só não garante a instituição da atividade de estudo como guia do desenvolvimento, pois para isso é essencial que a aquisição de conhecimento se torne uma necessidade da criança e que ao mesmo tempo a escola se mostre capaz de satisfazer essa necessidade. A formação dessa necessidade, por sua vez, depende da importância que os conhecimentos possuem nas relações interpessoais que a criança estabelece, por isso é importante que a escola valorize os conhecimentos produzidos sistematicamente como formas mais desenvolvidas de compreensão da realidade, sem relativizá-los. Tendo em vista que o psiquismo se caracteriza como unidade afetivo-cognitiva, na medida em que as crianças são privadas de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, fica comprometida não apenas a sua formação intelectual, mas também o seu desenvolvimento emocional.

Com a instituição da atividade de estudo como atividade-guia e, portanto, com a mudança do período de desenvolvimento, diferencia-se o campo interno da vivência da criança, levando a uma reorganização brusca das suas formas de relacionamento com o mundo, outras pessoas e consigo mesma, configurando-se assim a crise dos sete anos (Vygotski, 1996b). É como se a criança compreendesse que sua existência no mundo é mediada pelo que ela percebe, pelo modo como o mundo se manifesta nela. Em outras palavras, é como se ela pudesse diferenciar o campo objetivo e subjetivo de suas experiências, o que é externo do que é interno a ela. A partir de então, a criança perde a espontaneidade que caracteriza a idade pré-escolar, podendo adotar posturas dissimuladas e jocosas para com outras pessoas. Todavia, mais importante que isso é que as capacidades de auto-observação e autoavaliação se tornam possíveis pela introspecção. Segundo Vigotski, “surge [na criança] a orientação consciente de suas próprias vivências” (Vygotski, 1996b, p. 380), o que permite que ela passe a ter *vivências de suas próprias vivências*.

É nessa crise que nasce na criança a reflexão consciente e as instâncias propriamente morais de sua personalidade, pois a criança pode comparar pontos

de vista e observar seus estados internos, suas próprias crenças e valores nascentes. A crise dos sete anos inaugura a possibilidade da reflexão ética, o que é central para o desenvolvimento das convicções morais que se tornarão fortes parâmetros das escolhas futuras.

A adolescência

A psicologia da educação aponta a transição para a adolescência como um momento de grande importância no desenvolvimento do pensamento. No período anterior, correspondente ao ensino fundamental, o rol de conhecimentos da criança cresce expressivamente, de tal forma que a passagem à adolescência é marcada pelas forças acumuladas que culminam na mudança estrutural do pensamento e das motivações da juventude. O pensamento se desenvolve adquirindo independência das referências sensoriais diretas, passando a trabalhar confortavelmente com abstrações, hipóteses e deduções puras. Surge o pensamento conceitual, categórico, que permite às/aos adolescentes uma compreensão mais aprofundada de seu próprio mundo social, capaz de superar a aparência dos objetos e fenômenos da realidade, apreendendo a sua essência. Segundo Vigotski (1996a), na adolescência, que ele denomina “idade de transição”, nascem os interesses por política e música (arte mais abstrata), o que revela o surgimento da possibilidade de se compreender a vida em sociedade, na acepção mais ampla possível desse conceito.

Tais novidades são elaboradas na atividade-guia do período, a comunicação íntima-pessoal. O mais importante nesse momento são as novas vinculações entre adolescentes, marcadas pelo desenvolvimento físico acentuado e pelo amadurecimento sexual, bem como por um novo tipo de engajamento na vida grupal. Na sociedade soviética observava-se nesse período o exercício de relações de companheirismo, respeito mútuo, amizade e comunidade da vida interior entre as/os jovens, por onde se arquitetam relações de identificação e diferenciação. Na sociedade capitalista, que converte as pessoas em mercadorias, tratando-as eufemisticamente como “capital humano”, produzem-se relações distintas, baseadas na competição e no individualismo. Nas novas atividades, um código moral especial é vivenciado, aplicado às suas próprias vidas, no qual

inevitavelmente se reproduzem, muitas vezes de forma criativa e crítica, as principais formas de atividade social (Elkonin, 1987).

Dragonova (1973) afirma que as relações entre os pares, nesse momento do desenvolvimento, desempenham uma função importante para a formação dos valores e da personalidade dos adolescentes:

Quanto mais ricos são os vínculos coletivos do adolescente e mais se amplia sua colaboração com seus pares e com os adultos nos distintos aspectos das atividades socialmente úteis, maior a quantidade de valores socialmente significativos que têm para assimilar e mais rica será sua personalidade (p. 138).

No auge do desenvolvimento da adolescência, na confluência de um novo tipo de pensamento, de novas relações íntimas entre coetâneas/os e do exercício de uma moralidade dos grupos aos quais pertence, nascem finalmente na personalidade as primeiras convicções morais propriamente ditas, que são organizadas na visão social de mundo, a neoformação típica da adolescência, segundo Bozhovich (1985). Assim, a personalidade ganha novos contornos, nos quais os valores e as convicções morais se sistematizam na visão que as/os adolescentes têm do mundo, de si, da sociedade, etc. Em outras palavras, a moralidade não só nasce na plenitude da unidade entre a história das vivências emocionais e a compreensão intelectual do mundo, a qual possibilita o julgamento lógico dos fatos, mas também define os traços essenciais de uma personalidade desenvolvida. Assim, as valorações sociais são incorporadas no curso do desenvolvimento e se tornam instrumentos da gradativa reestruturação do sistema psíquico e da formação da personalidade, colocando-se como mediadoras da relação do sujeito com o mundo e engendrando a dinâmica da esfera afetiva-emocional da atividade.

Considerações finais

A educação formal pode e deve se preocupar com o desenvolvimento emocional, sentimental e a formação de valores das novas gerações, e por isso pode e deve tratar valores como conteúdo pedagógico, bem como criar condições para que haja consciência e elaboração de emoções e sentimentos na escola. Isso,

todavia, não é algo simples, e pode facilmente se converter em perigosa armadilha. Uma análise histórica nos mostra que a educação emocional e moral não é novidade, ocorre nas escolas, mas tem em geral caráter político reacionário, preparam a subordinação de classe e a adaptação à ordem vigente, ou seja, são subordinadas aos interesses da classe dominante. Vigotski, já na década de 1920 criticava a educação moral burguesa oferecida pelas escolas:

Até onde ela [a educação moral tradicional] se revelou na criação da sua força e do seu poder, onde obteve êxitos plenos, mesmo ali revelou que é capaz apenas de criar uma criança bem intencionada e cautelosa, pusilânime e propensa à subordinação, obediente e covarde. E isso devia-se ao fato de que todo o sistema de educação moral se baseava em um princípio autoritário dos pais ou mestres, sentido esse mantido pela sanção da recompensa e do castigo, da intimidação e do bem-estar. “Obedecei aos mais velhos e te darás bem, do contrário te darás mal”. Eis a fórmula grosseira porém precisa dessa pedagogia (Vigotski, 2010, p. 313).

A educação moral já experimentada é a que interessa às classes dominantes, a da obediência, do respeito à autoridade irrefletido, da hierarquia social, tendo o medo como emoção central. E Vigotski complementa, “a educação moral em cada escola coincide inteiramente com a moral da classe que orienta a escola” (idem, p. 296). Em uma sociedade marcada pela dominação entre classes, é mais conveniente ensinar a obedecer que ensinar a escolher de forma politizada e socialmente consequente. Essa é a armadilha de defender sem cuidados a educação emocional ou a formação moral. No Brasil, por exemplo, temos a experiência da Educação Moral e Cívica (EMC), que marcou o currículo nacional durante a ditadura civil-militar. Nascida em 1925⁹, sua história é de entrada e saída do currículo oficial, tendo várias versões até se consolidar em 1969 (Decreto-lei nº 869/1969) como resposta às manifestações contra o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que tomaram o país. A EMC refletia a formação moral na ditadura ao impor seus padrões de civilidade e cidadania. Filgueiras (2006) sustenta que a EMC representava o “liberalismo, conservadorismo, romantismo,

⁹ Segundo Frediani e Honorato (2017, p. 547), em “1925 através da Reforma ‘Rocha Vaz’ passou a fazer parte do currículo obrigatório do Ensino Secundário sob o título de Instrução Moral e Cívica”.

catolicismo, positivismo e a doutrina da segurança nacional” (p. 4), cujos valores centrais são a propriedade privada, a conservação de privilégios, a obediência, o nacionalismo, entre outros. Conhecer seus valores serve para orientar no sentido oposto, ou seja, no sentido da construção de uma educação emancipadora cujos valores são a igualdade, a justiça, a verdade e a liberdade.

Na defesa da educação emocional o risco é o mesmo: historicamente, a preocupação com as emoções e os sentimentos dos/as estudantes surge com a crescente influência da psicologia na educação e os movimentos escolanovistas já no final do século XIX e início do século XX, o que atesta a relevância dessa discussão. Patto (2000) identifica na história da educação várias tentativas de emplacar a educação emocional como instrumento de controle social, sob aparências e justificativas variadas, as quais ela designa como “mutações do cativo”. Na década de 1990, por exemplo, o debate prospera em torno da ideia de inteligência emocional, quando escolas e principalmente empresas começam a valorizar qualidades emocionais e a capacidade de empregar emoções e sentimentos no trabalho e no “exercício da cidadania”, expressão utilizada para ocultar a dominação de classe que sustenta o capitalismo (Patto, 2000). Desde 2011, no Brasil, está em curso a elaboração de currículos orientados para a formação de competências que incorporam, por influência de agências internacionais e organizações da sociedade civil, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), a formação de competências não cognitivas ou socioemocionais pelo treinamento de comportamentos e reações emocionais mais adaptadas aos diversos contextos sociais, naturalizando-se as relações de dominação que caracterizam a sociedade capitalista (Silva, 2018).

Mas, se os limites de superação das formas de organização social pela educação são evidentes, isso conduz aos seguintes questionamentos, frequentes nas discussões pedagógicas: a educação escolar está fadada a reproduzir os fundamentos da sociedade na qual se insere? É possível uma educação revolucionária na sociedade capitalista, ou ela só será alcançada com a revolução social? As respostas, ainda que não sejam unânimes, devem contemplar o papel

da escola na formação dos valores sociais e no desenvolvimento de emoções e sentimentos suscitados na relação de cada indivíduo com a sociedade burguesa.

Silva (2018), por exemplo, conclui que o papel da escola na socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados não se vincula apenas à formação intelectual das/os estudantes, mas também à formação de uma recepção emocionalmente crítica da sociedade do capital, gerando uma disposição afetiva nas pessoas contra as injustiças e a brutalidade que o capitalismo necessariamente impõe à classe trabalhadora, como na epígrafe escolhida para este texto, em que Ernesto Guevara incita suas/seus filhas/os a “sentir no mais profundo de vocês qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo”, numa solidariedade humana radical, que ele vê como uma das maiores qualidades de uma pessoa revolucionária. Portanto, ele se refere a uma postura sentimental e valorativa.

Mas como criar as condições para a educação emocionalmente crítica? Essa resposta ainda está pode ser lapidada, mas um caminho possível é pensar as relações intersubjetivas na escola, no sentido de romper com formas de sociabilidade competitivas e individualistas, alterando pedagogicamente as relações e formando coletivos em torno de interesses políticos emancipatórios. Se os valores sociais internalizados carregam tanto a história sentimental de uma pessoa quanto sua compreensão intelectual da realidade, a educação crítica deve se ater à dialética das funções afetivas e cognitivas como um dos caminhos para gerar processos reflexivos e produzir novas práticas dentro do espaço escolar e, como consequência, práticas transformadoras da sociedade.

Referências

BATISTA, J. B. *O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar*. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara, Araraquara, 2019.

BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera motivacional em el niño. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADEZHINA, L. (org.). *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*. Moscú: Editorial Progreso, 1978.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DRAGONOVA. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI (org.). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1973.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental*: antologia: Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

FILGUEIRAS, J. M. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação de mestrado em educação. PUC/SP, 2006.

FREDIANI, D. C.; HONORATO, T. *A disciplina de educação moral e cívica na ditadura militar*: um estudo sobre o ideal de homem civilizado presente nos livros didáticos. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação, João Pessoa (UFPB), 15 a 18 de agosto de 2017, 2017.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental*: antologia: Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVYDOV, Vasili; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*, I. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*, II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESQUITA, A. M. *A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica*. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Filosofia, Unesp de Marília, Marília, 2018.

NEVES, J. C. T., *Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas*. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 2018.

PATTO, M. H. S. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Edusp, 2000.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

SILVA, M. M. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara, Araraquara, 2018.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. Barcelona: Editora Crítica, 2005.

VIGOTSKI, L. S. O método experimental em psicologia. In: *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004b.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: tomo III*. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: tomo IV*. Madrid, Visor, 1996a.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: tomo IV*. Madrid: Visor, 1996b.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil

Historic-cultural periodization and the language development: the contributions to pedagogical work in early childhood education

Maria Cláudia da Silva Saccomani¹

RESUMO

Partindo da compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano, fundamentamo-nos na ideia de que o trabalho pedagógico na educação infantil deve se sustentar pela tríade conteúdo-forma-destinatário. Diante disso, a periodização do desenvolvimento é um instrumento importante para compreender o destinatário e organizar o trabalho pedagógico. Assim, apresentamos neste artigo os três primeiros períodos do desenvolvimento infantil, descrevendo as atividades-guia e as respectivas características da linguagem esperadas em cada período. A compreensão deste processo de desenvolvimento na infância permite que o professor possa analisar, planejar e organizar sua prática docente tendo em vista o máximo desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com as especificidades da faixa etária.

Palavras-chave: Educação infantil; Linguagem oral; Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

Starting from the historical-cultural understanding of human development, we are based on the idea that the pedagogical work in early childhood education must support itself by the triad form-content-receiver. Therefore, the periodization of development is an important instrument to understand the receiver and to organize the pedagogical practice. Thus, we present in this article the first three periods of the child's development, describing the guiding activities and the respective language characteristics expected in each period. The understanding of this developmental process in childhood allows the teacher to analyze, plan and organize their teaching practice bearing in mind the maximum development of oral language, according to the specificities of the age group.

Keywords: Early childhood education; Oral language; Historical-cultural psychology.

1 Introdução

Este artigo apresenta parte de nossa pesquisa de doutorado, um estudo de natureza teórico-conceitual, fundamentado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, que teve como objetivo contribuir para o planejamento pedagógico na educação pré-escolar tendo em vista o ensino desenvolvendo da língua portuguesa (SACCOMANI, 2018). Nessa direção, o

¹ Doutora em Educação Escolar pela UNESP, campus de Araraquara. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) - UFSCar. E-mail: mariaclaudiasaccomani@hotmail.com

objeto deste texto é a relação entre ensino escolar e o desenvolvimento da linguagem no contexto particular da educação infantil, dado o papel decisivo que a fala desempenha no desenvolvimento do psiquismo humano.

Partindo do princípio de que a organização do trabalho pedagógico se sustenta na *tríade conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013a) e considerando que o grau de complexidade do conteúdo e a forma de realização do trabalho didático são determinados pelo destinatário do processo educativo (MARSIGLIA e SAVIANI, 2017), faz-se necessário que professores de educação infantil conheçam o desenvolvimento da linguagem na criança para subsidiar o trabalho pedagógico.

À medida que o texto buscar trazer contribuições ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, é importante esclarecer que a psicologia histórico-cultural, embora ofereça elementos essenciais para fundamentar o trabalho educativo, não se caracteriza como teoria pedagógica e, portanto, não é capaz de, por si só, organizar a prática pedagógica. Daí que resulta incoerente uma transposição direta da psicologia à educação escolar (MARTINS, 2013b).

É essencial compreender as leis que regem o desenvolvimento infantil para desenvolver metodologias eficientes, identificar a natureza e o grau de complexidade dos conteúdos a serem ensinados. Diante disso, psicologia e pedagogia devem ser entendidas como unidade que orienta o trabalho docente, sem, porém, ascender a psicologia à posição de guia do trabalho educativo em detrimento da análise e definição de quais conteúdos serão ensinados (PASQUALINI e ABRANTES, 2013), o que é uma das tarefas da pedagogia.

Com efeito, o presente texto se debruça sobre as particularidades do psiquismo infantil e busca subsídios para a ação pedagógica, uma vez que a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico é um instrumento importante para compreender o *destinatário* e organizar o trabalho pedagógico tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral.

2 O desenvolvimento histórico-cultural da linguagem

Conforme Martins (2013a), o psiquismo humano como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção,

memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Esses processos, como defende a autora, são os responsáveis pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, que apenas se institui nas e por meio das relações que se edificam entre as funções, o que impossibilita qualquer enfoque sobre as funções psíquicas que as compreenda de forma fragmentada da totalidade da qual são parte, especialmente quando nos dedicamos à linguagem, cuja internalização requalifica o desenvolvimento de todas as demais funções.

A apropriação e desenvolvimento da linguagem não se restringe à habilidade de aprender a falar e articular determinados sons que representam os objetos da realidade. A compreensão do que seja o desenvolvimento da linguagem demanda saber a sua importância à complexificação do psiquismo, compreendendo-a como uma das mais complexas funções, cujo funcionamento se vincula com a complexificação das demais, em especial, com o pensamento.

Por meio da internalização dos signos, as funções psíquicas são transformadas e se convertem em processos mediados (MARTINS, 2016). Nessa perspectiva, o signo é um elemento da realidade que designa ou substitui outro, um sinal dotado de significação. Para Vigotski (2009), o principal sistema de signos de que dispomos é a linguagem e, portanto, destaca a palavra como *signo dos signos*. Enquanto forma elaborada de significação, a palavra é um signo que designa um objeto, substituindo-o.

Como mostra-nos Luria (1979), *a palavra designa objetos da realidade*. Graças a isso, o ser humano é capaz de operar com os objetos mentalmente, libertando-se do campo sensorial imediato. Assim, a palavra possui uma referência objetual, mas *vai além de seu papel designativo*, uma vez que também analisa e generaliza, abstraindo suas propriedades.

Há que se destacar, pois, que a palavra não se refere apenas a um único objeto, o significado cumpre a função de separação de determinados traços do objeto, sua generalização e introdução em determinada categoria, o que é denominado por Luria (2001) de significado categorial. Segundo o referido autor, “[...] a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização.” (idem, p. 37). É nesse sentido que, como afirma Vigotski (2009, p.9), toda palavra “[...] é antes de tudo uma generalização”.

No desenvolvimento da linguagem na ontogênese, os signos não são inventados pelas crianças, como mostrou Vygotski (2000); elas recebem a linguagem das pessoas e apenas depois descobrem suas funções como signos. Em um primeiro momento, os signos aparecem por meio de processos *interpsíquicos*, isto é, as objetivações humanas são disponibilizadas para cada sujeito por meio da relação com outros sujeitos e à medida que são internalizados pelo indivíduo, firmam-se como processos *intrapsíquicos*. Portanto, a apropriação da linguagem demanda processos educativos, posto que existe, primeiro, na relação da criança com o outro, para depois, tornar-se uma conquista da própria criança.

Martins (idem) ressalta a conexão direta entre linguagem e pensamento, destacando a dialeticidade existente no desenvolvimento histórico e cultural de ambos. Diante disso, linguagem e pensamento possuem especificidades, pois como afirma Rubinstein (1967), a relação entre esses processos funcionais é de unidade e não de identidade. A unidade, segundo Vigotski (2009), está no *significado da palavra*, que é tanto fenômeno da linguagem quanto do pensamento.

Contudo, a unidade entre pensamento e linguagem não existe no desenvolvimento da criança do ponto de partida. Vigotski (idem) explica que essas funções psíquicas têm raízes genéticas diferentes no desenvolvimento psíquico do ser humano, assim como trilham caminhos diferenciados entre si nesse percurso. Destarte, no desenvolvimento do pensamento há uma fase *pré-linguística*, assim como no desenvolvimento da fala há uma fase *pré-intelectual*.

Se, do ponto de partida, não existe a unidade entre pensamento e linguagem, em determinado momento do desenvolvimento, aproximadamente aos dois anos, acontece o entrecruzamento entre essas duas funções psíquicas, de modo que “[...] *a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*” (VIGOSTSKI, 2009, p. 131, grifo do autor). Portanto, a aliança entre pensamento e linguagem não é um dado natural, mas produzida socialmente.

Sendo a linguagem o mais importante dos signos, pretendemos abordar como se dá o processo de desenvolvimento dessa objetivação humana na criança de 0 a 5 anos, tendo em vista as maneiras particulares como a criança se relaciona com a linguagem nos diferentes momentos da vida.

3 A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem

A concepção de desenvolvimento que fundamenta a periodização é histórica e cultural e, portanto, a subjetividade não pode ser entendida alheia à forma como o indivíduo está inserido na sociedade, o que ratifica o papel da educação escolar na sociedade de classes de socializar o conhecimento historicamente acumulado para todos e promover as máximas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, como defende a pedagogia histórico-crítica.

Nessa perspectiva da periodização, a idade cronológica é apenas referencial e não determinante, já que a transição de um período a outro não acontece naturalmente, mas é dependente das condições de vida e educação. Nessa direção, Elkonin (1987b), refuta o enfoque naturalista do desenvolvimento e, baseando-se no conceito de atividade-guia de Leontiev (2012a), traz a compreensão das forças motrizes do desenvolvimento psíquico nos diferentes períodos da vida. Em cada momento particular do desenvolvimento, há uma atividade-guia, que como o próprio nome indica, são atividades que guiam o desenvolvimento psíquico da pessoa em cada período e direcionam as mudanças psicológicas mais decisivas, enquanto outras atividades coexistem, mas exercem um papel secundário na promoção do desenvolvimento.

É na atividade-guia que novas atividades são engendradas, processos psíquicos são colocados em movimento, transformando a relação da pessoa com o mundo e seu modo de ser. Ao mesmo tempo em que direciona as mudanças psicológicas mais decisivas, a atividade-guia cria as premissas para a formação de novos tipos de atividade. Assim, no interior de uma determinada atividade-guia, uma nova atividade começa a ser gestada, ou seja, atividades-guias surgem em períodos anteriores e tornam-se acessórias no período seguinte quando outra atividade é a principal promotora de desenvolvimento.

Com efeito, o professor precisa ter uma visão da totalidade do desenvolvimento², o que engloba aquilo que já é uma conquista da criança (nível de desenvolvimento real), resultante das aquisições do período em que está e dos anteriores e, ao mesmo tempo, daquilo que conduz a transição ao período

² Para ter uma visão ampla da periodização, vide a obra *“Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016).

seguinte (área de desenvolvimento iminente). Assim, o trabalho pedagógico deve caminhar em uma via de mão dupla (MARSIGLIA e SACCOMANI, 2016), ou seja, ao mesmo tempo que toma a atividade-guia do período como instrumento da prática pedagógica, tendo como referência as conquistas e possibilidades de desenvolvimento em cada idade, deve também ter como referência o próximo período, engendrando as premissas da atividade-guia que se aproxima. Destarte, o professor deve atuar nas linhas acessórias de desenvolvimento e explorar elementos que impulsionem a transição ao próximo período.

Abordaremos, nesse artigo, os três primeiros períodos do desenvolvimento infantil e as respectivas atividades-guia que perpassam o desenvolvimento da criança na educação infantil, articulando com o curso da linguagem.

3.1 Primeiro ano de vida: comunicação emocional direta e a etapa pré-linguística

O *período de passividade*, que caracteriza o recém-nascido, é essencialmente marcado por condicionantes biológicos, tais como reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação. Esses reflexos, embora sejam de extrema importância na adaptação às condições extrauterinas, são insuficientes para sobrevivência, uma vez que o bebê depende integralmente dos cuidados contínuos dos adultos, que satisfazem todas as suas necessidades (ELKONIN, 1960). É nesse sentido que, como afirma Martins (2012), o bebê não pode ser considerado um ser unicamente biológico a quem é suficiente a satisfação de suas necessidades vitais, pois “[...] muito rapidamente os reflexos incondicionados cedem lugar aos reflexos condicionados e esses, às aprendizagens sociais” (idem, p. 101).

No alicerce do curso de evolução da linguagem está o reflexo incondicionado das reações vocais, que apontam a pré-história da linguagem oral. Segundo Vygotski (2000), a primeira função da reação vocal é emocional. A segunda, por sua vez, revela-se quando a reação vocal se transforma em reflexo condicionado, exercendo a função de contato social, deixando de ter existência meramente biológica e ganhando existência social.

Lísina (1987), ao analisar a gênese das formas de comunicação na criança, afirma que há, de um lado, a total dependência do bebê, que produz reações

primitivas de acordo com seus estados emocionais e necessidades básicas. De outro, existe o adulto, que identifica e atende a essas reações do recém-nascido. Trata-se, conforme a autora, da “iniciativa antecipadora do adulto” (idem, p. 282), que convida o bebê à atividade de comunicação, gerando nele a necessidade de se comunicar, diferente de outras necessidades que existiam outrora.

Paulatinamente, a passividade do recém-nascido é substituída por um *interesse receptivo*. Como mostra Vygotski (1996), o bebê passa a responder à influência de estímulos sensoriais. Segundo Elkonin (1960), a criança reage quando aparece o adulto e ouve sua voz, fixa o olhar em seu rosto, sorri, faz movimentos rápidos e intensos, mexendo braços e pernas. Essas são as primeiras reações emocionais positivas do bebê, denominadas *complexo de animação*, uma atividade de comunicação peculiar que surge por volta do terceiro mês de vida (idem; 1987b) e objetiva comunicar-se com os adultos por meios especiais, posto que o bebê carece do instrumento principal de comunicação: a linguagem.

Durante o segundo semestre do primeiro ano, o bebê passa do interesse receptivo ao *interesse ativo* e emerge uma busca ativa de estímulos. Nesse momento, segundo Martins (2012), aparecem as primeiras formas imitativas de movimentos e sons, que são a base para as formas de comportamento mais complexos. Assim, o trabalho pedagógico deve “[...] explorar as múltiplas possibilidades imitativas fornecendo os modelos (gestuais e sonoros) característicos das ações que envolvem a criança” (idem, p. 102).

A ausência da linguagem, por parte do bebê, e sua dependência total dos adultos ou, como Vygotski (2006, p. 286) indica, a “máxima sociabilidade” do bebê, expressam a situação social de desenvolvimento desse período. A situação social exige uma comunicação com os adultos, entretanto, “[...] é uma comunicação sem palavras, muitas vezes, silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar” (idem, p. 286). É uma comunicação direta e emocional, pois o bebê ainda não tem como mediação para se comunicar a linguagem e, portanto, faz uso de gritos, choramingo, gestos e movimentos.

De acordo com Petrovski (1985), existem três etapas fundamentais no desenvolvimento da linguagem: a etapa pré-linguística (aproximadamente de dois meses até os onze meses); o domínio primário do idioma (aproximadamente dos

onze meses até um ano e sete meses); e o domínio da estrutura gramatical da linguagem (aproximadamente de um ano e sete meses até os três anos). Essa primeira etapa no desenvolvimento da linguagem, denominada *pré-linguística*, caracteriza o primeiro ano de vida e precede o domínio da linguagem em si. Nesse momento, a linguagem é pré-verbal e pré-intelectual, marcada, fundamentalmente, pela independência entre pensamento e linguagem.

Para Petrovski (1985), o desenvolvimento da etapa pré-linguística, inicia-se pelo período dos ruídos e balbucios, aproximadamente até cinco meses. No segundo semestre do primeiro ano, aparecem as “pseudopalavras” quando o fluxo da linguagem da criança se decompõe em pedaços, com algumas sílabas unificadas por acentos, entonação e uma única articulação. Aos seis meses, aproximadamente, começa a balbuciar de forma prolongada, pronunciando sílabas, imitando o adulto, aquilo que Petrovski (1985) aponta como “pseudopalavras”.

Por meio do balbucio, o bebê revela seu desejo de se comunicar com o adulto e aprende novos sons, aperfeiçoa o movimento dos lábios, da língua e da respiração, o que por sua vez, é essencial para assimilar os sons da língua materna (MUKHINA, 1996). Segundo Rubinstein (1967, p. 468), “[...] o balbucio prepara a possibilidade de aprender a dominar, no curso posterior, as reservas fonéticas da linguagem usada pelos adultos ao seu redor”.

Como mostra Petrovski (1985), os sons adquirem uma característica relevante, pois a composição sonora da linguagem do bebê é comparável à da língua materna, assim o pequeno reproduz de modo bem parecido a estrutura sonora das palavras. Contudo, ainda não se trata de palavras propriamente ditas, posto que não exercem a função de signos. Martins (2012) afirma que todo o período pré-linguístico é fundamental ao desenvolvimento da linguagem, mas destaca que as pseudopalavras, pela proximidade com as palavras da língua materna “[...] representam seus mais efetivos pré-requisitos” (idem, p. 106). A relevância das pseudopalavras consiste em que, com base nelas, “[...] ocorre a modelagem social requerida ao estabelecimento de relações entre objetos e fenômenos, sons e significados” (MARTINS, 2012, p. 106).

É no interior da comunicação emocional direta que se formam as bases para a formação de ações sensório-motoras de manipulação, ou seja, aparecem as

premissas da atividade objetal manipulatória (ELKONIN, 1987b) ainda como linha acessória do desenvolvimento. Os bebês realizam com os objetos “[...] ações reiterativas e concatenadas que incluem o exame ativo do objeto ou qualquer outra atividade sensorial” (idem, 2009, p. 213).

Segundo Elkonin (1960), para que o bebê comece a entender o idioma, é importante a orientação visual no ambiente ao seu entorno. A compreensão inicial das palavras que os objetos denominam se expressa no bebê que gira sua cabeça, procura e estende as mãos na direção da coisa chamada pelo adulto que questiona: “Cadê o cachorro?”. Esse tipo de pergunta provoca na criança reações de orientação e, quando o objeto é nomeado à criança, ao mesmo tempo em que o observa e atua com ele, “[...] após várias repetições, a criança estabelece a relação entre a palavra dita e o objeto definido por essa palavra” (idem, *ibidem*). O tom da pergunta, conforme Mukhina (1996) determina a compreensão que a criança tem da linguagem, sendo que a criança não procura o objeto apenas para ter contato com ele, mas para continuar em relação com o adulto.

É nesse sentido que Martins (2012, p. 105) evidencia como elemento importante das ações educativas “[...] a repetição como treino de memória”. Mas esclarece que ensinar o bebê a falar não se reduz à repetição de palavras, mas exige a exposição a diferentes estimulações que ampliem as relações entre objetos, sons e significados. Pasqualini (2016) também afirma que é importante repetir os sons emitidos pelo bebê para que ele se mantenha interessado no desafio de emissão de sons à medida que os percebe como meio de relação emocional com o adulto.

No processo de ação conjunta com os adultos “[...] aparecem na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras” (ELKONIN, 1960, p. 507). A imagem subjetiva da realidade está sendo construída e com ela o pareamento com o som. Como explica Vygotski (2001, p. 181), a princípio “[...] a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado”. Assim, a palavra (pseudopalavra) que designa o objeto, revela-se como mais uma de suas propriedades, uma mera extensão ou propriedade dele. Ao mesmo tempo que é uma palavra, ainda não é, mas sim uma expressão sonora que a ela corresponde e, portanto, nesse momento do desenvolvimento da fala, há

ainda uma prevalência da face fonética sobre a semântica (MARTINS, 2016). Nessa direção, as pseudopalavras são o que Vigotski chama de seu equivalente funcional (MARTINS, 2013a) e abarcam não apenas o início do desenvolvimento da fala, pois correspondem às “palavras” que ainda não são conceitos.

Destarte, o desafio que se coloca ao trabalho pedagógico é que a palavra deixe gradativamente de “[...] ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promova a conversão da imagem do objeto em signo” (idem, p. 44), de modo que a criança entenda que a linguagem trata de categorias e não objetos particulares e principie processos de generalização. Para que isso aconteça, faz-se necessário que a criança “[...] abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos” (MARTINS, 2013a, p. 171).

Antes de adentrarmos no próximo período, no qual acontece o domínio primário do idioma e da estrutura gramatical da linguagem, é preciso abordar o tipo específico de linguagem que aparece na passagem da atividade de comunicação emocional direta à atividade objetual manipulatória: a linguagem autônoma infantil.

3.2 Da comunicação emocional direta à atividade objetual manipulatória: linguagem autônoma

Para Vygotski (2006), a linguagem autônoma é uma lei que se observa no desenvolvimento verbal de todas as crianças, sendo um momento necessário ao desenvolvimento da linguagem autêntica. Trata-se de um período de transição, sendo uma “ponte de passagem” (idem, p. 339) entre o período pré-linguístico e o período verbal. Desse modo, a criança não tem ainda linguagem propriamente dita, ao mesmo tempo, não se encontra mais no período não-verbal à medida que começa a falar e se comunicar com os adultos com quem convive.

Conforme explica Vygotski (2006), o termo “autônomo” é utilizado em razão de algumas peculiaridades. Uma delas refere-se ao aspecto articulatório e fonético. Na forma exterior, as palavras da criança não coincidem, efetivamente, com as palavras da língua materna, podendo parecer ou não com elas, sendo mesmo palavras deformadas ou fragmentos delas. Além disso, as palavras

autônomas não correspondem aos significados das palavras da língua materna. A criança fala, mas se utiliza de uma linguagem própria que não corresponde à linguagem autêntica tanto em seu aspecto fônico quanto semântico. Assim, a criança aplica uma única palavra e um significado que abarca todo um conjunto de coisas.

Há, pois, uma comunicação peculiar à medida que apenas se efetiva entre a criança e as pessoas próximas que compreendem o significado de suas palavras. Contudo, mesmo entendendo tais significados, as palavras apenas são compreensíveis pelos adultos na situação concreta, isto é, quando o objeto está no campo visual imediato, sendo impossível lidar com os objetos enquanto ausentes.

Com efeito, Vygotski considera que a diferença essencial entre a linguagem e a linguagem autônoma, para além das palavras soarem de formas diferentes, reside na estrutura, visto que as palavras autônomas carecem de significados permanentes. Portanto, não existe ainda *simbolização*, uma vez que o vocábulo, conforme Vygotski (idem, p. 337), “[...] significa tudo e, portanto, nada”.

Nesse sentido, a linguagem autônoma, além de ser uma etapa peculiar no desenvolvimento da linguagem, também o é no desenvolvimento do pensamento. Vygotski afirma que não há possibilidade de pensamento verbal à medida que a linguagem depende ainda da situação visual-direta, ou seja: quando a palavra não está inserida na situação, perde seu significado. Desse modo, a criança não pensa fora da situação visual-concreta e as palavras se unem apenas da maneira como os objetos estão unidos no campo sensório-perceptual. Portanto, o pensamento é dependente da percepção, daquilo que é percebido no entorno.

A relação possível entre as palavras isoladas também tem caráter peculiar, pois é uma linguagem desprovida de gramática, sem o procedimento de unir palavras e significados isolados em uma linguagem coerente e, desse modo, possui leis de coesão e união de palavras diferentes da nossa linguagem.

Conforme Luria (2001), as primeiras palavras da criança possuem estruturas amorfas e significados difusos, pois possuem caráter simpráxico, isto é, vinculam-se ao contexto imediato e são dependentes da situação, dos gestos ou mesmo da entonação. A palavra emancipa-se progressivamente desse contexto simpráxico, mas conserva durante bastante tempo laços com a situação prática e designa não o objeto, mas traços dele. O significado, pois, é amorfo à medida que

não possui referência objetiva e é difuso, pois ainda conserva estreita relação com a situação prática e mesmo designando um traço específico, faz referência a diferentes objetos que apresentam esse traço comum e se inserem em situação semelhante.

A primeira metade do segundo ano é o período de *orações de uma só palavra*. As palavras isoladas não denominam apenas um objeto, mas uma oração completa. Essa ideia se relaciona à ideia de Vigotski (2009) sobre o aspecto semântico e sonoro da linguagem que seguem diferentes leis de desenvolvimento, apresentando sentidos opostos. No aspecto fásico da linguagem, a criança caminha das partes para o todo. No aspecto semântico, por sua vez, caminha do todo para as partes. Nesse sentido, no aspecto fásico, a criança inicia com uma palavra que sintetiza duas ou três palavras, depois uma frase e dela para orações completas e, assim sendo, caminha da palavra para a oração. Entretanto, no aspecto semântico, essa palavra significa uma oração e, portanto, caminha da oração para a palavra.

Na segunda metade ou final do segundo ano de vida, a criança começa a desenvolver a morfologia a elementar da palavra, que ganha independência do contexto simprático, adquirindo referência objetiva. Nesse momento em que a criança adquire formas morfológicas diferenciais, acontece um abrupto salto no vocabulário, pois se antes palavras eram amorfas e difusas, uma vez que podiam designar qualquer coisa, agora o significado se reduz e, diante disso, o vocabulário se amplia, uma vez que a criança necessita aprender novas palavras para designar corretamente os objetos, qualidades, ações e relações.

Segundo Luria (2001), a referência objetiva se desenvolve no curso dos dois primeiros anos de vida e quando a palavra adquire referência objetiva estável não significa que o desenvolvimento do significado da palavra terminou, mas como afirma Vigotski (2009), está apenas começando. Pela qualidade das mediações disponibilizadas, a criança supera a linguagem autônoma e avança para a linguagem autêntica.

3.3 Primeira Infância: atividade objetal e o entrecruzamento entre linguagem e pensamento

Segundo Vygotski (2006), quando a linguagem autônoma desaparece, surge a *linguagem autêntica*. Conforme Martins (2012), o salto qualitativo mais decisivo desse período é que, além da função comunicativa, as palavras adquirem o *status* de signo, possibilitando a representação da imagem sob a forma de palavras. A criança amplia seu campo de atuação e a relação com o adulto deixa de ocupar a centralidade de suas percepções, emergindo como central a relação com os objetos, que supera a exploração meramente de suas propriedades sensoriais e passa a ter como objetivo a descoberta de suas funções sociais.

A *situação social de desenvolvimento* nessa idade, de acordo com Vygotski (2006), caracteriza-se pela dependência da situação concreto-visual. O autor explica que a percepção é a função predominante deste período e encontra-se em condições favoráveis de desenvolvimento. Ao lado da percepção, Vygostki destaca a linguagem como nova formação central, o que nos revela que o trabalho pedagógico com a linguagem é central nesse período. Ademais, de acordo com Mukhina (1996), de um a três anos é o *período sensível* para ensinar a criança a falar. Caso a criança, por qualquer razão, não comece a falar nesse período, assimilará a linguagem com maiores dificuldades no futuro.

O intenso desenvolvimento da linguagem transforma todos os processos psíquicos. (ELKONIN, 1960; MUKHINA, 1996). Vygotski (2006) mostra que as transformações na percepção estão ligadas ao desenvolvimento da linguagem e dos significados das palavras, uma vez que a aquisição da linguagem promove uma reorganização na percepção e em sua estrutura graças à generalização, analisando o percebido e categorizando-o. A percepção sem palavras é substituída paulatinamente pela verbal, isto é, pela percepção semântica.

A generalização se transforma no curso do desenvolvimento e, nesse sentido, a generalização de uma criança e a de um adulto são diferentes. Conforme Vygotski (idem), embora a criança designe objetos com as mesmas palavras que os adultos e suas palavras tenham significado, essa semelhança apenas acontece na aparência, pois na essência as estruturas de generalização são distintas, o que impulsiona a criança a novas vias de generalização e domínio da linguagem.

Sabemos que cada palavra não se refere apenas a um objeto específico, mas a diversos objetos, que podem não ser parecidos. Conforme Elkonin (1960, p. 510), “[...] a compreensão de palavras que denominam objetos exteriormente diferentes conduz a criança à generalização”. Aqui reside uma ideia fundamental ao trabalho pedagógico: “[...] a natureza das generalizações e os meios pelos quais são formadas dependem inteiramente de quais são as palavras que a criança aprende e a diversidade dos objetos denominados por elas” (idem, ibidem).

Conforme Mukhina (1996, p.138), “[...] a generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra” e os primeiros portadores de generalização são os objetos. As palavras das crianças menores de três anos referem-se a objetos e ações. Nesse sentido, “[...] a palavra, o nome do objeto, expressa antes de mais nada, sua função, que perdura mesmo quando as propriedades externas mudam” (MUKHINA, 1996, p. 134). Por isso é mais complexo a aprendizagem de palavras que definem propriedades do objeto, posto que “[...] a criança deve abstrair o objeto e agrupar objetos muito distintos de acordo com traços que na maioria dos casos não importam para sua utilização” (idem, ibidem).

Nesse período é central o domínio dos *procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos* (ELKONIN, 1987b). Embora seja nuclear a relação da criança com os objetos, Elkonin pontua que os domínios dessas ações não se efetivam sem a participação dos adultos, isto é, sem um processo educativo. Não basta, pois, guiar os movimentos por meio de gestos, mas também por meio da linguagem. Conforme Mukhina (1996, p.124), “[...] o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. É esse o principal estímulo que anima a criança a aprender a linguagem”.

O desenvolvimento da linguagem depende da qualidade da relação adulto-criança, pois quando o adulto satisfaz os desejos da criança atendendo a seus gestos, não há a necessidade de falar. Nesse sentido, é preciso que o adulto provoque a fala da criança de modo que ela formule seus pedidos (MUKHINA, 1996). Assim, segundo Elkonin (1987b), a criança se transforma em ser falante, que faz uso de um léxico e formas gramaticais relativamente ricos. O autor afirma que a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração dos

adultos na relação com os objetos na atividade conjunta. As ações com os objetos são, para a criança, o meio para organização da comunicação com os adultos.

É importante ter clareza que o intenso desenvolvimento da linguagem se dá pela *atividade conjunta*. A função social dos objetos e seus significados não estão dados de imediato pela manipulação. Portanto, a criança não os assimila sem a mediação dos significados atribuídos pelo adulto, que é o modelo e revela a função social do objeto. Contudo, é comum observarmos práticas pedagógicas que valorizam a manipulação sensorial de objetos, que, se por um lado é de extrema importância ao desenvolvimento, por outro, não raras vezes, coloca em segundo plano o papel do professor como aquele que nomeia e atribui significados àquilo que a criança manipula. Assim, a manipulação de objetos que defendemos como promotora de desenvolvimento não se limita à distribuição de objetos para manipulação espontânea e sensorial. (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016).

Neste período, no tocante especificamente ao desenvolvimento da linguagem, são consideradas duas etapas. Na primeira, que abrange a primeira metade do segundo ano, desenvolve-se principalmente *a compreensão da linguagem dos adultos voltada para a criança*. Na segunda, que abrange a segunda metade do segundo ano e todo o terceiro ano, junto à compreensão, *desenvolve-se com intensidade a linguagem ativa da criança*. (ELKONIN, 1960).

Primeiramente, as crianças aprendem o nome das coisas e das pessoas que as rodeiam, depois aprendem as denominações das ações. Ao final do segundo ano compreendem quase tudo o que os adultos falam sobre o que as rodeiam no imediato ou suas próprias ações (ELKONIN, 1960). Nesse momento, a criança enriquece seu vocabulário, desenvolve a pronúncia das palavras e assimila o sistema gramatical da língua materna (MUKHINA, 1996). Petrovski (1985) afirma que de um ano e sete meses (quando finaliza a etapa do domínio primário do idioma) até os três anos, é o período do *domínio da estrutura gramatical da linguagem*. Elkonin (1960) sintetiza que na segunda metade do segundo ano, acompanhando um aumento de palavras, aparecem as primeiras orações de duas ou três palavras, as quais apenas são compreendidas pelos adultos que convivem com a criança. O final do segundo ano aponta o começo de uma nova etapa: a criança aprende a estrutura gramatical da oração; mesmo que as orações sejam curtas, as palavras se coordenam segundo regras gramaticais.

Diante disso, Martins (2012) enfatiza que o trabalho pedagógico deve ter como objetivo favorecer a compreensão e uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais, tendo em vista a correta articulação dos sons constitutivos das palavras, a ampliação do vocabulário, a ordenação e articulação das palavras nas orações. Essas aquisições, segundo a autora, são importantes ao desenvolvimento da leitura e escrita.

Segundo Elkonin (1960), ao final do terceiro ano, as palavras podem chegar de 800 a 1000. No conteúdo do vocabulário se encontram quase todas as partes da oração e, entre elas, seus tipos fundamentais, inclusive as compostas por conjunção. Mukhina (1996) também afirma que, por volta de três anos, a criança “[...] conhece mais de mil palavras, pronuncia frases coerentes, faz infinitas perguntas como prova do vivo interesse pelo que a cerca”. Conforme Elkonin (1960), no final desse período, a linguagem alcança um nível tão elevado que permite regular a conduta da criança e ensinar a utilizar objetos, não mais apenas mostrando diretamente o que fazer, mas por meio de *indicações verbais*.

Segundo Elkonin (1960), além de compreender a linguagem dos adultos que organizam as atividades práticas, a criança compreende narrações que descrevem acontecimentos e ações conhecidas. Compreender aquilo que os adultos falam sobre o que não é percebido imediatamente é uma conquista importante e cria a possibilidade de utilizar a linguagem como instrumento de transmissão de conhecimentos, o que é uma das principais funções da linguagem para o gênero humano.

No fim da primeira infância, o círculo de relações e a atividade verbal se ampliam, de modo que as crianças falam não apenas com as pessoas próximas, mas também com outras crianças e adultos. As crianças conquistam a capacidade de memorizar pequenos versos e contos, reproduzindo-os com precisão. Como o autor indica, essa capacidade é fundamental para enriquecer a linguagem e, portanto, destacamos que esse é um dos focos do trabalho pedagógico.

À medida que a criança aprende a operar com os objetos, adquire cada vez mais autonomia em suas ações e, segundo Elkonin (1960), começa a interessar-se por reproduzir as ações dos adultos, querendo atuar com os mesmos objetos que os adultos atuam. Assim, as premissas para a brincadeira de papéis são formadas e a ação lúdica se revela quando a criança, paulatinamente, liberta-se das

condições específicas de uso do objeto na direção de um uso livre, até que emerge a substituição de um objeto por outro.

Nesse sentido, segundo Varotto (2013), é importante nesse momento o trabalho com a literatura de modo que a criança possa interagir com a história, por meio da utilização de fantoches, materiais e objetos que representem os personagens sem que necessariamente se pareçam com eles. Além disso, é importante promover ações em que as próprias crianças sejam capazes de recontar as histórias com tais objetos. O fato de os objetos não se parecerem com os personagens e, portanto, representá-los, explora a linha acessória do desenvolvimento, impulsionando a criança para atividade seguinte.

3.4 Idade pré-escolar: brincadeira de papéis e a internalização da linguagem

Na brincadeira de papéis, a atividade da criança se complexifica e já não basta aprender o uso e funções dos objetos, ganhando destaque as relações sociais nas quais os objetos estão presentes e a criança é impedida de atuar de forma mais efetiva. Leontiev (2012b) define a brincadeira como uma atividade cujo motivo está no próprio processo e, portanto, não pode ser avaliada pelo seu produto, mas pelo seu conteúdo. É por essa característica não produtiva da brincadeira de papéis que as operações exigidas pela atividade e os objetos podem ser substituídos sem prejuízo ao conteúdo da ação.

A ação da criança na brincadeira corresponde à ação realizada pelos adultos, ao mesmo tempo, as operações correspondem às características concretas do objeto que está empregando para brincar. Pela necessidade de agir como os adultos, há um tipo de *substituição*, uma vez que um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela substitui, de modo imaginário, o objeto com o qual ela não pode operar. (LEONTIEV, 2012b)

A complexificação da brincadeira depende da maneira como a criança se apropria da atividade social dos adultos. Num primeiro momento o conteúdo da brincadeira de papéis é a *ação real dos adultos com os objetos*. Em seguida, os objetos passam a ocupar segundo plano, emergindo como essencial *a relação entre as pessoas*. Por fim, o nuclear é o *respeito às regras* derivado do papel assumido (MUKHINA, 1996).

O importante na realização da brincadeira de papéis não é o prazer, como querem algumas interpretações que romantizam, naturalizam e idealizam a infância, mas a capacidade de assumir adequadamente o papel. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira exige que a criança aja contra seu impulso imediato e organize sua conduta de acordo com as regras. Segundo Elkonin (1987a, p. 98), a brincadeira de papéis é “[...] uma escola peculiar de limitação dos impulsos imediatos”. É nesse sentido que a autorregulação da conduta se destaca como umas das principais conquistas que principiam nesse período, o que se constitui como premissa para a atividade de estudo na idade escolar.

Segundo Mukhina (1996), a criança precisa se comunicar e prever as ações dos companheiros, atuando a depender delas. Como explica Elkonin (1960), a criança se submete às regras de relações mútuas existentes na brincadeira. É nesse sentido que Mukhina (1996) afirma que há a necessidade de comunicar-se com os demais participantes e, desse modo, desenvolve a *linguagem coerente*, uma vez que precisa expressar seus desejos e compreender as instruções verbais recebidas.

Com efeito, o professor deve observar do que e como as crianças brincam, não no sentido de evitar interferência, pelo contrário: é preciso observar e avaliar para intervir. Conforme Marcolino (2013), o professor pode participar da brincadeira, propor novos temas e atuar também como personagem, servindo de modelo e, aqui, acrescentamos, modelo também no que se refere à linguagem. É preciso, pois, enriquecer a realidade das crianças para complexificar a brincadeira.

Dentro desse período, destacam-se como linhas acessórias as atividades produtivas (desenho, construção, modelagem, recorte, trabalhos manuais etc.). Diferente da brincadeira de papéis, em que o motivo está no próprio processo, o propósito das atividades produtivas, como o próprio nome indica, é ter um produto. Portanto, o trabalho pedagógico deve propor atividades que demandem planejamento e que seus resultados estejam cada vez mais próximos de seus projetos (ELKONIN, 1960).

Com efeito, na idade pré-escolar, a criança se torna mais independente, sua atividade se complexifica, o que exige dela uma linguagem mais complexa e maior domínio para se comunicar, bem como o enriquecimento de seu vocabulário. Vale

ressaltar, conforme Elkonin (1974, p. 130), que o “[...] crescimento de vocabulário, bem como o domínio da estrutura gramatical, dependem diretamente das condições de vida e educação”. Ademais, o autor ressalta que o domínio sobre a composição verbal da língua materna não se limita pelo aspecto quantitativo, mas também pelo desenvolvimento dos significados. O vocabulário representa a matéria prima pela qual a combinação de palavras, seguindo as regras gramaticais, pode servir ao objetivo de interação social.

Segundo Mukhina (1996), ao final da idade pré-escolar, a criança começa a assimilar a estrutura da linguagem, que será essencial ao desenvolvimento da fala e da escrita. Assim, o vocabulário se enriquece não apenas em relação aos substantivos, mas também verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas. Esse enriquecimento do vocabulário é acompanhado de maior capacidade para construir frases seguindo as regras gramaticais da língua, chegando a dominar regras sintáticas e morfológicas. Segundo Elkonin (1960b), a criança aprende a usar todos os tipos de orações, tanto as simples como as compostas por conjunções, assimila o sistema morfológico do idioma, declinações e conjugações, compreendendo o significado das diferentes formas gramaticais.

As crianças, segundo o autor, começam a entender as regras da prosódia, o que possibilita um ensino dedicado pronúncia. Pela observação da fonética, “[...] começam a distinguir e diferenciar sons isolados do idioma, o que é muito importante para o estudo posterior da leitura e da escrita, o que requer a decomposição da palavra em sons” (idem, 517), que se vincula ao desenvolvimento da consciência fonológica.

A criança, nesse período, é capaz de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual (ELKONIN, 1960; ELKONIN, 1974; MUKHINA, 1996), pela qual expõe seus pensamentos de forma coerente, verbalizando descrições nas quais há orações articuladas, o que também contribuirá para a leitura e escrita. Em relação com essa ideia, Mukhina (1996) cita a superação da *linguagem situacional* em direção à *linguagem contextual*. A primeira é pouco organizada e a comunicação surge motivada por uma situação concreta; geralmente, é compreendida somente pelas pessoas envolvidas no diálogo e tem muitos advérbios e expressões estereotipadas, como a palavra “aí”. A autora cita como exemplo o desprendimento do sujeito, que fica subentendido e, geralmente, é

substituído por pronomes e apenas os sujeitos inseridos na situação sabem a quem se refere. Na relação com o interlocutor, que faz perguntas sobre o conteúdo do relato, a criança esforça-se para dar uma explicação melhor e tornar sua linguagem mais compreensível.

A depender da qualidade das mediações, a criança desenvolve a linguagem contextual, na qual descreve a situação com um número suficiente de detalhes que permitem ao interlocutor compreendê-la sem vivenciá-la. (MUKHINA, 1996). Isso não significa que a linguagem situacional deixa de existir. Ademais, não apenas as crianças continuam a fazer uso dela, como também adultos o fazem em situações cotidianas. O que é importante garantir é que o uso dessas modalidades de linguagem pela criança passe a ter um caráter mais voluntário e socialmente apropriado.

A linguagem contextual se desenvolve a partir de um ensino em que a criança sinta necessidade de novos meios linguísticos para se comunicar. Portanto, é preciso possibilitar situações em que a linguagem contextual se faça necessária, isto é, ações em que a criança sinta a necessidade de construir orações articuladas e coerentes com riqueza cada vez maior de detalhes, superando cada vez mais suas formas de comunicação em direção ao uso mais consciente e voluntário da linguagem. A linguagem coordenada, segundo Elkonin (1974), desenvolve o domínio da estrutura gramatical da língua materna. Assim sendo, “[...] de grande importância não é apenas ouvir gramaticalmente correta e foneticamente precisa a linguagem, mas também *a prática independente da criança em utilizar todas as formas de linguagem coordenada.*”

Elkonin (idem) afirma que a criança é capaz de transmitir suas impressões ao adulto. O autor refere-se à “linguagem explicativa” (idem, p. 112), como um tipo de “monólogo-história” sobre aquilo que a criança vivenciou. Mukhina (1996) cita também a *linguagem explicativa*, que se desenvolve na idade pré-escolar, quando a criança precisar explicar as regras de um jogo, funcionamento de um brinquedo etc. Com efeito, o ensino deve ser organizado de forma que se faça necessária uma relação mais consciente da criança com sua própria expressão oral.

A linguagem, além de desenvolver-se enquanto meio de comunicação, desempenha outra função essencial: meio de planejamento e regulação da

conduta (MUKHINA, 1996). Em seus estudos, Vigotski (2009) mostrou que em situações em que desafios se apresentavam, a linguagem egocêntrica aumentava em comparação a situações em que esses desafios estavam ausentes. Assim, a linguagem egocêntrica “[...] se torna pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (idem, p. 136).

Enquanto na atividade objetal a criança utilizava a linguagem para requerer a ajuda do adulto na manipulação de objetos, desde o fim da primeira infância, ao resolver problemas, a criança pronuncia palavras, sem se dirigir a alguém, mas dirigindo-se a si própria (MUKHINA, 1996). Tratam-se de “[...] exclamações que expressam a atitude da criança diante do que ocorre, ou então palavras com que ela explica a operação e seus resultados” (idem, p. 242). De acordo com Mukhina (idem), na idade pré-escolar, além dessa linguagem acompanhar as ações da criança, também precede a ação e a orienta. Aos poucos, essa linguagem se reduz, porém isso não significa que as ideias deixam de ter forma linguística, mas sim que essa linguagem se internaliza e permanece com a função de planejamento. Segundo Vigotski (2009), a linguagem egocêntrica não meramente desaparece, mas é interiorizada, transforma-se em linguagem interior.

Deveras, a educação pré-escolar tem o papel de contribuir para que a criança supere gradativamente a relação espontânea com a linguagem e caminhe para uma relação mais consciente e intencional, que pressupõe autodomínio da conduta, aspecto fundamental na transição à idade escolar.

Considerações finais

Sem a pretensão de esgotar a compreensão do desenvolvimento da linguagem na infância e o papel da educação nesse processo em toda sua abrangência, buscamos oferecer um panorama das características da linguagem e suas possibilidades em cada atividade-guia que medeia a vida da criança na educação infantil.

Na comunicação emocional direta há, de um lado, uma comunicação privada de linguagem, se considerado o ponto de vista do bebê, mas de outro, existe o adulto, que lhe dirige a palavra. Ainda que o bebê não faça uso da

linguagem, a linguagem do adulto move o desenvolvimento na direção da apropriação da linguagem. Nesse período, destaca-se a importância da orientação visual no ambiente, a repetição dos sons emitidos pelo bebê, cantar, conversar e direcionar a observação e exploração de diferentes objetos, descrever aquilo que se faz, nomear partes do corpo e objetos durante o diálogo com os pequenos.

Na atividade objetal, dadas as condições de vida e educação, acontece a superação da conexão direta objeto-designação, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo, entendendo que a linguagem trata de categorias e não objetos particulares. À medida que a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos, deve-se organizar ações em que a criança explore objetos, seja incentivada a falar e se expressar, amplie o vocabulário, desenvolva a pronúncia e articulação das palavras, enriqueça o domínio da estrutura gramatical da linguagem, memorize pequenos versos, parlendas e cantigas, bem como se expresse por meio da linguagem oral.

Na idade pré-escolar, espera-se que a criança conquiste a linguagem contextual e, para tanto, é preciso propor ações pedagógicas em que a criança amplie o vocabulário em diferentes contextos, exponha ideias, construa textos oralmente, narre histórias e fatos, reconte histórias, argumente, explique regras de um jogo ou brincadeira, realize entrevistas, retome tarefas já elaboradas e explique suas produções, enfim, construa orações articuladas e coerentes com riqueza crescente de detalhes e conquiste maior domínio da estrutura gramatical da linguagem.

Objetiva-se, pois, que a criança construa uma relação menos espontânea com a linguagem, caminhando em direção a uma relação cada vez mais voluntária com a linguagem oral. Para tal avanço, também é essencial a complexificação da brincadeira de papéis, que desenvolve a linguagem coerente e o domínio da conduta.

O professor precisa ter uma visão geral sobre o desenvolvimento, levando em consideração o movimento de um período em direção aos períodos seguintes e o papel da educação escolar na promoção do desenvolvimento. Cabe, portanto, à educação infantil, organizar a atividade da criança de modo a promover a apropriação e domínio voluntário do idioma falado, requalificando a relação da

criança com a linguagem oral, tendo em vista as máximas possibilidades de desenvolvimento de acordo com as especificidades da faixa etária.

Referências

ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: MIRNOV, A.A. e cols. (orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p.504-522.

_____. Development of speech. In: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (Eds.), *The psychology of preschool children*. Cambridge, MA: The MIT Press. 1974. p. 111–185.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2012a.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.119-142, 2012b.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de São Paulo, Marília, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G., SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização históricocultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, jan./mar. 2017. p. 3-13.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016a, p. 13-34.

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

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas – SP: Alínea, 2012, p. 93-121.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). *Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016, p.69-100.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p.13-24, dez. 2013.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia general*. México: Grijalbo, 1967.

SACCOMANI, M. C. S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP campus de Araraquara, 2018.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

_____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

Recebido em março 2019
Aprovado em setembro de 2019

A constituição da atenção voluntária no interior do processo de periodização do desenvolvimento humano

The constitution of voluntary attention in the human development periodization process

*Hilusca Alves Leite*¹
*Marcelo Ubiali Ferracioli*²

Resumo:

Neste artigo discutimos a constituição da atenção e sua relação com o pensamento no interior da periodização do desenvolvimento humano a partir do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de estudo teórico-bibliográfico cujo objetivo foi expor as interdependências entre atenção e pensamento, localizando no processo de formação de conceitos a inversão que ocorre na relação entre estas funções dentro da periodização do desenvolvimento, discutindo a atividade-guia de cada período e as características da atenção nestas atividades. Por fim, demonstradas as referidas intervinculações, defendemos que a neoformação das atividades-guia e seus motivos podem e devem se articular a iniciativas intencionais de desenvolvimento da atenção, bem como do autocontrole da conduta de crianças e adolescentes tendo em vista o pleno desenvolvimento do comportamento organizado.

Palavras-chave: Atenção. Pensamento. Desenvolvimento. Atividade. Periodização.

Abstract

In this article we discuss the constitution of the attention and its relation with the process of thinking in the periodization of human development based on the theoretical contribution of the Historical-Cultural Psychology. It consists in a theoretical-bibliographic study whose objective is to present the correlation between attention and thinking, situating throughout the process of concept formation the inversion that occurs in the relation between these functions within the periodization of development, discussing the guiding activity of each period and the characteristics of attention in these activities. Lastly, after pointing the referred interlinkages, we endorse the fact that neoformation of guiding activities and their motives can and should be linked to intentional initiatives to develop attention, as well as the self-control of children and adolescents' conduct, considering the full development of organized behavior.

Keywords: Attention. Thinking. Development. Activity. Periodization.

¹ Docente na Universidade Estadual de Maringá-PR. E-mail: hilusca.leite@yahoo.com.br

² Docente na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Líder do Grupo de Pesquisa em Psicologia Concreta (GEPCO). E-mail: ferracioli19@gmail.com

1 Introdução

Seguindo a proposta deste dossiê de abordar aspectos relevantes do desenvolvimento humano a partir do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, discutiremos a constituição da atenção no interior desse processo. Para tal, inicialmente faremos uma breve conceituação desta função psíquica para em seguida apresentarmos as transformações que ocorrem nela ao longo do desenvolvimento ontogenético na medida em que se transformam as atividades que orientam a ação do sujeito no mundo. É importante destacar que abordamos especificamente a função psíquica atenção por questões de demarcações textuais, no entanto, não consideramos de forma alguma que a constituição da atenção possa se dar em separado das demais funções.

Dentre as funções psíquicas que participam do comportamento humano organizado, a atenção é considerada a base sobre a qual se organizam a direcionabilidade e a seletividade dos processos mentais. Nenhuma atividade humana poderia ser realizada caso não existisse a seletividade promovida pela atenção, pois a quantidade de informações recebida seria demasiadamente grande e confusa. Assim, a atenção é a responsável por demarcar os elementos essenciais para a atividade mental, vinculando-se a seu funcionamento organizado (LURIA, 1979).

A atenção, portanto, é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, visto que ela compreende a “seleção de certos estímulos, a inibição de estímulos concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência” (MARTINS, 2013, p. 143). Dessa forma, eleva o nível da atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, ao participar de outras funções como o pensamento, a memória, a imaginação, os afetos e outras – abre a possibilidade para o comportamento orientado para fins específicos.

De acordo com Martins (2013, p. 143), graças a esta seletividade se forma uma imagem focal daquilo que é captado o que permite que organizemos nosso comportamento em relação ao que é abarcado na imagem focal. “A eleição da figura sobre o fundo corresponde à instituição do foco da atenção. Essa dinâmica evidencia, portanto, o alto grau de condicionabilidade entre atenção e percepção”.

Tais capacidades promovidas pela atenção advém de um processo de desenvolvimento que pode ser considerado um traço imanente ao

desenvolvimento cultural da humanidade. Ou seja, a vida em sociedade exigiu dos indivíduos reações cada vez mais dirigidas e voluntárias, tornando-as indispensáveis à construção da cultura e, conseqüentemente, do próprio ser humano. É, portanto, como causa e efeito do trabalho, na condição de ato fundante do ser social, que a capacidade atenta se engendra ao longo do desenvolvimento da espécie humana.

No plano ontogenético, a atenção deve ser entendida como um produto do desenvolvimento cultural da criança, pois para a teoria em questão, tudo aquilo que diz respeito ao comportamento organizado só é possível porque o sujeito participa de uma dada sociedade, em uma dada cultura, com uma dada organização e é o movimento de internalização dos instrumentos físicos e simbólicos produzidos socialmente que provoca as transformações no desenvolvimento psíquico. Nas palavras de Vigotski:

[...] seu desenvolvimento (da atenção) começa com o primeiro gesto indicativo, por meio do qual os adultos buscam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção de outros. Mais tarde, em forma muito mais desenvolvida, a criança domina já todo sistema dos meios para dirigir a atenção dos demais. Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica a si as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicaram e que ela utiliza em suas relações com os demais. Deste modo começa a dirigir sua própria atenção, transportando sua atenção ao plano voluntário (Vygotski, 1996, p. 143, tradução e parêntese nosso).

Do exposto é possível depreender que, ao abordar o desenvolvimento da atenção, Vygotski (1995) está considerando duas linhas de desenvolvimento para esta função. O desenvolvimento natural e o cultural. Considera, portanto, que nossa atenção não se apresenta da mesma forma ao longo do desenvolvimento. Ao nascer a criança conta com uma forma de atenção que reage de modo reflexa aos estímulos mais fortes, extinguindo-se assim que o estímulo cessar, que outro estímulo mais forte entrar em concorrência ou quando o estímulo deixar de ser novidade.

A atenção na sua forma natural ou involuntária é, portanto, conforme Smirnov e Gonobolin (1960), um reflexo de orientação motivado por mudanças e oscilações do meio externo. A aparição de um novo estímulo provoca a atenção

involuntária. O aparato receptor se adapta para captar melhor o novo estímulo (olhar, ouvir, cheirar) e reagir a ele da melhor forma possível. Esta é, portanto, determinada pelo estado do sujeito, tem importância as necessidades da pessoa e a ação que tem em relação a isto. “Tudo o que está relacionado com a satisfação ou insatisfação das necessidades; tudo o que corresponde aos interesses dirigidos a atitude emocional claramente manifesta e determinada, se faz facilmente objeto da atenção involuntária” (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1960, p. 181).

Smirnov e Gonobolin (1960) explicam que a novidade também é importante para despertar a atenção involuntária, porém, esta cumpre tal função apenas na medida em que pode ser compreendida ou incita a pensar sobre ela. Para que isto ocorra, deve estar relacionada com a experiência anterior do sujeito; do contrário, a novidade chamará a atenção por pouco tempo. Podemos pensar como exemplo, no impacto que uma música tem ao ser apresentada para um bebê no seu primeiro ano de vida e para uma criança um ou dois anos mais velha. No primeiro caso, a música despertará a atenção do bebê especialmente se for uma música apresentada pela primeira vez, no entanto, será necessário que o adulto cante para ele, faça gestos que acompanhem a música para que este se mantenha atento por mais tempo, uma vez que o bebê não dispõe ainda do recurso da linguagem para acompanhar a música. Já com a criança mais velha, embora os gestos do adulto e o cantar junto ainda sejam necessários (e importantes), podemos pensar que, terá mais condições de manter-se atento e até mesmo de realizar tentativas de acompanhar a canção já que dispõe de certo repertório de palavras. Sobre isso, os autores supracitados expõem que, para que a atenção elementar seja prolongada são indispensáveis reações condicionadas de orientação que só são possíveis quando, junto ao que é percebido, já existam conexões que permitam relacioná-lo com algo conhecido, caso contrário a duração do foco será pequena.

Em termos fisiológicos, Smirnov e Gonobolin (1960) explicam que atentar para algo ou alguma coisa, significa a existência da concentração de excitação em determinadas zonas do córtex cerebral; onde ocorre simultaneamente um foco de excitabilidade ótima e a inibição das demais zonas corticais. Sempre existe no córtex cerebral um foco de excitabilidade ótima, isso significa que a cada momento o sujeito está atento a alguma coisa. O foco de excitabilidade ótima

assegura que o que está atuando sobre o cérebro tenha boa reflexão no aparelho psíquico. Isto determina, como já dito, o importante papel da atenção nas funções perceptivas. Funções estas que são premissas fundamentais para qualquer atividade.

A dinâmica desta relação entre a atenção e as demais funções psíquicas muda ao longo do desenvolvimento, o que possibilita que ela se torne voluntariamente organizada conforme se constitui o processo de pensamento do sujeito. Martins (2013) explica que o grau de desenvolvimento entre conexões internas que orientam a atenção e estímulos externos está condicionado ao desenvolvimento do pensamento em conceitos e em decorrência disto a atenção alcança seu estágio superior. Dessa forma, se nos estágios iniciais do desenvolvimento a atenção conduz à formação dos conceitos, pois está orientada externamente e é responsável pela imagem focal indispensável para que tal formação ocorra, com o desenvolvimento da atenção arbitrária, essa relação se inverte e, nela os conceitos adquirem a capacidade de dirigi-la.

De forma sucinta podemos esboçar algumas fases da constituição da atenção tomando como base proposição sintética de Martins (2013). Inicialmente a atenção imediata, natural, se transforma, por apropriação de signos externos, em atenção mediada; a atenção mediada se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, isto é, pela sua superação em operações internas; e se converte novamente em atenção “imediata”, porém não mais orientada pelo campo exógeno, mas diretamente determinada pelo motivo da atividade, sob condições nas quais o próprio sujeito domina a criação de estímulos aptos a dirigirem suas ações, o que coloca de vez a atenção a serviço de suas finalidades conscientes.

Para que tal movimento ocorra, não se pode perder de vista que o desenvolvimento psíquico só se dá na e pela atividade do sujeito (LEONTIEV, 2004), sendo que esta deve estar orientada por motivos e finalidades empreendidas conscientemente. Portanto, o desenvolvimento da atenção não se dá como algo em si mesmo, mas a partir das atividades que o sujeito realiza em diferentes momentos do seu desenvolvimento e do “lugar que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, à memória, aos afetos etc., ou seja, das inter-

relações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural” (MARTINS, 2013, p. 154).

Em um primeiro momento é o adulto que organiza a atividade da criança e engendra nela a necessidade de permanecer na atividade. Cada momento do desenvolvimento conta com atividades centrais para que ocorra, isto é, são aquelas capazes de provocar saltos qualitativos reorganizando a personalidade da criança e a forma como esta se relaciona com o meio (LEONTIEV, 2004). Logo, é possível pensar em alguns aspectos a serem considerados nesta organização para que de fato haja tais mudanças qualitativas no psiquismo, incluindo aí a capacidade do sujeito em manter-se atento.

Dessa forma, pretendemos ao longo deste texto problematizar a existência da correlação entre a periodização do desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento da atenção voluntária, evidenciando a atenção como um processo que se inverte na relação entre atenção e pensamento. Como antes expressei, num primeiro momento os processos de pensamento estão para a atenção, pois ocorrem na medida em que o sujeito percebe e atenta para algo; porém, conforme se dá o desenvolvimento e no interior deste processo há a internalização de signos que ampliam o domínio conceitual do sujeito, o pensamento gradualmente figura em primeiro plano e a atenção passa a estar a serviço dele.

Entendemos que abordar a constituição da atenção por este prisma nos possibilita a crítica à naturalização da atenção como função voluntária, bem como, abre possibilidades de fundamentar a orientação sistemática de atividades-guia pensando no desenvolvimento desta função.

Assim sendo, ao longo do texto procuramos expor as interdependências entre atenção e pensamento, localizando esse processo de inversão dentro da periodização do desenvolvimento, discutindo a atividade-guia de cada período e as características da atenção dentro destas atividades.

2 O desenvolvimento em movimento: principais estágios do desenvolvimento e a constituição da atenção arbitrária

Com o nascimento a criança experimenta um breve período de transição entre a vida intra e extrauterina. Nesse primeiro momento do desenvolvimento

da criança o mundo apresenta-se ao bebê ainda de forma muito difusa e esta experimenta inicialmente um conjunto de sensações, denominados por Vygotski (2012) de estados emocionais, que podem ser agradáveis ou desagradáveis, como a fome e a saciedade por exemplo; porém o bebê não sabe identificar do que se trata. Tais estados se manifestam por meio da expressão do seu rosto, da entonação do seu choro, etc. Ao exercer os cuidados com a criança, o adulto procura reconhecer tais estados emocionais atendendo às suas necessidades e, ao fazê-lo, possibilita que seus processos perceptivos se expandam para além do reconhecimento deste conjunto de sensações agradáveis e/ou desagradáveis (estados emocionais) para percepções externas, passando aos poucos a reconhecer a voz das figuras mais próximas, traços das faces, cheiros, sons etc.

O ponto de partida para o desenvolvimento posterior da consciência é, pois, este emaranhado de sensações e percepções que aos poucos tomam forma e configuram um fundo sobre o qual se destaca para a criança um fenômeno mais ou menos limitado e estrutural, que ela percebe como uma qualidade especial neste fundo.

Em termos de processos atencionais, observamos aqui o que Vigotski e Luria (1996) denominam de atenção instintivo-reflexiva, uma expressão mais simples da atenção que pode ser reconhecida já nas primeiras semanas de vida, provocada por alguns estímulos suficientemente fortes. “Esse tipo de atenção caracteriza-se por seu caráter não intencional, não-volitivo, qualquer estímulo forte e repentino atrai imediatamente a atenção da criança e reconstrói seu comportamento” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 195).

O destaque gradual entre figura e fundo se dá com a intensa participação do adulto como ele mesmo uma figura que, ao exercitar os cuidados em relação à criança, apresenta-lhe o mundo dos objetos como outras figuras, possibilitando que seus processos atencionais se destaquem na medida em que coloca algumas coisas em evidência e, ao fazê-lo, relaciona-se em comunicação direta com a criança. Como consequência para a atividade psíquica e conduta social desta, esta comunicação com o outro, o cuidador, permite ao bebê “tomar consciência” de que alguém cuida dela e, diante disso, reagir de forma diferente a essa pessoa (VYGOTSKI, 2012).

Desta forma, o primeiro contato do bebê com a realidade desde o início, inclusive quando cumpre as funções biológicas mais elementares, está socialmente mediado. Qualquer relação da criança com o mundo e a conformação psíquica que se organizará a partir daí, passa pelo adulto e concretiza-se com a ajuda de outra pessoa (SILVA, 2013).

Destacamos que o adulto é inicialmente o conteúdo central da atividade da criança, pois atua em comunidade psicológica com ele. O bebê passa primeiramente a dirigir-se aos objetos na presença do adulto como se esse fizessem parte de si, para, ao longo de seu desenvolvimento, diferenciar-se e atuar diretamente com os objetos. Por essa razão a presença do adulto no campo de visão do bebê é fundamental para que ele se sinta atraído pelos objetos expostos e com eles opere (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

É, portanto, em virtude desta relação com a figura do adulto, que ainda nos primeiros meses de vida são desenvolvidas no bebê as propriedades psicofísicas necessárias para que este se engaje na primeira atividade guia do seu desenvolvimento, a comunicação emocional direta. Tais propriedades, de acordo com Cheroglu e Magalhães (2016), são a diferenciação psíquica eu/não eu, o reflexo de orientação (intimamente vinculado à atenção instintivo-reflexiva antes explicada) e a reorganização motora.

Silva (2013) explica que a situação social na qual o recém-nascido se encontra possibilita que se engendre nele a necessidade de se comunicar com o adulto que o cuida. Trata-se de uma necessidade social que se desdobra dessa relação que o adulto estabelece com a criança ao exercer cuidados com ela e apresentar-lhe o mundo dos objetos. Tal necessidade constitui, de acordo com a autora, a base e a força motriz de todo o desenvolvimento psíquico ulterior da criança.

Cheroglu e Magalhães (2016) observam que as ações conjuntas bebê-adulto-objetos sociais ampliam o rol de possibilidades de operações do bebê com o mundo dos objetos. Assim, de forma compartilhada, o adulto promove a possibilidade rudimentar da criança de dirigir seus próprios movimentos, complexificando os processos sensoriais, perceptuais e motores do bebê, necessários à formação paulatina da percepção tridimensional dos objetos, requalificando também o direcionamento da atenção dada a estes. As autoras

destacam que a princípio os movimentos do bebê são pouco coordenados, porém, os processos sensoriais e de percepção são passíveis de serem dirigidos por meio da orientação da sua atenção pelo adulto. Elkonin (2009) exemplifica tal processo com situações em que o adulto suscita a concentração da criança em determinado objeto ao colocá-lo a uma distância na qual ela possa alcançar com as mãos, para em seguida afastá-lo um pouco, obrigando-a a estirar-se na direção do objeto, portanto movimentando-se de modo mais controlado.

Ao realizar tais ações, conforme mencionamos, o adulto está em comunicação com o bebê, promovendo nos processos atencionais uma estimulação de duplo gênero. Por um lado há a apresentação dos objetos e por outro a denominação destes. A fala do outro age como “estimulação catalizadora” ou como “sonoridade indicativa”, ainda não associada a signos/significados propriamente ditos (MARTINS, 2013). Os “estímulos de gênero duplo”, “[...] De um lado, são as propriedades intrínsecas aos objetos e fenômenos que atraem sua atenção, de outro, são as palavras que a dirigem. Assim, desde sua origem a atenção está orientada pelos objetos e pelo outro falante” (p. 152).

Embora a atenção orientada por estimulação de duplo gênero represente um avanço em relação à atenção instintivo-reflexiva e seja possível observar a ocorrência desta forma de atenção já no primeiro ano de vida, Martins (2013) destaca que este processo ocorre apenas em condições simples, quando não existem outros fatores distrativos no campo perceptual.

Destacamos aqui, nesse primeiro ano de vida, a importância do adulto como figura que engendra na criança a necessidade de comunicação e de reorganização dos processos perceptuais e motores. Daí a relevância da constante comunicação – marcada não apenas pela fala, mas também por gestos, entonações, contato visual – concomitantemente à apresentação dos objetos, situações, pessoas, como forma de orientar a atenção da criança e ampliar o desenvolvimento daquilo que abarca a imagem focal que vai configurando-se no psiquismo infantil.

Devido ao desenvolvimento motor que acontece ao longo do primeiro ano de vida, sobretudo à aquisição da marcha ereta, a criança alcança mais autonomia para explorar o ambiente; e as ações com os objetos passam a ocupar lugar de destaque na atividade desta, tornando seu comportamento cada vez

mais instrumentalizado. Neste momento do desenvolvimento, ela ainda não agrega à situação conhecimentos prévios sobre outras coisas. Nas palavras de Vigotski:

Se observarmos uma criança de dois anos deixada ao seu livre arbítrio, veremos que sua atividade é infinita, que mexe constantemente (nos objetos); sua atividade, no entanto, está circunscrita a uma situação concreta, ou seja, faz somente aquilo que lhe sugerem os objetos circundantes (VYGOTSKI, 2012, p. 343, tradução e parêntese nosso).

A ação com objetos nascida no interior da atividade de comunicação emocional com o adulto desponta agora (por volta do segundo ano de vida) como atividade dominante, denominada atividade objetual manipulatória. Os objetos passam a apresentar-se como instrumentos com determinadas formas e usos, função designada pela experiência social. Neste segundo momento, a criança busca apropriar-se da função específica do objeto, reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e do ensino (PASQUALINI, 2013).

O que marca a situação social de desenvolvimento deste período é a dependência das circunstâncias. Vigotski (2012) explica que as circunstâncias determinam a sua conduta como se fizessem parte dela. Assim, os objetos, conforme as situações em que se apresentam tem uma dada força afetiva para a criança que incita (ou não) e orienta sua ação. Conseqüentemente orienta do mesmo modo sua atenção, trazendo como resultado grande dependência da situação presente. Seu intelecto é prático, se precisa alcançar um objeto que não está próximo, por exemplo, é capaz de se valer de outros objetos que possam auxiliá-la a cumprir seu objetivo.

Aquilo que a criança percebe e incita sua ação é também aquilo que a afeta, desta forma, neste momento do desenvolvimento a percepção se encontra estreitamente vinculada aos matizes afetivos das coisas. Pode-se dizer, de acordo com Vygotski (2012), que a unidade percepção-ação-sentimento é o que caracteriza a consciência da criança na primeira etapa da primeira infância. A união entre percepção e ação não representa mais uma relação reflexa primária, mas uma relação movida pelo afeto. “Para a criança da primeira infância, a

tomada de consciência não equivale a perceber e elaborar o percebido com a ajuda da atenção, da memória e do pensamento. Tais funções não estão diferenciadas, atuam na consciência subordinadas à percepção na medida em que participam do processo perceptivo” (VYGOTSKI, 2012, p. 344).

Ocorre que, concomitante a estes processos perceptivos que predominam neste período, uma nova aquisição está acontecendo no desenvolvimento da criança, trata-se da formação da linguagem oral. Pelo próprio processo de comunicação que permeia a relação dos adultos com a criança, aqueles impulsionam-na ao domínio da linguagem e este novo domínio leva a uma nova configuração da consciência. São os adultos que indicam o uso das palavras, apresentam o significado coletivo destas e, mediante essa interação, a criança passa a perceber que as palavras têm relação com as coisas da realidade. Portanto, a linguagem acompanha todas as transformações que ocorrem nesta etapa da vida, como o desenvolvimento do jogo de papéis, o desenvolvimento motor, a reorganização da memória, da atenção e da percepção, uma vez que a criança está em constante comunicação com as demais pessoas (VYGOTSKI, 2012).

Num primeiro momento a palavra e o gesto são inseparáveis na percepção infantil. É por volta da segunda metade do segundo ano de vida, que a referência objetal da palavra se “descola” do gesto indicador. Ela reage a uma determinada palavra pronunciada (objeto nomeado) sem que seja necessário fazer gestos ou indicações. Nesse caso, tem-se, de acordo com Luria (2001), a referência objetal independente, ou seja, é possível formar mentalmente a representação do objeto, requalificando os processos mnemônicos.

A aquisição da linguagem possibilita que ocorra uma espécie de duplicação do mundo para a criança que, aos poucos, pode ir se desvencilhando das representações imediatas. É o desenvolvimento das generalizações que torna possível a linguagem como um ato de comunicação, pois modifica-se o pensamento da criança, permitindo a ela reconhecer os objetos não apenas em sua relação situacional recíproca, mas em sua generalização verbal. Conforme assevera Vygotski (2012, p. 355), “Nas primeiras etapas, a generalização é possível somente quando a criança tem uma imagem visual-direta. A criança é incapaz de generalizar objetos ausentes, não pode falar do que não vê”. Mais

adiante, porém, ela passa a incluir os significados dos objetos em determinadas categorias, promovendo uma reorganização na sua forma de pensar (VIGOTSKI, 2009), uma vez que pode resgatá-los em sua memória.

Ocorre, com isto, o enriquecimento da capacidade de abstração, uma vez que, por meio da palavra, o número de vínculos e representações do objeto é maior que na simples percepção deste (VYGOTSKI, 2012). Este enriquecimento no pensamento da criança indica que ela está deixando o estágio sincrético e passando ao estágio do pensamento por complexos, que significa um momento qualitativamente superior no desenvolvimento da consciência. Neste momento, a generalização se dá pela construção de complexos de objetos particulares concretos, que são unidos mediante vínculos objetivos que realmente existem neles (VIGOTSKI, 2009). Sobre isso Martins (2013, p. 152) esclarece que:

“[...] a exposição repetida da relação entre palavra e objeto levará à expansão do campo perceptual e à conseqüente conexão entre a imagem sensorial captada e a palavra que a designa. Formam-se, assim, os conceitos mais primitivos, ou, na definição de Vigotski, os ‘equivalentes funcionais dos conceitos’ – traço que marca a gênese da unidade interfuncional entre atenção, linguagem e pensamento”.

Com isso, podemos depreender que a atenção passa a orientar-se por mediações do pensamento por complexos, ou seja, pelas significações simples proporcionadas pela formação de complexos³. Porém ainda predomina na organização do psiquismo infantil a fusão entre estímulo e ação. Isto é, embora a criança opere com o significado das palavras sua ação ainda orienta-se a partir de fora, necessitando de direcionamentos por parte do adulto para organizar sua conduta e permanecer atento.

Concordamos com Pasqualini (2013) quando observa que na organização deste momento do desenvolvimento da criança não basta, pois, oferecer acesso à

³ Segundo estudo minucioso de Vygotski (2001) sobre o processo de formação de conceitos, em superação à fase anterior de sincretismo subjetivo e instável subjugado à percepção, o pensamento verbal por complexos permite generalizações que unificam objetos em grupos comuns, segundo características objetivas que de fato existem nestes. Trata-se de uma forma de pensamento coerente e mais estável, um verdadeiro salto em comparação ao pensamento sincrético, contudo suas generalizações ainda não são conceitos verdadeiros, pois se baseiam nos mais diversos fundamentos factuais e fortuitos das experiências espontâneas/cotidianas do sujeito.

livre exploração, há que mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais.

As conquistas possibilitadas pelo desenvolvimento da linguagem bem como pelo domínio das ações com os objetos, mediada pelos adultos, faz com que também as ações com os objetos se tornem generalizadas. Dessa forma, a criança aplica as mesmas ações a objetos diferentes, substituindo uns por outros num contexto lúdico. É pois no interior da atividade objetual manipulatória que começa a ser gestada uma nova atividade, o jogo simbólico, que irá promover o desenvolvimento ao longo do período pré-escolar.

O jogo simbólico tem origem no modelo de ação com os objetos que os adultos oferecem à criança. Ela aos poucos toma das ações dos adultos apenas o esquema mais geral que está relacionado com a significação social do objeto e, nas suas atividades lúdicas, passa a substituir uns objetos por outros. No início da ação lúdica, não é necessário que o objeto substitutivo tenha semelhanças com o original, o importante é a função que ele vai realizar (que é simbolicamente igual ao autêntico). O mais comum, na utilização dos objetos substitutivos no jogo, consiste em escolher aqueles sem forma e uso definido, como palitos, lascas, peças de quebra cabeça, os quais são inseridos no jogo como material complementar dos brinquedos temáticos (bonecas, carrinhos, animais de brinquedo), para atuarem como meio de execução de algum ato com os últimos (ELKONIN, 2009).

Nestas primeiras ações lúdicas, em que a criança atribui funções a outros objetos, abrem-se as possibilidades para que surjam os primeiros indícios de jogo protagonizado. A criança dá ao brinquedo principal (uma boneca, por exemplo) o nome de uma personagem, ou seja, uma identidade, destacando-o dos outros brinquedos como substitutivo da pessoa. Ela também começa a falar em nome do brinquedo que foi nomeado. Elkonin (2009) observa que, nestas manifestações, estão os indícios futuros da fala protagonizada, que não se articulam em nome do personagem interpretado pela criança, mas por intermédio da boneca.

O caminho de desenvolvimento do jogo, deste modo, vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada. Elkonin (2009) exemplifica da seguinte forma: os adultos apresentam a colher à criança; em seguida, ensinam-lhe a sua funcionalidade: dar de comer com a colher; esta ação é transferida para uma ação lúdica: dar de comer com a colher à

boneca e, então, a criança passar a representar o papel dar de comer à boneca como a mamãe, no qual fala como se fosse a mamãe. Todas estas transições, destaca o autor, requerem a direção dos adultos e cada uma delas, por sua vez, da mesma forma requerem modos especiais de direção. A ideia da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças deriva do fato dos adultos muitas vezes não se aperceberem da direção que exercem realmente, uma vez que este processo costuma transcorrer de maneira assistemática e heterogênea no interior vida cotidiana.

O conteúdo do jogo se enriquece em decorrência das ideias que as crianças têm da realidade circundante, se não as têm, não se pode levar o jogo adiante. Daí a importância da participação do adulto no direcionamento das atividades dela. Ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança se vê forçada a destacar da realidade as ações e as relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. Assim, ela até pode saber, antes do jogo começar, as diferenças existentes nas atividades de uma cozinheira e de uma professora, mas é só quando se coloca no lugar de uma delas que a criança se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações e funções do papel que assumiu (ELKONIN, 2009).

Uma das conquistas essenciais proporcionadas pelo jogo protagonizado é o autodomínio da conduta. Isso se dá porque as ações da criança tornam-se objeto de sua consciência pela primeira vez e ela se esforça para controlá-las. Vygotski (2012) explica que uma criança que aprende a concordar e coordenar suas ações com as ações dos demais, isto é, que aprende a superar seu impulso imediato e subordinar sua atividade a uma ou outra regra lúdica atua, no início, como membro de uma coletividade única de todo o grupo de crianças que jogam. A subordinação às regras, a superação dos impulsos imediatos, a coordenação das ações pessoais e coletivas, no começo, da mesma forma que a discussão, constituem a primeira forma de comportamento entre as crianças que, mais tarde, transforma-se na forma individual da conduta do próprio sujeito.

Dito de outra forma, os conteúdos das atividades do jogo protagonizado na idade pré-escolar possibilitam que as novas aquisições se tornem conscientes, apoiando-se em mecanismos externos e internos, ou na dupla estimulação como propõe Vygotski (1995). A atenção, requerida para as atividades lúdicas configura

elemento importante para a aquisição dos significados sociais inerentes a elas, contribuindo para a formação do pensamento por complexos que se desenvolve ao longo desta etapa. Se a atenção é a função psíquica responsável pela orientação da atividade a um fim consciente, então a própria subordinação da conduta às regras do jogo e às características dos papéis sociais na atividade, ao mesmo tempo, demanda e depende do avanço da atenção voluntária destes sujeitos para se realizar concretamente, mesmo que neste ponto ainda bastante dependente do controle externo dos adultos para se consumir como tal.

Ainda na idade pré-escolar a criança começa a ter um conjunto de obrigações elementares e seu vínculo com os adultos assume novas formas. Pela primeira vez torna-se possível um ensino sistemático e desenvolvido segundo um programa definido. Por meio da sua função simbólica, o jogo protagonizado contribui para que, em períodos posteriores, a criança adquira capacidades ainda mais amplas de simbolização, conquistando o domínio da escrita e da leitura. O jogo provoca mudanças qualitativas na estrutura psíquica e forma as bases necessárias para a atividade escolar (MARTINS; FACCI, 2016).

O período da idade escolar é marcado pela atividade da criança orientando-se para a assimilação de conhecimentos. O que marca a transição para a idade escolar é o movimento entre o desejo de “fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe”; este é o mote da atividade de estudo (PASQUALINI, 2013). A atividade de estudo é, portanto, orientada para um resultado. As premissas são formadas no período anterior – das atividades lúdicas vão surgindo as atividades produtivas (desenho, pintura, construção, primeiras tentativas de escrita etc.) linhas consideradas acessórias no desenvolvimento pré-escolar que serão centrais na idade escolar.

Nessa nova etapa, o entorno da criança organiza-se para a aquisição de conhecimentos, pais e professores dão grande ênfase à realização das tarefas em casa e a criança tem que mostrar bom desempenho. Por isso, no início da vida escolar a criança necessita de atividades que desenvolvam o interesse pelo estudo, tal interesse deve ocorrer na interação do aluno com o professor, no processo de transmissão e apropriação do conhecimento (MARTINS; FACCI, 2016).

A interação professor-aluno provoca a necessidade de assimilação real dos conhecimentos teóricos destinados a realizar as atividades de estudo correspondentes. Para tal, é importante que o professor possa explicitar ao aluno a finalidade posta em cada tarefa, pois como afirmam Martins e Facci (2016), se as tarefas apresentadas às crianças carecem de sentido, o cumprimento das mesmas torna-se uma mera obrigação e isso corrobora para que o aluno a se distraia, uma vez que os motivos de fazê-lo devem ser os principais orientadores da atenção mediada.

Sobretudo nos primeiros anos da idade escolar os aspectos involuntários da atenção ainda são bastante evidentes, portanto, ainda há a necessidade de mediação externa para garantir a atenção da criança, isso porque o pensamento ainda não opera com os verdadeiros conceitos, de tal forma que os conteúdos em si não são suficientes para a manutenção da atenção. Assim, Petrovski (1980, p. 186) explica que nos anos iniciais:

O estado de atenção dos alunos se determina pelas particularidades da docência, depende tanto do conteúdo do material das lições como de sua exposição. A exposição clara, animada e emocional de um material com bastante conteúdo, mas ao mesmo tempo acessível e interessante, é o método mais importante de manipulação da atenção involuntária e condição para que os escolares estejam atentos à aula.

Os conteúdos curriculares apropriados pelo escolar proporcionam novos enlaces no pensamento que implicam na superação dos comportamentos elementares em direção aos comportamentos superiores uma vez que, conforme os conteúdos apresentam nexos entre si, a criança tem que tomar consciência dos conhecimentos que está adquirindo, formando os pré-conceitos (MARTINS; FACCI, 2016).

Com o processo de internalização de novos conteúdos e enriquecimento das operações internas do pensamento, a atenção torna-se cada vez mais mediada por tais conteúdos. No entanto, as conexões entre estímulos externos e internos ainda são incipientes, necessitando de recursos externos para manter-se atenta. Podemos pensar na própria fala do professor como exemplo de recurso externo

que atua na formação de motivos internos da atenção da criança. Quando este chama atenção do escolar para um aspecto específico do conteúdo ensino, da ação a ser realizada, ou ainda, quando por meio dos exemplos que traz na aula faz enlances conceituais com a criança, está a orientar externamente a atenção dela ao mesmo tempo em que retoma a explicação do conteúdo como signo mediador do ato voluntário que está em processo de internalização, de forma que internamente esta função também possa se reorganizar. Martins (2013, p. 153) sumariza este momento transitório de atenção voluntária externa da seguinte forma:

[...] sob condições que promovam a internalização de signos, a atenção mediada revelará seus primeiros indícios, apontando conexões, ainda que incipientes, entre estímulos externos e operações internas; dando margem para que, nos anos subsequentes, os próprios meios externos sejam utilizados com maior adequação, enriquecendo a qualidade atencional como operação interna.

A respeito da importância da aquisição de conteúdos científicos proporcionados pela atividade de estudo, Sforni (2016) explica que tais conteúdos escolares são, essencialmente, mediadores culturais que permitem a formação e desenvolvimento do pensamento teórico. Isso significa que, enquanto ato de pensamento, um conceito vai além da mera denominação mais complexa para objetos e fenômenos do real, ele implica uma nova forma de percepção e organização do real, um modo de ação mental que permite tornar presente o que fisicamente está ausente. Para ilustrar, a autora cita como exemplo o conceito de felino. Ao chamarmos um gato de felino não estamos apenas lhe atribuindo um nome, mas ao mesmo tempo priorizando e preterindo certas características que permitem incluí-lo ou excluí-lo numa classe geral. Para que isso ocorra há um movimento de articulação entre as funções psíquicas, conforme explica a autora:

A atenção deliberada entre o particular (cada animal) e o geral (características essenciais) faz-se necessária; a percepção é dirigida aos aspectos relevantes; a memória passa a contar com elementos mediadores de caráter lógico, para identificar e reter características desse grupo de animais. O raciocínio conta com

novas possibilidades de movimento entre o particular e o geral e vice-versa (SFORNI, 2016, p. 55).

Esse movimento do pensamento possibilita aos sujeitos que, por meio dos conhecimentos já adquiridos, seja possível conhecer novos objetos particulares mesmo sem a necessidade de contato físico com eles. Retomando o exemplo supracitado a respeito do conceito de felino, o sujeito ao internalizar tal conceito, mesmo não tendo contato com um leopardo, um leão, um tigre, ao saber que tratam-se de felinos, consegue antecipar seus hábitos, aparência, alimentação, procriação, etc. Caso fosse necessário interagir pela primeira vez com esse animal, ele já nos seria parcialmente conhecido, o que nos ofereceria condições de planejar e organizar ações conforme nossa intencionalidade, como fuga, caçada, domesticação (SFORNI, 2016).

Portanto o conceito interpõe-se entre o sujeito e o objeto favorecendo novas formas de pensamento e ação. O elemento novo que o domínio de conceitos possibilita ao sujeito não é a posse desarticulada de maior quantidade de conteúdos, mas essencialmente uma nova qualidade de pensamento que tem por signos mediados tais conteúdos e seus nexos dinâmico-causais. Esta nova qualidade é alcançada no período da adolescência devido ao acúmulo sintético de conhecimentos que a idade escolar proporcionou. A transição para este momento do desenvolvimento é marcada pelo surgimento de uma nova maneira de pensar que foi anteriormente engendrada pela atividade de estudo. Esta nova maneira de pensar é o pensamento por conceitos e a conseqüente estruturação da personalidade e da concepção de mundo (ANJOS; DUARTE, 2016).

Vigotski (2009) chama de pensamento conceitual a última fase do processo de formação de conceitos, posterior aos já mencionados complexos. Diferentemente destes, o pensamento conceitual se caracteriza pela superação da necessária conexão do conteúdo do pensar às experiências factuais, alcançando dimensões mais abstratas e essenciais dos fenômenos cognoscíveis, tornando suas generalizações superiormente universais e verdadeiras. Este autor é claro em afirmar que tal estado não se consolida antes da adolescência e dependerá de condições intersíquicas adequadas para se formar de fato. Vigotski complementa sua argumentação esclarecendo que há inclusive diferenças significativas entre o

grau de abstração dos próprios conceitos a serem internalizados, distinguindo-os entre espontâneos e científicos. Os primeiros são ligados às experiências cotidianas e seus alcances estão mais próximos da captação aparente do real; já os conceitos científicos, por serem resultado do estudo sistemático e comprometidos com a superação destas aparências, chegam a níveis abstrativos ainda mais amplos e precisos. Para o autor os conceitos espontâneos são normalmente a base sobre a qual ocorre o ensino dos científicos, superando-os. Por isso seriam acessíveis aos educandos apenas por meio do ensino sistemático; daí sua defesa clara de que a educação escolar tenha os conteúdos sistemático-científicos como foco.

A atenção passa então a ser subordinada ao pensamento por conceitos, o que significa que, o processo de internalização dos meios externos possibilitou que atenção se tornasse voluntária e internamente orientada, uma vez que “A etapa superior do desenvolvimento da conduta segue sendo complexa, mas prescinde de signos externos” (VYGOTSKI, 1996, p. 146).

A imagem subjetiva da realidade objetiva, portanto, só poderá alcançar sua maior fidedignidade a partir do pensamento conceitual. A realidade objetiva não é estática, por isso, somente por conceitos é que ela pode ser compreendida em sua totalidade, historicidade e movimento. Por meio dos conceitos é possível, então, a inteligibilidade do real e o desenvolvimento do psiquismo como um todo (MARTINS, 2013).

Conforme exposto, os processos cognitivos alcançados nesse momento do desenvolvimento permitem ao sujeito orientar sua atenção internamente de forma voluntária. A função em questão passa a ser eminentemente determinada pelo motivo da atividade e finalidades das ações, em que a pessoa cria os estímulos para orientar a própria atenção, intimamente vinculado ao pensamento conceitual abstrato. Por isso Martins (2013, p. 153) conclui: “[...] se ao princípio do processo a atenção conduz à formação dos conceitos, com o desenvolvimento da atenção arbitrária, superior, essa relação se inverte e, nela, os conceitos adquirem a capacidade de dirigi-la.”

No entanto, cabe destacar que este processo não se dá de forma espontânea. Acontecerá somente se a etapa anterior, por meio da atividade de estudo que engendra o pensamento teórico, proporcionar as condições para tal.

Além disso, Vigotski (1996) observa que no desenvolvimento do adolescente há uma contradição entre a nova forma de pensamento que está em desenvolvimento (pensamento por conceitos) e o fato de que este novo estágio do pensamento é ainda muito instável. O adolescente está aprendendo a pensar por conceitos, o que muitas vezes implica em certa unilateralidade no pensamento bem como na necessidade de retorno a apoios externos para organização da conduta do sujeito, logo também de sua atenção.

Esta transição do pensamento situacional para o pensamento taxonômico conceitual tem relação direta com a atividade em que o adolescente é inserido. A força motivadora que aciona o desenvolvimento e o amadurecimento do comportamento do adolescente está localizada nos problemas que o contexto coloca diante dele e que estão vinculados à sua projeção na vida cultural, profissional e social dos adultos. Vigotski (2009) salienta que, se o meio não apresenta novas exigências, não motiva e nem estimula o desenvolvimento do intelecto, este não alcançará todas as potencialidades que contém, não atingirá as formas superiores ou as alcançará com atrasos. Daí a possibilidade de compreendermos porque, diante de tantas intervencções entre atenção voluntária, motivos das atividades e requalificação da compreensão do real pelo pensamento conceitual, o fenômeno da atenção de adolescentes seja tão complexo e esteja envolto de tantas queixas e imprecisões advindas juízos aparentes, sobretudo numa sociedade onde a alienação social facilmente esvazia de sentido a maior parte de todo que fazemos.

Considerando que a escola ainda ocupa espaço importante na vida do adolescente, destacamos a partir dos estudos de Anjos e Duarte (2016) que o professor deve programar os conteúdos de forma a ampliar o desenvolvimento do pensamento conceitual que se constitui neste estágio do desenvolvimento. A atividade docente deve ser intencional, direta e não espontânea, já que a formação dos conceitos científicos também tem relação direta com a qualidade da educação escolar e, como vimos, da atenção voluntária propriamente dita. O desenvolvimento dos conceitos científicos é fundamental para o desenvolvimento da autoconsciência, para o trabalho com abstrações mais elaboradas, para a formação de uma concepção de mundo que possibilite refletir sobre a realidade antes da busca de soluções imediatas.

3 Considerações finais

Conforme exposto inicialmente, o objetivo deste texto foi apresentar a constituição da função psicológica atenção e as transformações ocorridas neste processo na medida em que mudam as atividades-guia que orientam o desenvolvimento. Sem desconsiderar os limites encontrados para abordar temática de tamanha complexidade, esperamos ter demonstrado até aqui que, para a Psicologia Histórico-Cultural, existem sim interdependências que se alternam entre atenção e pensamento no interior do processo de periodização do desenvolvimento. Para tal, é importante considerar a análise das características das atividades-guia de cada período em relação ao papel da atenção dentro destas mesmas atividades. Em termos dialéticos, esse entendimento dos processos funcionais em questão é relevante tanto para pesquisadores quanto para professores, famílias e demais interessados no fenômeno da atenção voluntária, pois colabora para uma compreensão dinâmica, contextual, totalizante e contraditória não apenas desta função em específico, mas do desenvolvimento ontogenético em sua totalidade.

Sendo a atividade humana um fenômeno objetivo-subjetivo de relação do sujeito com o outro, com o mundo e consigo mesmo, e, sendo a atenção voluntária ao mesmo tempo orientada majoritariamente pelos motivos destas atividades e promovida pelas demandas geradas no interior das mesmas, faz sentido articular e intencionalmente criar situações sociais de desenvolvimento a partir destas atividades-guia que impulsionem o desenvolvimento da atenção voluntária. Isso pode ser uma importante e viável alternativa para a superação de queixas (especialmente as escolares) relacionadas à falta de atenção e autocontrole da conduta.

Referências

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceito. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 9, p. 195-220.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 4, p. 93-108.

ELKONIN, D. B. (2009). **Psicologia do jogo** (2ª ed. Álvaro Cabral, Trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes (Obra original publicada em 1978).

LEONTIEV, A. N. (2004). **O desenvolvimento do psiquismo**. (2ª ed. Rubens Eduardo Frias, Trad.). São Paulo: Centauro

LURIA, A. R. (1979). Atenção e memória. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral** (Vol. III). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LURIA, A. R. (2001). **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Cap. 7, p. 149-170.

MARTINS, L. M. Sobre o processo funcional atenção. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 141-154.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2013. Cap. 4, p. 71-97.

PETROVSKI, A. La atención. In: _____. **Psicologia General**. Moscou: Editorial Progreso, 1980. p. 170-188.

SFORNI, M. S. F. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da teoria da atividade. In: OLIVEIRA, C. S. L.; CHAGAS-FERREIRA, J. F.; MIETO, G. S. M.; BERALTO, R. **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano**: cultura e educação. Campinas, SP: Alínea, 2016. Cap.3, p. 53-66.

SILVA, J. C. É hora de trocar a fralda: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In: ARCE, A. (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Alínea, Campinas-SP, 2013.

SMIRNOV, A. A.; GONOBOLIN, F. N. (1960). La atención. In: A. A. SMIRNOV; S. L. RUBINSTEIN; A. N. LEONTIEV; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**

(Cap. VI, pp. 177-200, Florência Villa Landa, Trad.). México: Tratados y Manuales Grijalbo.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. (1996). A criança e seu comportamento In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança** (cap. 3, pp. 151-238). Porto Alegre: Artes Médicas.

VIGOTSKI, L. S. (2009). **A construção do pensamento e da linguagem** (2ª ed. Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes (Obra originalmente publicada em 1934).

VYGOTSKI, L. S. (2012). **Obras Escogidas** (Tomo IV). Madrid: Antonio Machado. (Obra originalmente publicada em 1933).

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición (ítem 4). In: _____. **Obras escogidas**. Psicología infantil. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996. p. 137-151.

VYGOTSKI, L. S. Dominio de la atención. In: _____. **Obras escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 1995. p. 213-245

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Incluye Pensamiento y lenguaje, Conferencias sobre psicología. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

Recebido em junho de 2019
Aprovado em setembro de 2019

A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural

Imagination and its development in the light of cultural-historical psychology

Mariana Cristina da Silva¹
Juliana Campregher Pasqualini²

RESUMO

Tanto no senso comum como em algumas teorias psicológicas e pedagógicas, é assumido o pressuposto de que a imaginação da criança é mais rica e desenvolvida que a do adulto. O presente artigo contrapõe-se à tese do embotamento natural da imaginação no curso da periodização do desenvolvimento, submetendo o fenômeno da imaginação à análise científica de orientação histórico-cultural. O objetivo central é demonstrar que a imaginação é um processo psíquico que se desenvolve e se complexifica à medida da também complexificação da atividade da pessoa no mundo. Tendo em vista elucidar o processo formativo da imaginação, abordamos sua especificidade em relação às demais funções psíquicas; pontuamos e analisamos suas expressões ativa e passiva; e apresentamos as técnicas imaginativas, em um esforço de sistematização das determinações e traços essenciais desse processo psíquico decodificados por Vigotski (2009), Vygotski (2014), Ignatiev (1960), Petrovski (1960), Repina (1974) e Rubinstein (1978). Concluímos o artigo focalizando implicações pedagógicas da discussão apresentada.

Palavras-chave: Imaginação. Psicologia histórico-cultural. Ensino escolar.

ABSTRACT

Both in common sense and in some psychological and pedagogical theories, the assumption that the imagination of the child is richer and more developed than that of the adult is assumed. This article opposes the thesis of the natural blunting of the imagination in the course of the periodization of development, subjecting the phenomenon of imagination to the scientific analysis of historical-cultural orientation. The central objective is to demonstrate that the imagination is a psychic process that develops and becomes complex as grows the complexity of the activity of the person in the world. In order to elucidate the formative process of the imagination, we approach its specificity in relation to the other psychic functions; punctuate and analyze their active and passive expressions; and present imaginative techniques, in an effort to systematize the determinations and essential features of this psychic process decoded by Vygotsky (2014), Ignatiev (1960), Petrovski (1960), Repina (1974) and Rubinstein (1978). We conclude the article focusing pedagogical implications of the presented discussion.

Keywords: Imagination. Cultural-historical psychology. School teaching.

¹ Pedagoga e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. marianacsilva1@gmail.com.

² Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. juliana.pasqualini@unesp.br.

1 Introdução

A criança é, em nossa sociedade, usualmente concebida com um ser naturalmente imaginativo. Afirma-se, por exemplo, que o mundo das crianças “[...] é diferente do mundo dos adultos porque sua imaginação lhes oferece possibilidades muito mais criativas e inesperadas” (sítio Portal da Família³). Na mesma linha, difunde-se a ideia de que “os pequenos são naturalmente imaginativos e só precisam de um pequeno empurrão de seus pais e familiares para desenvolver essa habilidade de forma saudável e completa” (blog Viva Arte Viva⁴). A imaginação é, assim, comumente compreendida como uma função psíquica inerente à criança, que seria potencialmente rica no decorrer da infância mas podada com o passar do tempo, perfazendo uma (curiosa) espécie de involução.

Não apenas no senso comum mas também em algumas teorias psicológicas e pedagógicas, é assumido o pressuposto de que a imaginação da criança é mais rica e desenvolvida que a do adulto. Em diálogo crítico com essa concepção, apresentamos, no presente artigo, reflexões acerca da função psíquica imaginação a partir dos pressupostos defendidos por autores da psicologia histórico-cultural. Contrapondo-nos à tese do embotamento natural da imaginação no curso da periodização do desenvolvimento humano, nosso objetivo é demonstrar que a imaginação é um processo psíquico que se desenvolve e se complexifica à medida da também complexificação da atividade da pessoa no mundo, sendo, portanto, a imaginação adulta (tendencialmente) mais desenvolvida do que a infantil.

As discussões aqui apresentadas comunicam parte dos resultados da dissertação de mestrado da primeira autora (SILVA, 2019), elaborada sob orientação da segunda, na qual se analisou o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar em relação com a atividade guia do período, a saber, a brincadeira de papéis sociais. Os nexos entre a complexificação da atividade infantil e o desenvolvimento da imaginação no período pré-escolar foram

³ <https://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo758.shtml>

⁴ <https://www.macunaima.com.br/vivaarteviva/como-estimular-a-criatividade-do-seu-filho-veja-estas-4-dicas/>

investigados e sistematizados por meio de estudo teórico-bibliográfico de obras selecionadas de autores vinculados à Escola de Vigotski.

Tendo em vista elucidar o processo formativo da imaginação, destacamos, no presente artigo, suas determinações e traços essenciais decodificados por Vigotski (2009), Vygotski (2014), Ignatiev (1960), Petrovski (1960), Repina (1974) e Rubinstein (1978). Para tanto, abordamos a especificidade da imaginação em relação às demais funções psíquicas; pontuamos e analisamos suas expressões ativa e passiva; e apresentamos as técnicas imaginativas, buscando evidenciar que elas se desenvolvem e, portanto, não são acessíveis em suas máximas expressões de desenvolvimento à criança pequena. Concluimos o artigo focalizando implicações pedagógicas da discussão apresentada, defendendo, em diálogo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que é preciso que o trabalho educativo, desde a escola de Educação Infantil, desenvolva a imaginação em suas máximas possibilidades.

Com o esforço de síntese teórica que aqui apresentamos à comunidade acadêmica, somamo-nos aos esforços de pesquisadores que têm se dedicado a combater concepções naturalizantes e idealizadas de infância e do desenvolvimento humano a partir da análise científica da capacidade cultural humana de *transformar imagens*, com destaque aos trabalhos de Saccomani (2016), que analisa a relação entre criatividade e ensino escolar, de Giannoni (2018), que sistematiza e analisa a trajetória histórica das investigações histórico-culturais sobre imaginação na União Soviética, e de Martins (2013), que aborda o desenvolvimento do processo funcional imaginação no contexto de seu já clássico estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.

2 A gênese da imaginação na história do gênero humano

Para conceituar a imaginação como função psíquica e elucidar seu processo formativo, partimos da compreensão de que o psiquismo humanizado constitui-se de funções psíquicas afetivo-cognitivas, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, *imaginação* e emoções e sentimentos. Tais processos psíquicos são responsáveis pela formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, operando de modo interfuncional (MARTINS, 2013).

Tal proposição expressa uma ontologia materialista histórica, que afirma a existência objetiva dos fenômenos a serem captados ou refletidos subjetivamente na forma de imagem (representação) na/pela atividade consciente, que institui sistemas ideativos de mediação da relação sujeito-mundo. Vale pontuar que o conceito de psiquismo como responsável por engendrar a imagem subjetiva do real não se confunde com a projeção linear do objeto na consciência, mesmo porque o conceito de reflexo psíquico não se circunscreve à captação empírica imediata dos fenômenos, sendo a categoria atividade (social) nuclear para compreensão desse processo. O pressuposto em tela é que a atividade (social) engendra a consciência, e esta a regula. O estudo científico das funções psíquicas, incluída a imaginação, relaciona-se diretamente ao processo de formação da consciência.

Nesse enquadre, uma primeira premissa para se compreender a capacidade humana de imaginar é não tomá-la isoladamente, mas como processo funcional que integra a totalidade do psiquismo humano, estando, portanto, submetida às leis gerais explicativas da formação do psiquismo. Dentre essas leis destacamos, ao lado da já mencionada interfuncionalidade, a historicidade e a requalificação dos processos psíquicos elementares do organismo *homo sapiens* mediante processos de objetivação e apropriação da cultura que instituem o *ser social*. A psicologia histórico-cultural compreende a imaginação não com um dado inato ao psiquismo humano, mas como conquista do desenvolvimento histórico-cultural humano-genérico. Neste sentido, podemos afirmar que as características fundamentais desta função psíquica foram historicamente desenvolvidas enquanto demandas da atividade vital humana, ou seja, enquanto exigências da atividade de *trabalho*.

Ignatiev (1960, p. 308) permite uma aproximação à relação entre imaginação e trabalho ao destacar a dimensão teleológica da atividade de trabalho, que envolve a ideação prévia do resultado almejado a guiar as ações humanas:

Pelo trabalho o homem influi sobre o mundo que o rodeia, muda a realidade com um objetivo determinado e segundo um plano. O homem, antes de fazer algo, representa o que é necessário fazer e como o vai fazer. Antes de construir alguma coisa material, o homem a cria mentalmente em sua cabeça. A atividade humana se diferencia da conduta dos animais em que o homem, quando

trabalha, representa muito antes em sua mente o que se propõe conseguir e todos os atos que tem que realizar para isto. Os animais, por outro lado, fazem mudanças na natureza sem nenhuma intenção de sua parte e sem representar previamente o resultado que terá sua conduta (IGNATIEV, 1960, p. 308, tradução nossa).

A atividade de trabalho institui algo até então inexistente na relação animal-natureza, a saber, a possibilidade do surgimento de objetos primeiro idealmente e depois objetivamente. É fato que os animais agem sobre a natureza. A grande diferença reside, como nos lembra o clássico excerto marxiano que compara o pior arquiteto à melhor abelha, no fato de que os animais constroem apenas com base em suas necessidades biológicas e de acordo com as suas capacidades naturais, sendo incapazes de antecipar o produto final de suas construções. Neste sentido, nem abelhas nem aranhas imaginam ou traçam ideativamente um plano de ações que deverá ser seguido para que atinjam seus objetivos finais. Como sempre constroem movidas por suas necessidades naturais e guiadas por programações comportamentais inatas, as aranhas sempre construirão teias e jamais uma colmeia, do mesmo modo que a abelha só poderá fazer uma colmeia e nunca uma teia ou qualquer outra coisa. O mesmo vale para as formigas, os pássaros, os castores ou qualquer outro animal, pois os animais não podem desprender-se dos limites impostos por suas respectivas hereditariedades. No limite, os seres humanos, dadas as condições objetivas e subjetivas para tal, podem construir “o que quer que seja”. Destarte, podemos afirmar de modo conclusivo que nenhum animal possui a capacidade de imaginar, sendo esta capacidade exclusivamente humana: “na dimensão teleológica, pela qual a atividade humana se diferencia de todas as demais formas vivas de atividade, radica a gênese da imaginação [...]” (MARTINS, 2013, p.228).

A tese em tela é que a *natureza teleológica* da atividade de trabalho, ou seja, a atividade dirigida a fins específicos, exigiu do psiquismo humano a capacidade de imaginar e, ao colocar em movimento essa função psíquica, possibilitou seu desenvolvimento. O nexos entre trabalho e imaginação fica evidenciado quando se constata que o trabalho pressupõe a *imagem antecipada do produto da atividade* (MARTINS, 2013), ou seja, pressupõe um objeto que existe primeiro idealmente antes de ganhar existência material ou objetiva. Essa

imagem antecipada do produto da atividade é formada, psiquicamente, mediante combinações e alterações de imagens prévias, produzindo outras e novas imagens. “A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele [...]” (MARTINS, 2013, p.227).

Em suma, a imaginação surgiu e se desenvolveu na atividade de trabalho como uma exigência mesma da natureza desta atividade humana. Dialeticamente, a imaginação em formas desenvolvidas possibilitou o desenvolvimento e a requalificação da própria atividade. Tal formulação expressa uma das leis gerais que explicam a formação do psiquismo, que diz respeito justamente à relação entre a atividade humana e o desenvolvimento de funções psíquicas. Trata-se do postulado segundo o qual as funções só se desenvolvem “funcionando” no interior de atividades que as requeiram, o que significa dizer que é a atividade social que mobiliza e provoca o desenvolvimento das capacidades do psiquismo, as quais, uma vez desenvolvidas, retroagem sobre a atividade, possibilitando sua complexificação.

3 A imaginação como processo funcional e sua especificidade

O esforço de apreensão das particulares capacidades que compõem o sistema psíquico humano mostra-se importante para revelar o movimento da atividade consciente e suas “engrenagens”, sempre considerando-se o caráter interfuncional e sistêmico do psiquismo. Orientado por essa perspectiva, Vygotski (2014) debruçou-se sobre o problema da especificidade da imaginação, inserindo-se nos debates acerca da imaginação e dialogando com autores que lhe eram contemporâneos. Atesta o autor:

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas sim que constrói novas séries a partir das impressões acumuladas anteriormente. Com outras palavras, o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como é sabido, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação (p. 423, tradução nossa).

Neste sentido, compreendemos que a especificidade da imaginação em relação às outras funções psíquicas é a criação de novas imagens. Portanto, podemos afirmar que o fundamento basilar da imaginação é a *transformação*.

Cumpramos destacar, conforme pontua Giannoni (2018), que os estudos acerca da imaginação constituíram-se como uma necessidade no período pós-revolucionário na União Soviética, no bojo do esforço de elaboração coletiva de uma psicologia que visasse a “[...] criação do novo homem e da nova mulher socialista [...]” (p. 54). Esse olhar para as condições históricas nas quais as formulações teóricas que aqui se apresentam acerca do processo psíquico imaginação é decisivo pois “[...] devemos compreender que a psicologia na União Soviética não nasceu de um fato quimérico, nem tão pouco em um ambiente harmonioso [...] A psicologia soviética foi fruto e resultado de um processo histórico [...]” (idem). Portanto, se no cerne do processo imaginativo está a transformação, como acabamos de pontuar, podemos afirmar que o desenvolvimento desta função psíquica, e os estudos concernentes a ela, ganharam relevância epistemológica como uma necessidade forjada em um momento histórico no qual se colocava como problema a *transformação* no âmbito pessoal e societário, isto é, na formação de cada indivíduo singular, e, principalmente, da sociedade soviética.

Neste sentido, de acordo com a definição de Petrovski (1985), “a imaginação é a capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana sobre a base de transformar as impressões recebidas da realidade” (p. 321, tradução nossa). Rubinstein (1978), por sua vez, afirma que “a imaginação significa uma separação da experiência passada, uma reforma do dado e, sobre esta base, a produção de novas imagens, que ao mesmo tempo são produto da atividade criadora do homem e exemplo dela” (p. 361, tradução nossa).

Dado o caráter transformador da imaginação postulado por Petrovski, podemos também destacar a conceituação proposta por Ignatiev (1960) que afirma que “a imaginação é a criação de imagens com forma nova, é a representação de ideias que depois se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem” (p. 308, tradução nossa). A partir desta definição traçada pelo autor, destacamos a imaginação como a possibilidade de primeiro

representar mentalmente o que depois será transformado em objeto material ou em ação do indivíduo.

Se afirmamos que a imaginação promove a transformação das imagens prévias (passado) e indicamos a possibilidade de que estas se expressem na atividade prática (futuro), fica estabelecida a intrínseca, complexa e multifacetada relação entre imaginação e realidade, o que desautoriza qualquer tratamento idealista que desgarrar esse processo psíquico da prática social. Se a imaginação suplanta a experiência sensorial prévia e a própria realidade nela refletida, explica Martins (2013), ao mesmo tempo encontra na realidade seu ponto de apoio e condição de existência, seu ponto de partida e seu ponto de chegada.

Para compreensão acerca da relação entre imaginação e realidade no tocante à dimensão de projeção ao futuro, torna-se relevante a distinção que estabelecem os autores em estudo entre imaginação passiva e ativa. Se a imaginação se realiza mediante transformações de imagens, cabe observar que essas transformações podem ocorrer de maneira *ativa* ou *passiva*. Conforme Rubinstein (1978, p.365, tradução nossa), “a diferença entre a “passividade” e a “atividade” não é outra coisa que precisamente a diferença do grau do premeditado e do consciente”.

Petrovski (1985) afirma que a imaginação passiva caracteriza-se pela criação de imagens que não vêm a se materializar concretamente e por “programas de conduta” que não se efetivam. O referido autor atesta que, nestes casos, a imaginação pode funcionar como um “escape temporário” ao que ele denomina de “reino das representações” em uma tentativa, por exemplo, de fugir momentaneamente de problemas que parecem insolúveis ao indivíduo. Neste sentido, destaca-se que este processo vincula-se diretamente às necessidades que se expressam para cada indivíduo singular.

Ainda de acordo com Petrovski, a imaginação passiva pode ser autoprovocada deliberadamente, expressando o que ele denominou de *imaginação passiva intencionada*. Assim, se for desvinculada da vontade que esteja orientada à sua materialização, o autor afirma que se chama *devaneio*. Embora seja normal almejar coisas alegres e melhores, Petrovski (1985, p. 323) considera que a predominância de devaneios institui ou expressa uma vida ilusória:

Se a pessoa é passiva, se não luta por um futuro melhor e sua vida atual é difícil e faltam alegrias, com frequência se cria uma vida ilusória, inventada na qual se satisfazem completamente suas necessidades, onde ele tudo pode, onde ocupa uma posição impossível de alcançar no momento atual e na vida real (idem, tradução nossa).

Neste sentido, cabe pressupor que essa *imaginação passiva intencionada* que não orienta à materialização e às ações reais descrita por Petrovski pode ser pensada em inter-relação com as condições objetivas de vida dos indivíduos. Em uma sociedade dividida em classes sociais e organizada pelo modo de produção capitalista, a tendência é que as pessoas não encontrem condições objetivas para a efetivação daquilo que é imaginado como uma vida melhor, tal como apontado pelo autor.

Entretanto, Petrovski aponta também a existência da *imaginação passiva não intencionada*. Segundo o autor, este tipo específico de imaginação ocorre quando há uma diminuição da atividade consciente do indivíduo, a saber, em estados de sonolência, de sonhos⁵ ou, inclusive, em estados patológicos da consciência, como em alucinações, por exemplo. Podemos pensar, então, que a imaginação passiva não intencionada caracteriza-se pela máxima expressão daquilo que é elementar relacionado à imaginação humana. Neste sentido, esta imaginação está muito mais relacionada a um processo involuntário, de caráter mais biológico do que cultural, embora, certamente, o conteúdo que se expressa por esse tipo específico de imaginação também seja cultural.

Ainda acerca da expressão passiva da imaginação, Rubinstein (1978) afirma que nas formas inferiores e primitivas da imaginação, a transformação

⁵ Julgamos necessário aqui um adendo no sentido de esclarecer que Petrovski refere-se duas vezes ao *sonho* como expressão imaginativa. Na primeira, afirmamos, o sonho se caracteriza por seu aspecto puramente fisiológico relativo à reorganização das imagens de maneira absolutamente involuntária que ocorre quando os indivíduos estão dormindo. Porém, o autor também se refere ao sonho como sinônimo, poderíamos dizer, de “projeto de vida”. Neste sentido, diferente da condição passiva que representa o sonho em seu aspecto biológico, “o sonho é condição imprescindível para materializar as forças criadoras da pessoa orientadas à transformação da realidade” (PETROVSKI, 1985, p. 331, tradução nossa). Portanto, essa segunda conceituação acerca do sonho implica compreendê-lo como força motriz para a atividade. Destarte, esse sonho do qual fala Petrovski está intimamente relacionado à realidade e relacionado ao reino das necessidades humanas, diferentemente do sonho em sua condição orgânica elementar.

das imagens ocorre de maneira involuntária. Essa transformação é impulsionada e caracterizada pelo baixo (ou inexistente) grau de consciência do indivíduo. O referido autor aponta que a exposta forma de imaginação só é possível em níveis muito inferiores do desenvolvimento da consciência ou em estados de sopor e de sonhos. Ainda de acordo com ele, “nos níveis inferiores, a mudança das imagens se produz espontaneamente e por si mesmo; nos superiores, desempenha um papel cada vez maior a consciente e ativa postura do homem na formação de suas imagens” (p. 364, tradução nossa). Ignatiev (1960) também destaca neste aspecto da imaginação denominando de involuntária essa expressão na qual não há intencionalidade por parte do indivíduo na criação de imagens. De acordo com este autor, as formas mais simples de imaginação ocorrem quando não há uma intenção especial na formação das imagens.

Diferente da imaginação passiva, os autores identificam a existência da *imaginação ativa*, ou *voluntária*, na denominação de Ignatiev. Petrovski (1985) afirma que ao contrário da passiva, a imaginação ativa caracteriza-se por materializar-se na realidade e por programas de conduta que também se efetivam. O referido autor diferencia a imaginação ativa em dois tipos. O primeiro deles é a *imaginação reconstrutiva*. De acordo com ele, a imaginação reconstrutiva é “a imaginação que se baseia em um sistema de imagens correspondentes à descrição” (PETROVSKI, 1985, p. 323, tradução nossa). Como expressão deste tipo específico de imaginação, o autor cita o exemplo da literatura, dos mapas geográficos, das descrições históricas etc., nas quais é necessário que o indivíduo *reconstrua* por intermédio da imaginação o que está representado nos livros, nos desenhos ou em relatos.

O que Petrovski chamou de reconstrutiva, Ignatiev (1960) denominou de *imaginação representativa*. De acordo com o autor, este tipo de imaginação representa aquilo que se apresenta como novo para cada indivíduo singular, mas não, especificamente, para o gênero humano. Assim, a imagem é formada com base na descrição verbal ou em “forma condicional” mediante desenhos, esquemas, notas musicais etc. De acordo com Ignatiev, a imaginação representativa está presente em diversos âmbitos da vida e em especial no ensino escolar no qual o autor destaca a necessidade de ricas descrições para a formação de “imagens vivas” por parte dos alunos.

Nesta mesma perspectiva, Rubinstein (1978) denomina este tipo de imaginação acerca da qual discorreram Petrovski e Ignatiev de *imaginação reprodutora*. O que está posto de acordo com o referido autor é a capacidade de a imaginação reproduzir aquelas imagens que já estão dadas previamente. Esta reprodução, da forma como o autor a coloca, deve ser pensada como a apropriação pelo indivíduo daquelas objetivações humanas criadas ao longo da história da humanidade. Neste sentido, cabe ressaltar que reprodução não tem aqui um caráter pejorativo que remeta a uma atitude passiva por parte de quem reproduz. Tanto não é verdade, que Rubinstein classifica a imaginação reprodutora no âmbito da imaginação ativa. Sobre esta perspectiva, Saccomani (2016) afirma que:

Com efeito, reprodução e criação são processos dialéticos. A apropriação também é reprodução, na medida em que reproduz, no indivíduo, as objetivações humanas historicamente acumuladas. E, por conseguinte, essas apropriações criam, no indivíduo, novas necessidades e a possibilidade da criação (p. 61).

Portanto, embora as nomenclaturas possam ser distintas, os autores convergem para a concepção de um tipo de imaginação ativa a partir da qual os indivíduos podem reproduzir ou reconstituir imagens acerca das objetivações outrora produzidas por outros indivíduos. Como anteriormente afirmado, esse também é um tipo ativo de imaginação, por possibilitar a reprodução dos traços essenciais das produções humanas e da realidade, permitindo com que os indivíduos se insiram na cultura humana, o que de modo algum se caracteriza como ato passivo ou acrítico. Esse tipo específico de imaginação é fundamental, pois “permite ao indivíduo superar os limites da experiência particular e, ao fazê-lo, participar ativamente nos processos de aprendizagem e na compreensão de experiências alheias” (MARTINS, 2013, p. 229).

Da passagem acima citada também nos importa destacar que em unidade dialética com a reprodução está a *criação*. Ainda no âmbito da imaginação ativa, Petrovski (1985), Ignatiev (1960) e Rubinstein (1978) atestam a existência do que os três autores chamaram de *imaginação criadora*.

De acordo com Petrovski (1985), a imaginação criadora, diferentemente do que ele chamou de reconstitutiva, pressupõe a criação independente de novas

imagens. Essas novas imagens materializam-se em produtos originais. Ainda de acordo com o autor, a imaginação criadora tem origem no trabalho e é condição para a criação técnica, artística e etc. Ademais, a imaginação criadora manifesta-se como uma operação com imagens ativas e orienta-se pela busca da satisfação das necessidades do indivíduo. Retomando Vigotski (2009) podemos afirmar que “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (p. 40). Concernente à imaginação criadora, Petrovski afirma que quando este tipo de imaginação é predominante, podemos pensar que isto é um indicativo de um nível mais elevado do desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Ignatiev (1960) define que “a criação, ou atividade criadora, é a função em virtude da qual se obtém produtos novos, originais, que se fazem pela primeira vez” (p. 313, tradução nossa). Ademais, nesta perspectiva, o autor afirma que a atividade criadora é motivada por necessidades sociais, ou seja, são as necessidades que emergem da prática social que demandam e impulsionam a criação de algo novo, outrora inexistente. É também nesta direção que Rubinstein (1978) compreende a imaginação criadora, afirmando que é ela que, de fato, cria novas imagens.

Ademais, vale ainda destacar que não é possível considerar que a criação seja o produto de um processo advindo da “imaginação livre”. Sobre esta perspectiva, Ignatiev (1960) afirma que “o feito de criar não é um jogo livre da imaginação, que não exige um grande trabalho, e que algumas vezes é pesado” (p. 316, tradução nossa). Ainda em relação à imaginação criadora e à sua conseqüente materialização, cabe ressaltar que nenhuma criação prescinde das condições objetivas nas quais ocorre. Neste sentido, Vigotski (2009) afirma que: “a imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera” (p. 41). Ainda de acordo com o autor:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa

no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (idem, p. 42).

Essa passagem de Vigotski é fundamental para inserir a criação humana no interior da própria história e da atividade humana levando em consideração as condições objetivas, mas também subjetivas, para tal. Tendo esta perspectiva, Ignatiev (1960) destaca o papel indispensável exercido pela imaginação nos mais diversos tipos de criações humanas, como na produção e na invenção técnica, na científica e na artística. Petrovski (1985) também dá destaque ao papel da imaginação nas criações artística e científica. Já Rubinstein (1978) dá especial ênfase à criação artística.

Quadro 1 - Categorização das formas da imaginação

Imaginação passiva	Não intencionada	Transformação/ criação involuntária de imagens, que ocorre quando há uma diminuição da atividade consciente do indivíduo (em estados de sonolência, sonhos e estados patológicos da consciência, como em alucinações).
	Intencionada	Criação de imagens que não vêm a se materializar concretamente e por “programas de conduta” que não se efetivam, podendo funcionar como escape temporário a problemas, conflitos e padecimentos. Quando desvinculada até mesmo da vontade de materialização, configura-se como devaneio.
Imaginação ativa/voluntária	Reprodutora/reconstrutora/representativa	Capacidade de reconstituir imagens previamente existentes, fixadas nas objetivações da cultura (literatura, descrições históricas, mapas geográficos, etc.), vinculada àquilo que se apresenta como novo para cada indivíduo singular, mas não para o gênero humano. Tem especial importância no ensino escolar.
	Criadora	Criação de novas imagens que materializam-se em produções originais. É motivada por necessidades da prática social e produz-se na dependência de condições objetivas e subjetivas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É possível afirmar que da imaginação depende toda criação humana, já que tudo o que existe, conforme apontou Vigotski (2009) é “*imaginação*

crystalizada”. Isso significa afirmar que tudo aquilo que foi e é criado pelo homem é produto desta função psíquica exclusivamente humana, em conexão interfuncional com os demais processos que compõe o sistema psíquico.

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Entretanto, mesmo que os autores coloquem a importância da imaginação nos tipos de criação anteriormente citados, cabe ressaltar que quando nos referimos à imaginação e à capacidade de criação humana é preciso ficar claro que não estamos levando em consideração apenas as grandes produções humanas. Vigotski (2009) afirma que, certamente, há imaginação em cada ato humano, haja vista a necessidade de que as pessoas têm de também criar, ainda que coisas pequenas, na vida cotidiana como imposição da vida e da sobrevivência, ou, poderíamos acrescentar, como forma de expressão criativa da própria individualidade. O referido autor afirma que “segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso” (VIGOTSKI, 2009, p. 15). A supracitada analogia apontada por Vigotski deixa evidente que, portanto, há imaginação em cada pequena criação humana e que cada pequena criação também carrega criações alheias à medida que o indivíduo se apropria delas, ainda que possamos diferenciar estas criações de maneira qualitativa e em relação à influência que determinadas criações exercem na vida em coletividade.

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Das questões expostas, é fundamental destacar que em todo tipo de criação há um aspecto comum a eles: em qualquer criação humana é necessário que a imaginação suplante o imediatamente percebido. Especificamente em relação à criação Martins (2013) afirma que “entre a imaginação criativa e a percepção se estabelece uma relação de natureza especial, na qual o artista não se aliena do campo perceptual, mas o transforma à medida que subtrai dele seus aspectos casuais, acessórios, deixando à mostra sua essência, muitas vezes oculta” (p. 231). Neste sentido, a imaginação é capaz de “romper” com a percepção imediata tanto no sentido de representar por intermédio de imagens aquilo com que o indivíduo nunca teve contato quanto para criar novas imagens tidas como originais e antes inexistentes. Esse é o pressuposto característico desta função psíquica, pois como afirma Rubinstein (1978) “as imagens com as que opera o ser humano não se limitam à reprodução do diretamente percebido. O ser humano pode ver também “diante de si” em imagens o que não percebeu diretamente [...]” (p. 361, tradução nossa).

4 “Técnicas da imaginação” ou de como a imaginação imagina

Buscamos analisar a imaginação enquanto a formação de novas imagens a partir das transformações daquelas imagens já prévias advindas da experiência humana e humano-genérica. Entretanto, como se dá esse processo? De fato, *como a imaginação imagina?* Tendo esta questão em foco, analisaremos a partir principalmente das contribuições de Petrovski (1985), Rubinstein (1978) e Vigotski (2009) quais as *operações mentais* necessárias à imaginação, isto é, quais as “técnicas”, tal como denominado por Rubinstein, usadas pela imaginação para imaginar.

Petrovski (1985) afirma que a imaginação é função de *caráter analítico-sintético*, assim como a percepção, a memória e o pensamento (p. 324). O referido autor atesta que por intermédio da *análise* é possível identificar os traços gerais e essenciais daquilo que se percebe afastando aquilo que não se configura como tal. A supracitada análise culmina em uma *síntese* que, segundo Petrovski (1985), implica a criação de um padrão por meio do qual são agrupados os objetos que

mesmo diversos “não excedem as margens de uma ‘medida de semelhança’ determinada” (p. 324, tradução nossa).

Especificamente em relação à função imaginativa, Petrovski (1985) afirma que “a análise e a síntese na imaginação têm outra orientação e no curso do processo de operação ativa das imagens descobrem novas tendências” (p. 324, tradução nossa). Isso significa afirmar que como já pontuamos, a imaginação não se limita àquelas imagens já existentes, mas possui como fundamento primordial a transformação dessas imagens.

Cabe ressaltar que esta transformação não ocorre de maneira fortuita ou aleatória, mas segundo regras e preceitos. Versando sobre esta questão, Rubinstein (1978) afirma que “a transformação da realidade na imaginação não é nenhuma modificação arbitrária. Tem suas normas, que se manifestam nos típicos métodos da transformação” (p. 369). Ademais, é preciso destacar que a imaginação possui profunda relação com as necessidades oriundas da prática social. Como bem pontua Giannoni (2018) “[...] é na prática que está a necessidade da criação de uma nova máquina, de novas teorias ou ainda obras de arte. Portanto, além da prática ser um critério de verdade, também é aquilo que condiciona as necessidades para as criações humanas” (p. 74).

A primeira das normas apontadas por Rubinstein (1978) é a *combinação* que se manifesta pela “vinculação dos elementos dados na experiência a combinações novas, mais ou menos desacostumadas” (p. 369). Especificamente em relação à combinação, tanto Rubinstein quanto Vigotski citam como exemplo a composição da personagem Natacha do romance “Guerra e Paz” de Leon Tolstói. Vigotski (2009) menciona que Tolstói, referindo-se à forma de criação da personagem, teria afirmado ““Peguei a Tânia [sua cunhada]”, diz ele, “remoí com a Sônia [sua esposa], então, saiu a Natacha”” (p. 34). Ao destacar traços característicos de ambas as mulheres o escritor pode obter uma síntese que fez surgir a composição de sua personagem. Isto é, Natacha é a síntese obtida por intermédio da análise da personalidade das mulheres que serviram de “inspiração” a Tolstói, e que a partir do ato de criação ganha “vida própria”.

A segunda forma pela qual a imaginação transforma as imagens é a *aglutinação*. Tanto Petrovski quanto Rubinstein referem-se a esta forma específica. Petrovski (1985) afirma que a aglutinação pressupõe “a “fusão” de

distintas qualidades, propriedades e partes que não se unem na vida diária” (p. 325, tradução nossa). Assim, o referido autor destaca que por intermédio desta “técnica imaginativa” são formadas muitas imagens de contos ou de criações técnicas, como por exemplo, o acordeão, uma “mistura” das propriedades do acordeão e do piano. Rubinstein, convergindo com a definição acima exposta, afirma que a aglutinação é utilizada sobremaneira nas artes. O referido autor exemplifica com os monumentos advindos da arte egípcia e com a arte de indígenas norte-americanos, além de citar a “figura alegórica” do prazer e da dor de Leonardo da Vinci. A partir dos exemplos, Rubinstein afirma que a aglutinação não une elementos de forma aleatória, mas segundo uma tendência que dá sentido à esta união e ao produto obtido dela.

Como técnica usada pela imaginação podemos citar também a *acentuação* destacada por Rubinstein e denominada de *agudização* por Petrovski. Segundo Rubinstein, a acentuação é um processo por meio do qual alguns traços ou características são enfatizados, intensificados, ou, como a própria denominação sugere, *acentuados*, ou seja, destacados em relação aos demais. Esse destaque é dado àquilo que se demonstra como o mais característico ou essencial. Petrovski também conceitua a agudização a partir do destaque dado à determinadas características principais. Ambos os autores exemplificam esta técnica imaginativa a partir da caricatura, ou seja, um desenho que busca aquilo que de mais distintivo e específico há em algo ou alguém para dar destaque.

Em relação a este tipo de técnica, Rubinstein afirma que há duas possibilidades que se apresentam. Uma delas diz respeito ao caráter quantitativo, ou seja, tanto ao aumento hiperbólico quanto à redução. O referido autor exemplifica com as histórias fantásticas e com os contos nos quais há heróis com forças descomunais, figuras gigantes ou muito pequenas etc. Além disso, ele aponta a possibilidade na qual a desproporção externa evidenciada pelo aspecto quantitativo à qual nos referimos seja reveladora de aspectos internos das personagens. Cabe ressaltar que se Rubinstein afirma que essa possibilidade de aumento e de redução é um subtipo da acentuação, Petrovski afirma que a *hiperbolização* é uma técnica imaginativa específica.

De acordo com o autor, a hiperbolização não se caracteriza somente pelo aumento ou pela diminuição do objeto, mas também pela variação que promove

na quantidade de partes ou na mistura delas. Em relação a esta outra característica apontada, Petrovski dá como exemplo Durga, a deusa de muitas mãos presente na mitologia hindu, e o dragão de sete cabeças.

Especificamente em relação a esta hiperbolização, Vigotski também traça algumas considerações por intermédio do que ele chama de *exagero*. O referido autor afirma que “a paixão das crianças pelo exagero, do mesmo modo que a dos adultos, tem fundamentos internos muito profundos, que, em grande parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre as impressões externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). Neste sentido, o autor afirma que os indivíduos costumam ter interesse por tudo aquilo que é extraordinário e incomum. Ademais, tudo aquilo que é exacerbado permite o exercício imaginativo com valores com os quais os indivíduos estão desacostumados, pois não estão disponíveis de maneira direta na experiência.

Outro tipo de técnica imaginativa apontada por Petrovski é a *esquematisação*. De acordo com o autor, “no caso de que as representações, das quais se constrói a imagem da fantasia, se unem, moderam suas diferenças e os traços semelhantes passam ao primeiro plano, se produz a esquematização” (PETROVSKI, 1985, p. 325-326, tradução nossa). Podemos inferir, que por intermédio da esquematização elementos diferentes anulam suas diferenças no sentido de edificar algo por meio de suas semelhanças. O referido autor cita como exemplo de esquematização o uso que os artistas fazem de elementos do mundo vegetal para a criação de ornamentos. A título de exemplo, poderíamos pensar em uma coroa feita de flores e ramos. Os elementos são diversos, mas suas diferenças ficam em segundo plano no sentido de valorizar aquilo que de semelhante eles têm para a composição do resultado do produto final.

A última técnica por intermédio da qual a imaginação imagina é a *tipificação*, segundo Petrovski, ou *estereotipação*, segundo Rubinstein. Ambos os autores convergem no sentido de considerar esta técnica relacionada à *generalização*. Petrovski (1985) afirma que “a identificação do mais essencial, do que se repete em feitos, em certo grau homogêneos, e a materialização destes em uma imagem concreta é característica da tipificação” (p. 326, tradução nossa). Rubinstein, referindo-se ao que ele denomina de estereotipação, afirma que se trata de uma “generalização específica”. Portanto, ao referirem-se à

generalização, os autores estão afirmando a centralidade daqueles traços essenciais e universais presentes nos fenômenos. O destaque desses traços permite generalizar, ou seja, encontrar as regularidades presentes na realidade. Cabe ressaltar que a imaginação não é a única responsável por esse processo. A generalização depende, sobretudo, da linguagem e do pensamento em seus intercruzamentos, como buscaremos demonstrar adiante. O que é específico da imaginação no tocante à capacidade de generalização é que esta função psíquica, ao valer-se dela, procede à transformação das imagens tendo em vista a formação de novas imagens imaginativas.

Destarte, a imaginação criadora pressupõe a transformação das imagens com as quais a imaginação imagina. Como afirmamos, esta transformação não ocorre de maneira livre ou solta, mas de acordo com normas e regras e a partir das técnicas imaginativas que permitem o trato com as imagens. São estas, portanto, as operações que permitem a formação de novas conexões o que possibilita a formação das imagens imaginativas.

5 Conclusão: a imaginação como processo funcional que se desenvolve ao longo da vida mediante *obutchenie*

Partimos do pressuposto de que os seres humanos, ao nascerem, não possuem as características fundamentais que os fazem pertencentes ao gênero humano. Todos os indivíduos nascem pertencentes à espécie humana, mas tornar-se de fato um indivíduo humanizado é condição conseqüente à apropriação da cultura. Nesta perspectiva, Saviani (2012) afirma que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica [...]” (p. 13).

É, portanto, neste sentido que Saviani (2012) define que “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (p. 13). Assim, compreendendo o trabalho como uma atividade teleológica, isto é, que antecipa mentalmente o produto final, podemos afirmar que o trabalho educativo é, também, uma *atividade essencialmente imaginativa*.

Nesta mesma perspectiva, Ignatiev (1960) afirma que “[...] o pedagogo “projeta” (segundo a expressão de Makarenko) a personalidade da criança, vislumbra o caminho de sua formação [...]” (p. 314, tradução nossa).

Nesta perspectiva, a partir do que foi exposto, compreendemos que fica evidente a inconsistência de afirmar que a imaginação estaria plena e ricamente desenvolvida na infância em comparação a do adulto. Estaríamos, portanto, diante de um raro fenômeno de desenvolvimento ao contrário, ou, no limite, nem poderíamos chamar de desenvolvimento, mas de involução e esfacelamento da capacidade imaginativa. Entretanto, conforme pontuamos, nem todos os adultos alcançam os mais altos patamares no desenvolvimento imaginativo, em especial no contexto da sociedade do trabalho alienado, que impõe obstáculos intransponíveis ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, produzindo embotamento e mantendo as pessoas reféns das circunstâncias imediatas de luta pela subsistência. Não obstante, esta constatação não nos permite afirmar que estamos diante de qualquer atributo imaginativo natural e inerente com o qual algumas pessoas, por sorte, nascem e outras, por algum infortúnio, não são agraciadas. O que está em voga, portanto, são as *condições objetivas de vida e de educação*.

Assim, a suposta superioridade da imaginação infantil e sua perda ao longo da vida expressam somente a aparência do fenômeno imaginativo. É claro que não podemos descartar que, de fato, a sociedade capitalista pode impossibilitar o pleno desenvolvimento da imaginação, dadas não só as condições nas quais ocorre o trabalho alienado, mas também ao promover condições sociais e educativas que não garantem o desenvolvimento do indivíduo em suas máximas possibilidades.

A tão difundida ideia de que a imaginação está mais desenvolvida nas crianças que nos adultos somente pode justificar-se pelo fato de que a imaginação se desenvolve antes que o pensamento abstrato e que o peso relativo da mesma na vida do indivíduo é maior na infância que posteriormente. A ‘fuga da realidade’ nas fantasias infantis consiste principalmente que a criança não pode ter em conta as leis da realidade objetiva, que desconhece, pelo que violenta facilmente a realidade da vida. A aparente abundância das fantasias infantis é na realidade, em sua maior parte, mais expressão da debilidade de seu pensamento crítico que

a da força de sua imaginação. (RUBINSTEIN, 1978, p. 373, tradução nossa).

Martins (2013, p.239) contribui para aclarar essa questão destacando a relação entre imaginação e a periodização da formação de conceitos. Pontua que:

A suposta superioridade da imaginação infantil outra coisa não é, senão mais uma expressão do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, preponderantes nessa fase do desenvolvimento infantil, na qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva.

Ainda segundo Martins (2013), gradualmente a imaginação conquista uma nova forma, cujo conteúdo é radicalmente oposto à forma infantil, passando a apoiar-se no conhecimento dos nexos objetivos que encontram-se efetivamente na base dos fenômenos: à medida do desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico-discursivo como forma mais complexa de representação da realidade, a imaginação galga novos graus de realismo, podendo materializar-se nos produtos dos projetos humanos. A conquista do realismo nos processos imaginativos é, em nosso entendimento, condição para a imaginação ativa. Nesta perspectiva, Saccomani (2016) atesta que as vinculações entre a imaginação e o pensamento “[...] são, portanto, tão fortes que se pode afirmar que não há imaginação sem pensamento abstrato! Assim, os conteúdos desse tipo de pensamento constituem-se em matéria prima para a imaginação” (p. 73).

De acordo com Repina (1974) é possível afirmar que o maior realismo na imaginação das crianças precisa ser *produzido*. Entretanto, como se dá esse processo? A resposta pode ser encontrada na relação que se estabelece necessariamente entre *experiência prévia – conhecimento da realidade – imaginação*, ou seja, “[...] o produto da atividade imaginativa será tão rico quanto for o conhecimento que o indivíduo tenha sobre o conteúdo imaginado [...]” (ANJOS, 2017, p. 281). Neste sentido, Repina (1974) afirma que:

[...] o trabalho desenvolvido referente ao enriquecimento das representações de pré-escolares, por meio da *familiarização com aspectos diferentes da realidade*, demonstra que a ampliação do escopo das representações exerce uma influência no conteúdo e no

número das imagens imaginativas [...] (p. 262, tradução nossa, grifos nossos).

Nessa direção, Rubinstein afirma que é necessário fazer com que a criança conheça novas facetas da realidade objetiva que em sua insuficiente experiência cotidiana lhe são desacostumadas. Assim, Rubinstein (1978) afirma conclusivamente que “[...] a criança deve sentir que também o desacostumado pode ser real [...]” (p. 377, tradução nossa). Ampliar sua experiência significa inserir a criança gradativamente no interior das produções humano-genéricas que não lhe são cotidianas. Isso porque, na vida cotidiana, a rigor, os seres humanos não apresentam necessidades além daquelas que o próprio cotidiano alienado impõe, sendo, portanto, objetivações em si. Assim, Rubinstein se refere àquelas objetivações que sintetizam a história humana de maneira rica, ou seja, aqueles conteúdos expressos pelas ciências e pelas artes, especialmente. Destarte, são essas novas facetas da realidade que ampliarão a experiência da criança ampliando, portanto, as relações de sua imaginação com a realidade objetiva.

A imaginação em suas formas mais desenvolvidas, diante de todos seus atributos e características, apresenta-se sempre a partir da realidade objetiva, e quanto maior for o conhecimento do indivíduo sobre a realidade, maior será a expressão de sua imaginação (ANJOS, 2017, p. 281).

Tendo em voga a perspectiva acima elucidada, Repina (1974) afirma que maneira conclusiva que:

[...] o realismo da imaginação da criança requer uma ativa educação. É imperativo que a imaginação da criança seja desenvolvida em conexão com o enriquecimento de suas experiências pelo conhecimento da realidade e que ela não retorne a uma fantasia infrutífera que sirva como um escape da realidade (p. 261, tradução nossa).

Destarte, compreendemos que as implicações desta proposição são fundamentais para o ensino escolar. A escola, incluso a escola de Educação Infantil, deve ter como norte o desenvolvimento da imaginação da criança por intermédio da ampliação de suas experiências, isto é, por intermédio do enriquecimento daquilo que a criança conhece acerca da realidade, fazendo com

que ela se engaje em atividades (lúdicas, de estudo, etc.) que provoquem e dirijam o processo formativo da capacidade de transformar imagens em suas máximas possibilidades.

Para a psicologia concreta de Vigotski, o desenvolvimento infantil se produz como resultado dos processos educativos, ou, na terminologia original do autor, da *obutchénie*, o engajamento do aprendiz em atividade orientada por pares mais desenvolvidos, cujo conteúdo desafia as capacidades já conquistadas pelo psiquismo. Essa lei geral é válida para explicar o processo formativo particular da imaginação, guiando a intervenção educativa. Assim, a compreensão científica da natureza e da gênese da capacidade humana de *transformar imagens*, incluindo as formas da imaginação e suas técnicas, representa um instrumental teórico do qual pode lançar mão o/a professor/a ao traçar objetivos pedagógicos e selecionar conteúdos e formas de ensino, organizando a atividade do estudante de modo a promover o desenvolvimento da imaginação em suas máximas possibilidades. A transmissão-assimilação do conhecimento historicamente acumulado requer o desenvolvimento da capacidade de imaginar, ao mesmo tempo que, dialeticamente, provoca e propicia esse desenvolvimento. Em síntese, o pleno desenvolvimento da imaginação é, para o ensino escolar, a um tempo *condição e resultado*.

Referências

ANJOS, R. E. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 271-285, jul./dez. 2017. doi: 10.26673/rtes.v13.n2.juldez.2017.9602.

GIANNONI, A. P. **Uma história da psicologia soviética explicitada pelas abordagens da função imaginativa (1917-1960)**. 250 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

IGNATIEV, I. E. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960.

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

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro I: o processo de produção do capital).

PETROVSKI, A. V. La imaginación. *In*: PETROVSKI, A. V. **Psicología General**: manual didáctico para los institutos de pedagogia. Moscú: Progreso, 1985.

REPINA, T. A. Development of imagination. *In*: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1974.

RUBINSTEIN, S. L. La imaginación. *In*: RUBINSTEIN, S. L. **Principios de psicología general**. México: Grijalbo, 1978.

SACCOMANI, M. C. da S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. C. da. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças

Early childhood goes to school: in defense of developmental teaching for all children

Lucinéia Maria Lazaretti¹
Giselle Modé Magalhães²

RESUMO

O debate sobre a educação da primeira infância apresenta desafios e posicionamentos controversos sobre o seu caráter formal e escolar. Neste sentido, este texto objetiva explicitar as características do processo de desenvolvimento na primeira infância, a fim de evidenciar as implicações positivas do ensino escolar nesse processo. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, percorre uma linha argumentativa evidenciando o processo histórico de luta pelo direito à educação; a especificidade do desenvolvimento infantil e as condições necessárias para o *bom ensino*, desde a mais tenra idade. Defendemos a sistematização da Educação Infantil de forma a garantir o ensino desenvolvente na primeira infância em suas máximas possibilidades.

Palavras-chave: Primeira Infância. Educação Escolar. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The debate on early childhood education presents controversial challenges and positions on its formal and scholarly nature. In this sense, this text aims to explain the characteristics of the development process in early childhood, in order to highlight the positive implications of school teaching in this process. Based on Historical-Cultural Psychology, it goes through an argumentative line, evidencing the historical process of struggle for the right to education; the specificity of child development and the conditions that are necessary for good teaching from an early age. We defend the systematization of Early Childhood Education in order to guarantee the developmental teaching in early childhood in its maximum possibilities.

Keywords: Early Childhood. School education. Historical-Cultural Psychology.

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Pvaí). Doutora em Educação pela UFSCar. E-mail: lucylazaretti@gmail.com

² Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação Escolar pela UNESP (Araraquara). E-mail: gisellemagalhaes@ufscar.br

Introdução

O ensino escolar na primeira infância ainda é objeto de muitas controvérsias entre os pesquisadores da área. Por um lado, há aqueles com posicionamentos favoráveis à educação em instituições de caráter formal desde os primeiros anos, como resultado de um processo histórico, político e econômico (KUHLMANN, 2005; ROSEMBERG, 2014; HADDAD, 1981). Por outro, aqueles com apontamentos que questionam o atendimento coletivo para as crianças menores de três anos, justificados pelos riscos à saúde e prejuízos aos vínculos afetivos, os quais, por sua vez, geram culpa, insegurança e outros sentimentos por parte da mãe (COSTA, 1984; VIEIRA, 1988; WEBER *et al.*, 2006). Longe de encerrar esse debate, através de argumentação com problemáticas teóricas e práticas, tensionamos neste artigo a discussão sobre a referida temática, uma vez que afirmamos a necessidade de posicionamento político frente a atual conjuntura brasileira.

Em recente texto produzido por Tunes e Prestes (2019), as autoras retomam o debate sobre a educação nos primeiros três anos de vida, a função educativa nesse momento, e o papel das instituições no desenvolvimento das crianças. Tunes e Prestes (2019) defendem que “até os três anos, *toda criança tem o direito inalienável de ser acolhida e conviver num ambiente de intimidade com os adultos que, com ela, aprenderam a decifrar os seus sinais e sintomas*” (TUNES; PRESTES, 2019, p. 39, grifos no original). Afirmam que o ambiente mais adequado para garantir este direito é o doméstico familiar, pois educar essas crianças significa protegê-las do mundo, e defendem, ainda, que as instituições sociais que se destinam a cuidar de crianças até os três anos de idade não podem garantir essa proteção, cuidado e convivência íntima para decifrar os seus sinais. Em uma longa citação, porém necessária, identificamos em quais argumentos se pautam para defender que o ambiente doméstico e a proteção da família são os elementos da educação ideal para bebês e crianças na primeira infância:

faltaria aos pedagogos e cuidadores encarregados dos cuidados e atenção a essas crianças a possibilidade de interpretar corretamente os sinais que delas advêm, dada a ausência de convivência íntima com elas no período anterior à sua chegada à instituição. Ademais, ainda que essa convivência possa estabelecer-se a partir do momento de sua chegada, não há dúvidas de que ela será muito mais precária do que a que se verifica no ambiente doméstico da maioria das famílias. Em segundo lugar, por mais bem preparados que estejam pedagogos e cuidadores e muito se saiba acerca das peculiaridades do desenvolvimento da criança nessa idade, cada criança é uma singularidade irreplacável. Logo, o que se pode saber dela, necessariamente, advêm dela mesma, mas interpretativamente, uma vez que ainda não sabe falar e sequer tem consciência de seu “eu”. Em terceiro lugar, os sinais e sintomas das crises que acontecem nesse período etário são diferentes para cada criança e seu aparecimento não é definido pelo relógio. Eles podem começar a ocorrer aos 24 meses para uma criança, aos 30 para outra, por exemplo; podem durar dois meses para uma; cinco meses ou um ano para outra; podem manifestar-se de maneira radicalmente distinta de uma criança para outra. Considerando-se a peculiaridade da consciência da criança nessa idade, será necessária uma forma específica de atuação e de organização do ambiente social de desenvolvimento para cada modo de manifestação das crises. Essa flexibilidade máxima e constante não é possível nas instituições, pois elas requerem alguma padronização perdurável para que possam funcionar. Sem dúvida, o ambiente doméstico guarda maiores possibilidades para essa flexibilização, uma vez que os pais têm mais condições de descobrirem as diferentes possibilidades de sua criança, mesmo nos casos em que se manifestam sintomas de desenvolvimento atípico (TUNES; PRESTES, 2019, p. 39).

A citação evidencia argumentos que nos instigam a pensar sobre a função dos profissionais das instituições educativas frente às especificidades deste momento do desenvolvimento humano, colocando aos leitores uma importante questão social: o que fazer com nossas crianças pequenas? as crianças na primeira infância³ devem ir para a escola? Teria a escola o que ensinar para esta faixa etária?

Faz-se importante ressaltar que a base teórico-metodológica de análise das autoras para pautarem seus argumentos é a Psicologia Histórico-Cultural. Partindo da mesma perspectiva teórica, e, também, já sinalizando nossa resposta

³ Não utilizamos marcos cronológicos para delimitar os períodos, mas Elkonin (1987) aponta a primeira infância entre, aproximadamente, o segundo e o terceiro ano de vida.

às questões anteriores, o objetivo do presente texto é explicitar as características do processo de desenvolvimento na primeira infância a fim de evidenciar as implicações positivas do ensino escolar nesse processo.

Assim sendo, percorreremos uma linha argumentativa organizada em três momentos: a) Como conquistamos o direito da criança à educação e à luta histórica pela educação infantil? b) Como se dá a formação da consciência da criança nos primeiros anos de vida? c) Quais as condições necessárias para o bom ensino na educação da primeira infância?

De antemão, antecipamos que o presente artigo vem ao encontro do necessário e respeitoso diálogo científico. Os argumentos aqui apresentados foram construídos a partir de posicionamentos incorporados não só em nossa formação acadêmica, mas também a partir de nossa atuação na educação básica, no ensino superior, de nossas pesquisas, e, principalmente, de nossa militância e atuação política em defesa do direito à educação que promova desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

1 De quê educação infantil se trata? Recuo ao *mal necessário* ou função educativa?

Em tempos de retrocesso político, circulam ideários de senso comum que vão firmando-se em forma de políticas públicas e, muitas vezes, a disputa de interesses antagônicos fica latente. Atualmente, assistimos, a passos largos, o retorno de políticas assistenciais e alternativas, tais como: programa criança feliz; creche domiciliar; vale creche; cuidador infantil; entre outros que vão na contramão de toda a discussão sobre o direito da criança à educação e os avanços científicos pedagógicos que envolvem o processo de aprendizagem infantil. Neste contexto, recuperar alguns marcos históricos, políticos e pedagógicos se faz necessário para compreender a gravidade de argumentos que sinalizam o recuo a tendências informais e familiaristas, que esmagam direitos sociais e opõem-se aos debates e políticas públicas sobre educação e primeira infância. Precisamos reiterar o óbvio e (re)colocar no centro do debate o direito à educação como conquista histórica, resistindo aos retrocessos.

Historicamente, no Brasil, para a primeira infância, a creche foi uma alternativa para as mães trabalhadoras, um recurso reivindicado pela legislação trabalhista, que cumpria a função de assistência social. Ou seja, desde o final do século XIX, a creche pública atende crianças pobres, filhos e filhas de mães trabalhadoras. Logo, não se origina como uma política pública educacional, demarcando o lugar social dessas crianças e, também, a instituição destinada a elas como um *mal necessário*. Era *mal*, porque produzia o afastamento das mães, carências afetivas, distúrbios digestivos, entre outros argumentos, baseados nas normas médico-higiênicas, os quais questionavam a função da creche, advogando que esta não garantia a preservação da saúde e integridade física dos bebês e crianças pequenas. E era *necessário*, dada a configuração social dos centros urbanos, desorganizados e palco de desajustes morais e econômicos, os quais obrigavam as mulheres a renunciar a seu lar para garantir a sobrevivência da família (COSTA, 1884; VIEIRA, 1988).

Como ressalta Rosemberg (1984), as creches ganharam um caráter de instituição provisória:

O fato da reivindicação/concessão de creches ter se justificado principalmente pela necessidade/vontade de a mãe trabalhar fora de casa, acabou por emprestar à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acarretando-lhe uma história cíclica, restringindo-a a apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo de experiências, tanto a nível de seu funcionamento interno quanto da população usuária (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

Essa condição histórica da creche, como cíclica, com poucos avanços e muitos recuos, é o que assistimos na atualidade. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, o artigo 208 assegura à criança o Direito à Educação, como dever do Estado e opção da Família e, quando trata da Educação Infantil, assevera: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 35). Esse direito constitucional é firmado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) que estabelece

a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica Nacional e define que, em seu art. 30, inciso I e II: creche para designar o atendimento de crianças de zero a três anos e, pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos⁴.

Nesse contexto, Rosemberg (2014) afirma que, embora já tenhamos algumas conquistas, ainda há muito que avançar quando refletimos sobre as políticas públicas para a Educação Infantil brasileira. Com esse ordenamento legal e político, e visando superar o *atendimento pobre para pobre*, a preocupação volta-se para garantir condições mínimas necessárias para propostas e estratégias que visem qualidade, resultando em uma série de documentos oficiais que, desde 1993, o Ministério da Educação (MEC) procurou implementar como uma política pública de Educação Infantil democrática e com qualidade (ROSEMBERG, 2014). De lá para cá, a implementação de diretrizes e normatizações ampliaram concepções de Educação Infantil, criança e infância, conquistando avanços importantes nas práticas pedagógicas. São conquistas importantes, mas ainda insuficientes frente ao cenário político, econômico e social, marcado pela desigualdade e descompasso nas garantias legais.

Um descompasso é o acesso desigual à Educação Infantil, ainda mais com a versão de 2013 da LDBEN, Lei nº 9394/96, que institui, com a Emenda Constitucional 59/09, a obrigatoriedade da matrícula na educação básica de crianças a partir de 4 anos de idade, acirrando uma cisão na Educação Infantil: prioriza-se as crianças maiores, aproximando-as do Ensino Fundamental, principalmente, em termos de proposta pedagógicas e critérios de avaliação, e os bebês e crianças pequenas ficam refém de soluções dúbias para resolver a dívida histórica de acesso à vaga. Para ilustrar em termos estatísticos, no Brasil, aproximadamente 32% da população menor de três anos está na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Ocorre que, regionalmente, existem estados e municípios que não cobrem nem 10% desse público, principalmente nos estados com menor renda e mais vulneráveis economicamente. Esses dados assinalam o desafio de dar visibilidade à creche e de

⁴ Em 2013, esse inciso foi revogado pela Lei nº [12.796](#) e as pré-escolas destinam-se às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

integrá-la plenamente ao sistema educacional e a necessidade de combater os modelos familiaristas, que assombram o cenário atual.

Para que o passado e o presente não se convertam na maldição de Sísifo, de um eterno retorno ao ponto de partida, é necessário, que pelo menos, se fique alerta quanto à introdução de “novidades” que desestabilizam modelos formais e completos de Educação Infantil, particularmente de creche, para reduzir o déficit de vagas referente à população não atendida. Trata-se do risco que tenho enunciado como “assistencialização” da creche, ou seja, do ressurgimento sistemático de soluções milagrosas que dariam conta do déficit de vagas em creche particularmente para a população situada nos níveis inferiores de renda (ROSEMBERG, 2014, p. 177).

Com esse cenário, precisamos assumir: no Brasil, em decorrência da conjuntura econômica e social da maior parte da população, com desenfreado crescimento de desigualdades e pobreza, é preciso políticas efetivas para que as crianças menores de três anos tenham seu direito garantido de acessar e frequentar instituições de Educação Infantil. Garantida a permanência e ampliação das políticas públicas que se firmaram nas últimas três décadas, podemos dialogar sobre que Educação Infantil se trata, em termos de qualidade. Para isso, é fundamental compreender quem são os bebês e crianças pequenas que estão na educação infantil e quais as principais características desse processo de aprendizagem e desenvolvimento.

2 Características da formação da consciência na primeira infância: em defesa do caráter intencional das instituições de educação infantil.

Para dialogar com a qualidade da Educação Infantil disponibilizada para nossas crianças e defender o ensino promotor de desenvolvimento, faz-se fundamental conhecermos o processo de formação da consciência na primeira infância, assim como as especificidades deste psiquismo. É certo que a consciência humana se configura de forma diferente ao longo do nosso desenvolvimento, sendo diretamente condicionada pela atividade que desempenhamos em cada momento da vida. Conforme Leontiev (2001), as

circunstâncias concretas da vida da criança alteram o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas, o que gera novas demandas para a organização do psiquismo e, conseqüentemente, da consciência. “Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 2001, p. 63).

Assim, o primeiro ano de vida é marcado pela máxima dependência do adulto e pelas mínimas possibilidades de comunicação, o que Vigotski (1996) denomina como a primeira grande contradição humana. Imersos nessa contradição, bebê e adulto estabelecem entre si o que Elkonin (1987) denomina de *comunicação emocional direta*, atividade-guia⁵ no primeiro ano de vida, por meio da qual as necessidades do bebê são atendidas. Sem a interposição de palavras, o adulto estabelece uma comunicação com o bebê que o permite interpretar e atender suas necessidades, sejam elas de alimentação, dor, sono, frio etc.

Como polo oposto e contrário interno à comunicação emocional direta com o adulto, temos um psiquismo pouco diferenciado, que começa a se especializar conforme a internalização dos signos da cultura. Vigotski (1996; 2018) aponta a percepção como a função psicológica que ganha destaque no primeiro ano de vida, pois todas as outras realizam-se por meio dela. É a atividade de comunicação emocional direta que vai demandando a especialização da percepção e do aparato motor, desenvolvendo gradativamente um sistema *percepto-afetivo-motor*. Como produto desta organização interfuncional dependente da percepção, teremos uma organização da consciência que ainda não distingue o *eu* do *nós*, o que Vigotski (1996) denomina de *protoconsciência do nós*, ou seja, uma consciência que funciona intersubjetivamente.

Desta forma, ao final do primeiro ano de vida, o bebê se comunica afetivamente com o adulto e, ao ser afetado pelos objetos e pessoas ao seu redor, opera em sua realidade objetiva à medida que manipula objetos, sorri, chora, observa o seu entorno, emite sons. A exploração de objetos, denominada de

⁵ O conceito de atividade-guia pode ser encontrado nos trabalhos de Leontiev (2001). Trata-se da atividade que incide diretamente na formação da personalidade em cada período do desenvolvimento e por meio da qual outras ações podem ser desenvolvidas. A atividade-guia não surgirá naturalmente, mas sim como demanda social.

movimentos reiterativos e concatenados (ELKONIN, 1998), ganha destaque no primeiro ano de vida e cria a demanda para a *atividade objetal-manipulatória*, que guiará o desenvolvimento na primeira infância.

Isso significa que a exploração sensório-motora é conquista do primeiro ano de vida e permite gradualmente aos bebês alguns movimentos com os objetos, os quais proporcionarão o salto qualitativo para a ação propriamente objetal, organizada pela linguagem. É o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos a característica principal da primeira infância, denominada por Elkonin (1987) de *atividade objetal-manipulatória*. A conduta da criança, neste momento da vida, é extremamente dependente da situação, o que caracteriza a organização da sua consciência. Isso quer dizer que os objetos têm um caráter imperativo: atraem e repelem diretamente a criança; eles induzem-na a agir. Uma porta incita a ação de fechá-la; escadas a convidam a subir ou descer e há muitos outros exemplos que poderíamos extrair do nosso cotidiano de vida com crianças pequenas.

Se no primeiro ano de vida a comunicação com o adulto era direta, na primeira infância esta passa a ser mediada pelos objetos e organizada pela linguagem, pois a criança está imersa em uma cultura de falantes. É o adulto que não só disponibiliza os objetos para a criança, como também fala para as crianças sobre esse mundo de coisas das quais ela está se apropriando. Assim, a atividade objetal-manipulatória demandará uma nova formação psíquica na criança, qual seja: o *entrecruzamento da linguagem com o pensamento*. A unidade percepção-afecção-ação, que se formou no primeiro ano de vida, tende a ser quebrada pelo intenso desenvolvimento da linguagem nesse período (MAGALHÃES, 2018), pois as palavras têm papel fundamental como interposição antes da ação. Dito de outra forma, as palavras passam a orientar as ações das crianças com os objetos e adquirem, como afirmou Vigotski (2001), a função de signo dos signos⁶, ou seja, conforme Magalhães (2018), representam uma imagem já significada na consciência da criança.

O desenvolvimento da linguagem certamente é um marco fundamental do desenvolvimento cultural, pois condensa um acúmulo de experiências humano-

⁶ Os signos, para Vygotski (1995), são imagens que ganham significado e agem como instrumento psicológico, modificando o psiquismo.

genéricas. A linguagem, para Vigotski (2001), não só opera como meio de comunicação, mas também como instrumento da atividade intelectual, tendo como sua unidade mínima a palavra, parte essencial da fala, que por sua vez é o “meio especial de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para, fundamentalmente, transmitir informações” (MARTINS, 2013, p. 167).

No princípio do desenvolvimento da fala, segundo Martins (2013), há uma relação primária entre palavra (som), percepção e representação (imagem), o que ainda não corresponde à linguagem propriamente dita, mas sim à fase pré-linguística. Ou seja, trata-se de uma conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado. A conversão da imagem do objeto em signo exige a formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos, que são os primórdios do entrecruzamento da linguagem com o pensamento, e possibilita uma “forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (VIGOTSKI, 2001, p. 172).

O entrecruzamento da linguagem com o pensamento é revolucionário no desenvolvimento infantil, pois esta é uma neoformação que requalifica toda a interfuncionalidade psíquica e, conseqüentemente, a consciência da criança pequena, denominada nesse momento de *consciência do eu-externo* (VIGOTSKI, 1996), uma vez que a atividade objetual-manipulatória imersa na linguagem demanda a separação do mundo externo e do mundo interno, e a criança passa a reconhecer-se como parte desse mundo. O significado da palavra leva à generalização, que é tarefa do pensamento. Por isso, Martins (2013, p. 172) afirma que “a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo”.

Desta forma, ao compreender o desenvolvimento global da criança na primeira infância, evidencia-se um processo que parte das funções sensoriais, perceptivas e motoras, e, sob condições adequadas de educação, permite o desenvolvimento da linguagem, da fala e da compreensão do significado que as palavras carregam. O processo de desenvolvimento global da criança na primeira infância nos aponta como eixo central o desenvolvimento da linguagem, que ultrapassa o pareamento externo de determinado objeto com uma palavra (som), mas que demanda do pensamento da criança a compreensão dos significados socialmente instituídos nas ações com os

objetos. Isso significa que é preciso falar com a criança e ensinar a criança a falar, mas não repetindo sons associados a objetos, e, sim, disponibilizando para ela objetos que a permitam compreender o mundo e a história contida neles.

Diante de tais características e especificidades, acreditamos já ser possível afirmar que não se trata de um momento da vida que exija somente proteção e acolhida, pois existem processos interfuncionais em desenvolvimento sendo demandados por atividades específicas em cada momento da vida da criança. O ambiente familiar pode atender às demandas da atividade do bebê e da criança pequena, mas não o fará de forma sistematizada e cientificamente orientada como devem fazer as instituições de educação infantil. Os profissionais da educação infantil têm melhores condições de identificarem o desenvolvimento real das crianças pequenas e promoverem novas formações psíquicas e novas formações da consciência por meio do ensino.

A educação da criança é objeto da família e da escola. São duas instituições responsáveis por esse processo, porém, com finalidades distintas. Não podemos sobrepor e nem desvalorizar a formação familiar, a constituição de vínculos e a responsabilidade de atender às necessidades infantis, com afeto, segurança, proteção, cuidado e aproximação do bebê com a realidade circundante. No entanto, a educação escolar não se limita a proteger e atender as necessidades mais emergentes do bebê e da criança, mas sim apresentar o mundo da cultura, de forma sistemática e organizada. A função social da educação infantil é, por meio de um ensino organizado e sistemático, ampliar os horizontes culturais do bebê e da criança pequena. Isso significa que os signos e instrumentos culturais devem ser apresentados à criança e são mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

É certo que os momentos de transição de uma atividade para outra, e, conseqüentemente, de reorganização da consciência da criança, exigem maior atenção educativa, pois são períodos críticos que, quando não bem compreendidos, podem abrir espaços para o que Vigotski (1996) denominou de crises do desenvolvimento. Isso significa que, em absoluto, as crises sejam processos naturais que necessariamente irão acontecer ao longo do desenvolvimento. As crises nos mostram períodos de transição que requerem a nossa atenção educativa, pois nos indicam que novas necessidades estão surgindo a partir da atividade já estabelecida

e que é preciso que o adulto mude a sua forma de tratar a criança. Estariam as famílias aptas a identificarem os períodos de transição como estão os(as) professores(as) de educação infantil⁷? Ou poderiam estas intensificar a manifestação das crises ao invés de convertê-las em um novo período do desenvolvimento?

Sob o nosso ponto de vista, a defesa da família como único ambiente adequado para o desenvolvimento da criança pequena desconsidera a determinação social da própria família, tratando-a de forma idealizada. Faz-se importante reafirmar que as famílias têm diferentes configurações históricas (REIS, 2012) e que também estão submetidas às políticas públicas precárias e provisórias. Isolar a criança de ambientes e instituições que a façam conviver com o coletivo pode, inclusive, reforçar o individualismo já tão presente nas relações sociais capitalistas, além de culpabilizar as mães trabalhadoras por não terem outra opção para seus filhos(as) (ROSEMBERG, 1974; WEBER *et al.*, 2006). Se nos individualizamos e nos formamos pelo tecido social, então, também é a sociedade em sua totalidade a responsável por nosso desenvolvimento, nisso estão inclusos tanto a família como a escola de educação infantil.

Resta-nos, então, responder: como a escola de educação infantil pode dar conta desta tarefa? Ou, em outras palavras, o que é o *bom ensino* de crianças pequenas dentro das instituições de educação infantil?

3 Condições necessárias para se efetivar *um bom ensino* na primeira infância.

Muitas vezes aprisionadas em uma rotina inflexível e esgotante, restrita a atender necessidades básicas de sono, alimentação, segurança e higiene, com o uso do espaço da sala de aula ocupado por berços e bebês-conforto, paredes repletas de adornos estereotipados com letras e números, dentre outros adereços em espuma sintética (e.v.a), as práticas pedagógicas da primeira infância, conforme Lazaretti (2013), apresentam alguns equívocos no modo de organizar o ensino. Entendemos que essa organização, se somada a uma precariedade no

⁷ Não discutiremos nesse artigo a formação dos(as) professores(as) no Brasil. No entanto, é este o (a) profissional capaz de compreender o desenvolvimento e promovê-lo dentro das instituições educativas. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. | Uberlândia, MG | v.3 | n.3 | p.1-21 | set./dez. 2019 | ISSN: 2526-7647 12

ambiente e prejuízos na formação do(a) professor(a), pode inviabilizar práticas que atendam às particularidades dos bebês e crianças pequenas, como preocupam-se Tunes e Prestes (2019).

No entanto, consideramos que algumas práticas pedagógicas ainda se assentam nessa configuração por falta de clareza quanto à função da educação infantil e pela ausência de uma concepção de criança e desenvolvimento, ou seja, ainda é preciso diferenciar modelos formais e informais na Educação Infantil. (MARTINS; MAGALHÃES, 2014) Interessa-nos, como critério de tal diferenciação, os *objetivos* que orientam as práticas, os *conteúdos* que veiculam, os *encaminhamentos didáticos* utilizados para atingir os objetivos e, principalmente, o *papel do professor* na promoção do desenvolvimento (MARTINS; MAGALHÃES, 2014). É nesta direção que argumentaremos, neste momento, a fim de apresentar algumas condições favoráveis ao *bom ensino*.

Primeiramente, é preciso a clareza de que cabem às instituições educativas formais garantir a formação da “segunda natureza” da criança, ou seja, aquilo que não é garantido pela natureza e precisa ser produzido historicamente (SAVIANI, 1991), por isso é insuficiente que se limitem a *proteger e cuidar* dos bebês e crianças pequenas. Nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, produzir essa segunda natureza implica em formar características humanas não naturais, tais como as funções psicológicas superiores, que surgem como novas formações vinculadas ao emprego de signos e ao uso de instrumentos (VYGOTSKI; LURIA, 2007). Assim, é o acúmulo de experiências históricas da humanidade que deve ser disponibilizado para as crianças pelas instituições educativas (SAVIANI, 1991), de modo a formar seres humanos capazes de transformar a realidade objetiva e, em última instância, superar as relações sociais de dominação.

Nesta direção, é evidente que “o domínio desta experiência social é um processo extraordinariamente complexo e não pode ser obtido por uma aproximação passiva de mera contemplação da realidade circunvizinha” (ELKONIN; APOROZHETS, 1974, p. 20, tradução nossa). As práticas pedagógicas na educação da primeira infância devem ser organizadas e orientadas para ampliar as formas de domínio dos signos e instrumentos objetivados na experiência social. Isso implica refletir sobre as condições e

circunstâncias mais favoráveis às aprendizagens infantis, já que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

É indubitável sustentar e mirar uma prática pedagógica fundamentada e coerente para desenvolver ações favoráveis ao desenvolvimento infantil, o qual começa a formar-se por meio do processo de ensino efetivado pelos adultos. Os adultos, além de satisfazerem as necessidades imediatas do bebê, organizam a sua vida, promovendo as condições necessárias para que seja formada a *experiência social*, por meio da atividade conjunta e compartilhada (ELKONIN, 1969, grifo nosso). Isso significa que, na instituição escolar, o(a) professor(a), ao atender às necessidades primordiais das crianças, vai progressivamente as aproximando da experiência social, expressa na apropriação da linguagem, na atuação com os objetos, na exploração espacial, entre outras conquistas do desenvolvimento.

A prática pedagógica orientada para aproximar e garantir que as crianças se apropriem da experiência social, significa que extrai dessa cultura os conteúdos de ensino que serão os mediadores para atingir os objetivos propostos. Esses conteúdos, objetivados historicamente, precisam ser selecionados, sistematizados e organizados por áreas, tais como arte, ciências da natureza e da sociedade, matemática, cultura corporal, língua portuguesa. Essas áreas, como sínteses da sistematização do conhecimento humano acumulado, podem compor um currículo, entendido como instrumento orientador do trabalho educativo para efetivar e assegurar que as ações de ensino permitam às crianças atuarem no mundo objetivo, sentirem e perceberem sons, cores, texturas, sabores, cheiros, compreenderem o vocabulário adulto e emitirem suas primeiras palavras, dentre outras formas de manifestação da linguagem, generalizadas nos conteúdos escolares.

Nesse entendimento, na escola de educação infantil, os conteúdos escolares cumprem uma dupla função quando apropriados pelas crianças em uma relação ativa e mediada: aproximam e ampliam a compreensão de mundo, dos fenômenos e objetos humanos, e, simultaneamente, formam funções psíquicas, tais como sensações, percepção, linguagem, pensamento, entre outras (LAZARETTI; ARRAIS, 2018). Para que esses conteúdos sejam convertidos em propriedades individuais das crianças e internalizem-se como instrumentos simbólicos, é preciso operacionalizar

formas adequadas de ensino, ou seja, trata-se de organizar os meios: recursos; instrumentos; espaço; tempo; procedimentos (SAVIANI, 1991).

Nas instituições educativas da primeira infância, é comum nos depararmos com práticas empobrecidas, nas quais os objetos disponibilizados aos bebês e crianças pequenas servem para simples manuseio, muitas vezes selecionados aleatoriamente, cuja finalidade é distração e passatempo. Partindo do pressuposto que esses objetos portam significações sociais, têm propriedades (cor, forma, tamanho), e que, progressivamente, a criança, ao apropriar-se das significações verbais expressas nas palavras, apropria-se também de um sistema conceitual que as subjazem, há que se saber *como ensinar* por meio desses instrumentos. Logo, as ações de ensino devem envolver: selecionar, dispor, organizar objetos que possam ser manipulados pelas crianças, ensiná-la a atuar com eles e, também, apropriar-se de seus atributos conceituais. Estas são condições indispensáveis para o bom ensino na educação infantil, uma vez que possibilitam a complexificação das funções psíquicas e, conseqüentemente, reorganizam a consciência da criança promovendo desenvolvimento.

Nessa esteira, para organizar o trabalho pedagógico que amplie as experiências sociais dos bebês e crianças pequenas, tornando-as experiências individuais, é preciso considerar qual o melhor tempo e espaço para que essas ações de ensino ocorram. Defendemos que a rotina não pode ser inflexível e padronizada. O tempo, na educação infantil, não pode ser rígido e com fixidez nos horários, e, sim, deve ser entendido como uma construção social, como um elemento que permita ao bebê e à criança pequena aprenderem a regular suas ações no dia-a-dia da instituição e sentirem-se participantes desse lugar, e é importante que eles se localizem e se orientem no tempo a partir de tarefas e situações adequadas.

Não negamos a necessidade de organizar a rotina com estabelecimento de uma sequência de ações básicas, porém o que é inegociável nessa rotina e o que é negociável? Defendemos que, processualmente, o tempo precisa ser compreendido pela criança e deve orientá-la no espaço que pertence. Por isso, o espaço é outro elemento importante para organizar o ensino. No entanto, não podemos considerar o espaço apenas em seu estado físico, mas principalmente refletir com clareza e direção: *“Espaço para quê? Espaço para quem e com quem? Espaço com o quê e*

como?” (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2018, p. 150, grifos originais). Com essas questões, o professor pode selecionar e organizar ações favoráveis à aprendizagem, compreendendo o espaço como um elemento da organização do ensino, como e o quê está aprendendo, considerando que o espaço proporciona: acolher e ampliar os vínculos afetivos; locomoção e ampla circulação para situações de explorar, experienciar, brincar e conhecer; diversidade de materiais, recursos, instrumentos como mediadores nas ações de ensino; situações novas, que instiguem a curiosidade e interesse dos bebês e crianças, produzindo a possibilidade de construção de motivos; expor e socializar as produções infantis que representem o percurso das aprendizagens e tenham significado e sentido para elas.

Isso significa que o professor não apenas organiza o ambiente e disponibiliza objetos para serem manipulados livremente, mas também medeia a relação criança-objeto, incitando-a a apalpar, apreender, manipular brinquedos e diferentes objetos do uso cotidiano, que são aprendizagens primárias dos produtos e instrumentos da cultura humana. Quanto mais rica e diversificada for essa aprendizagem com os elementos da cultura, mediada pelo professor, maior será a promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 74).

Dito isso, para que seja garantida a articulação entre os elementos (objetivos-conteúdos-encaminhamentos) didáticos, é preciso clareza teórica do(a) professor(a) para planejar e dirigir as ações de ensino (LAZARETTI, 2013). É insuficiente o *preparo técnico*, muitas vezes, reduzido ao(a) cuidador(a) e/ou agente de apoio, que desconsideram a trajetória histórica no Brasil pela valorização profissional da educação infantil, a qual, por sua vez, estabelece plano de carreira docente com qualificação pedagógica específica, por meio da formação inicial e continuada, piso salarial, entre outras determinações legais (BRASIL, 1996).

Dada a complexidade de organizar o ensino, uma das tarefas do professor de educação infantil é provocar, direcionar, indagar as ações das crianças frente às propriedades dos objetos, ativando as operações do pensamento, tais como comparação, generalização, análise, síntese e, progressivamente, a criação de abstrações, ou imagens subjetivas que atuam como instrumento psíquico. Lazaretti e Mello (2018) explicitam que os objetos trazem significações culturais que tem função e

forma determinadas para o uso e exploração, e, mediante observação e imitação, em ação conjunta e compartilhada com o(a) professor(a), a criança, progressivamente, aprende a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam.

Observando as ações dos adultos com os objetos, o pequeno se apropria das formas humanas da atividade prática objetivada. Na ação com os objetos, a criança descobre que muitos deles podem ser utilizados de modo similar. Este tipo de descoberta conduz à generalização não somente dos objetos similares (por alguma característica), como também a generalizar a experiência da atividade (MÚJINA, 1979, p. 54, tradução nossa).

Um dos principais signos mediadores dessa relação criança-professor(a) é a linguagem oral. A riqueza na produção verbal, por meio de palavras e sons, amplia e provoca qualitativamente apropriações que propiciam ao bebê e à criança explorar e produzir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, possibilitando formas *culturais de desenvolvimento* (MARTINS, 2007).

A condição do professor que ensina o bebê [e a criança], prioriza formas de comunicação intensa; proporciona conteúdos que ampliam as possibilidades de aprendizagens quanto: ao desenvolvimento da mobilidade espacial, aperfeiçoando seus movimentos e coordenações motoras; enriquecendo os sistemas sensoriais pré-ensino e de manipulação; incentivando diferentes linguagens; promovendo funções psíquicas como sensação, percepção, emoção, entre outros processos de aprendizagem e de desenvolvimento (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 77).

Desta forma, elencamos algumas condições para organizar a prática pedagógica e demarcar que é possível garantir um bom ensino desde os primeiros anos de vida, dada a clareza da função social da educação infantil e seus impactos na formação e aprendizagens dos bebês e crianças pequenas, sujeitos em pleno processo de humanização. Evidencia-se que uma das principais condições para efetivarmos o bom ensino se deve ao trabalho do(a) professor(a), que exige formação consistente, munido(a) de referenciais teórico-práticos, que permitam compreender a complexidade do desenvolvimento infantil e dos processos de

ensino, de modo a direcionar suas ações para favorecer e intervir nas conquistas e aprendizagens dos bebês e crianças.

Considerações Finais

A contradição histórica entre processos de alienação e processos de humanização (BORGES, 2017) ainda se faz presente, afinal, não superamos, até o presente momento, a dominação de uma classe pela outra. Neste sentido, também encontramos na história da educação infantil avanços e retrocessos, ou medidas que caminham para a humanização e medidas que são expressões da alienação social.

Avançamos no aparato legal e estabelecimento de diretrizes específicas para a educação infantil, que tem garantido que a educação escolar formal assegure o acesso desde a mais tenra idade, como também orientações que expressam os avanços teórico-práticos de um ensino desenvolvente. No entanto, os retrocessos se intensificam, principalmente para a primeira infância, com a retomada de propostas informais, emergenciais, de baixo custo, como anunciado na introdução deste artigo, colocando em risco todos as conquistas até aqui garantidas.

Explicitamos, com os argumentos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, o quão preocupante é retomar modelos familiaristas, que desconsideram a especificidade do processo de desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e as implicações positivas do ensino escolar para aprendizagem desses sujeitos, afirmando a importância deste ensino para a humanização de todos e todas. Essa é a função social da educação infantil numa direção humano-genérica, orientada por objetivos em correspondência com os conteúdos escolares objetivados na experiência social, expressa em objetos e fenômenos humanos, para todos e todas, da formação de um ser pelo outro, que são operacionalizados por encaminhamentos didáticos diversos, enriquecidos, contextualizados, resultando assim na formação das complexas e elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças.

Afirmamos, junto com Martins e Magalhães (2014), a urgência da Educação Infantil superar a *informalidade institucionalizada* e organizar a vida das crianças para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento na primeira infância em suas máximas possibilidades.

É nesta direção que, não só fazemos a defesa do ensino para as crianças desde o nascimento, como também afirmamos a necessidade da sólida formação dos professores, mediadores do desenvolvimento infantil, e que reiteramos que os domínios teóricos acerca do processo de desenvolvimento histórico-cultural dos indivíduos se colocam como exigência no trabalho educativo formal.

Referências

BORGES, L.F.P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *Revista Educação em questão*. Natal, v. 55, n. 45, p. 101 – 126, jul-set, 2017. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45id12747>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>

BRASIL. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p. Disponível: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034. Acesso em 26 de maio de 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-99362010000300018>

COSTA, M. C. L. Creche: solução ou problema? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. V. 50, p. 58-60, ago. 1984.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.) *La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124. <https://doi.org/10.5093/rhp2019a14>

ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS. Foreword. In: ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs). *The psychology of preschool children*. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p. 5-23.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In. SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969. p.504-522.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1022>

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. O Que Cabe no Currículo da Educação Infantil? Um Convite à reflexão *Educ. Anál.*, Londrina, V.3, N.2, p.27-46, jul./dez. 2018. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n2p27>

LAZARETTI, L. M.; MAGALHAES, C. . Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil. In. MAGALHAES, C. EIDT, N. M. (Org.). *Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil*. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2019, v. 1, p. 1-247. <https://doi.org/10.26512/2016.03.d.20028>

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. . Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas*. 1ed.Uberlândia: Navegando, 2018, v. 1.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L S; LURIA, A; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 2001.

MAGALHÃES, G.M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez. 2018.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In. ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. <https://doi.org/10.1590/s1414-32832012000100025>

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

MARTINS, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A educação infantil e suas interfaces formais e informais. In: BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G. (orgs) *Caminhos para a escola inclusiva*. São Paulo – SP: Cultura Acadêmica, 2014.

MÚJINA, V. S. Características Psicológicas del prepreescolar y del preescolar. In. PETROVSKI, A. V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso, 1979. p. 44-79.

REIS, J.R.T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. e CODO, W. (orgs) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: editora brasiliense, 2012.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 51, p. 73-79, novembro 1984.

ROSEMBERG, F. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. (orgs.). *Educação Infantil: os desafios estão postos! e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014. <https://doi.org/10.22533/at.ed.1241819125>

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.8i1.0013>

TUNES, E.; PRESTES, Z. Apontamentos sobre educação de bebês e de crianças pequenas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n.1, p. 32-43, Janeiro/Abril, 2019. <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47427>

VIEIRA, L. M. F. Mal Necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 67, p. 3-16, novembro de 1988.

VIGOTSKI, L.S. *7 aulas sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. Rio de Janeiro – RJ: E-papers, 2018.

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

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Editora Visor, 1996. Tomo IV.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

WEBER, L. N. D. (et all). Filhos em creches no século XXI e os sentimentos das mães. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 24, n. 44 p. 45-54, jan./mar. 2006. <https://doi.org/10.7213/rpa.v24i44.20095>

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações entre a organização das condições de ensino e a produção da queixa escolar na educação infantil

Human development under historical-cultural approach: relations between the organization of teaching conditions and the production of school complaints in early childhood education

Célia Regina da Silva ¹

RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão sobre as concepções que norteiam a organização das condições de ensino na educação infantil, com o intuito de analisar, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, algumas determinações que constituem o processo de produção das queixas escolares nesse nível de ensino. Para tanto, apresenta análises de três situações que ocorreram no cotidiano de uma escola pública de educação infantil, extraídas de nossa tese de doutorado. As análises revelam as influências das concepções espontaneístas de desenvolvimento humano, as quais levam à organização de condições de ensino propícias à ocorrência de conflitos entre adultos e crianças. Por fim, aprofunda os conceitos de desenvolvimento psíquico e periodização, na perspectiva histórico-cultural com ênfase na transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar, denominada como crise dos três anos, demonstrando incompatibilidades entre as necessidades psíquicas das crianças e a forma como as condições de ensino, apresentadas nas situações descritas, estão organizadas.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Condições de ensino. Queixa escolar.

ABSTRACT

The present study proposes a reflection on the conceptions that guide the organization of teaching conditions in early childhood education, in order to analyze, from the perspective of historical-cultural psychology, some determinations that constitute the process of producing school complaints at this level of education. For this purpose, it presents analyzes of three situations that occurred in the daily life of a public school of early childhood education, extracted from our doctoral thesis. The analyzes reveal the influences of spontaneistic conceptions of human development, which lead to the organization of teaching conditions conducive to conflicts between adults and children. Finally, this study deepens the concepts of psychic development and periodization, in the historical-cultural perspective with emphasis on the transition between early childhood and preschool age, called the three-year crisis, demonstrating incompatibilities between children's psychic needs and the way the teaching conditions, presented in the situations described, are organized.

Keywords: Child Development. Teaching conditions. School complaint.

¹Célia Regina da Silva, Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara-SP e Docente do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Mogi da Cruzes-SP, Brasil. E-mail: crsilvau@gmail.com

Introdução

[...] duas questões se colocam diante do pedagogo, em primeiro lugar a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia e sua premissa básica requer, forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno. (Vigotski, 2010, p. 431).

O presente trabalho deriva de nossa tese de doutoramento e busca apresentar algumas reflexões sobre a relação entre as necessidades presentes no desenvolvimento infantil, segundo a psicologia histórico-cultural, e a organização das condições de ensino na educação infantil, com o intuito de analisar, sob essa perspectiva, algumas determinações que constituem o processo de produção das queixas escolares nesse nível de ensino, cuja consequência, em última instância, tem sido o encaminhamento de alunos e alunas para serem atendidos por profissionais da área de saúde mental.

Compreender as condições vigentes na educação infantil exige reconhecer que o atendimento institucional oferecido pelo Estado às crianças pequenas deve ter caráter educativo, sendo este reconhecimento um fato recente na história do Brasil. Apesar do preceito constitucional de que a educação da criança em seus primeiros anos de vida é “direito da criança, dever do Estado e opção da família” (BRASIL, 1988)², foi somente com a LDB/96³ que se instituíram os parâmetros para a operacionalização desse “dever” do Estado por meio da inserção da educação infantil no rol de responsabilidades dos setores da educação e não mais da assistência social como vigorara até então. Trata-se de uma conquista fundamental rumo à garantia de direitos infantis, porém, a efetividade da

² BRASIL, 1988. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018

³ BRASIL, 1996. Planalto do Governo. Lei de Diretrizes e Bases. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.

incorporação da educação infantil como primeiro nível da educação básica exige a formulação de propostas de trabalho de caráter fundamentalmente educativo, as quais, por sua vez, engendram determinadas concepções sobre infância, educação e sociedade.

No que se refere às concepções sobre infância e educação, a implementação de políticas para a educação infantil tem revelado inúmeras divergências de cunho teórico e prático relacionadas à caracterização do trabalho do professor que atua nesse nível de ensino; entretanto, se o trabalho com a criança em seus primeiros anos de vida é regulamentado pelas políticas em educação, faz-se necessária a definição sobre o que seja educar e como deve-se atuar junto às crianças dessa faixa etária em contexto escolar.

Muito se tem produzido com a intenção de apresentar respostas para os questionamentos acima; contudo, ao considerarmos os estudos sobre o tema, constata-se que ainda não chegamos, ao menos, a um consenso em relação ao uso da palavra “ensino”, para expressar o que se deve fazer na escola com crianças dessa faixa etária, como mostram Arce e Martins (2013) ao defenderem a centralidade do ensino na educação infantil.

Nosso percurso profissional na área tem nos mostrado que, de modo geral, o esforço para superar as práticas de cunho assistencialista, que caracterizavam o funcionamento das instituições de educação infantil em suas origens, tem apresentado, como uma de suas implicações, uma organização de condições de ensino pautadas em práticas a partir das quais ocorre uma supervalorização de atividades pedagógicas associadas à reprodução de estratégias e conteúdos, supostamente, preparatórios para o ensino fundamental. Tal aspecto relaciona-se com o problema da produção da queixa escolar; pois esse processo de transformação da educação infantil em “sala de espera” do ensino fundamental não tem se limitado aos equívocos relacionados à forma e ao conteúdo a ser ensinado para crianças pequenas.

Um sintoma alarmante que revela a gravidade das consequências dessa imitação mecânica de algumas práticas frequentes no ensino fundamental é o crescimento do número de crianças menores de 5 anos encaminhadas pela escola para avaliação psicológica e/ou psiquiátrica e o conseqüente uso de medicamentos

psicofármacos no Brasil, levando alguns órgãos a emitir documentos que apresentam orientações para impedir o uso indevido desse tipo de medicação, como por exemplo o “Recomendações do Ministério da Saúde para Adoção de práticas não medicalizantes e para a publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes”⁴.

Além disso, o boletim do SNGPC⁵ apresenta uma análise detalhada sobre o consumo de metilfenidato⁶ e aponta as relações entre o consumo desse tipo de substância e a vivência escolar ao revelar a ocorrência de queda no consumo no período de férias escolares. O material mostra, ainda, que o medicamento está sendo ministrado para crianças a partir dos dois anos, apesar da indicação expressa na bula de que o uso só é recomendado acima dos seis anos de idade.

Na tese de doutorado (Silva, 2017) que deu origem a esse artigo, apresentamos um levantamento de estudos que nos possibilitou ter maior clareza em relação ao avanço e amplitude das explicações que patologizam as condutas infantis; pois constatamos a existência de pesquisas que, sob o argumento da necessidade de se prevenir supostos “transtornos de conduta”, postulam a possibilidade de diagnosticar esse tipo de transtorno desde os 18 meses de vida, uma vez que, conforme aponta Dias (2012), a partir dos estudos de Keenan & Shaw (1998), nessa fase da infância, a criança já pode manifestar comportamentos relacionados à destruição de objetos e à agressão aos pais.

Nosso contato com análises que adotam expressões como “destruir” e “agredir”, referindo-se a ações realizadas por crianças de um ano e meio, remete-nos à reflexão apresentada por Nosella (2008), que nos alerta em relação aos perigos do distanciamento entre o processo de produção do conhecimento científico e a reflexão ética que nos conduz ao questionamento sobre qual papel que esse tipo de conhecimento deve cumprir na sociedade. Nesse sentido, o autor cita as seguintes palavras do personagem Galileu Galilei de Brecht (1977, p. 224-

⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/audiencias-publicas/audiencia-publica-2015/audiencia-24.11/apresentacao-rubens>

⁵ Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados.

⁶ Principal componente de medicamento que é indicado para casos de Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

225): “[...] O precipício entre vocês [pesquisadores] e a humanidade pode crescer tanto, que ao grito alegre de vocês [“eureka”], grito de quem descobriu alguma coisa nova, responda um grito universal de horror [...]”.

Como reflete Nosella (2008) acerca das palavra do personagem do dramaturgo alemão, a perspectiva aqui adotada nos incita a um “grito universal de horror” diante de análises que consideram ser a causa dos entraves no processo de escolarização, aquelas manifestações infantis que, se analisadas em sua concreticidade, revelam ser a consequência de problemas estruturais vivenciados no cotidiano escolar. Diante disso, à luz de uma análise materialista dialética como “método de penetração na essência do fenômeno” (Kopnin, 1978, p. 46), esperamos contribuir para a superação das análises centradas na patologização das ações individuais, hegemonicamente adotadas diante de problemas escolares.

Com base nessas reflexões, o presente texto está orientado pela tese segundo a qual algumas condições em que se desenvolve a prática de ensino na educação infantil compõem o conjunto de determinações e relações que sustentam o processo de produção de queixas escolares, por não atenderem às necessidades dos diferentes períodos do desenvolvimento das crianças. Tomando essa afirmação como elemento norteador de nossa argumentação, iniciaremos apresentando três situações vivenciadas no cotidiano da escola em que a pesquisa que deu origem a esse trabalho foi desenvolvida, as quais servirão como base para nossas análises teóricas.

A partir das situações descritas, conduziremos uma reflexão acerca das influências das concepções hegemônicas sobre infância e educação na organização das condições de ensino apresentadas. Em seguida, estabeleceremos relações entre algumas leis gerais do desenvolvimento psíquico e a periodização do desenvolvimento infantil na psicologia histórico-cultural, destacando transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar, para, mais adiante, relacionarmos as condições em que ocorreram as situações, inicialmente apresentadas, e os processos que caracterizam o desenvolvimento psíquico das crianças envolvidas, de acordo com a periodização na psicologia histórico-cultural. Para concluir, apresentamos algumas considerações sobre o processo de produção da queixa

escolar na educação infantil e o conhecimento científico disponível para a formulação de estratégias voltadas para a organização de condições de ensino comprometidas com a superação desse problema.

1 As concepções hegemônicas sobre desenvolvimento humano e as condições em que se produzem as queixas escolares na educação infantil

Para que possamos compreender por que o crescimento da demanda da escola por diagnósticos de transtornos mentais na infância remete-nos aos desafios éticos presentes no processo de produção do conhecimento científico sobre educação infantil no atual contexto, precisamos resgatar elementos históricos que constituem o modo como, hegemonicamente, as crianças e a educação escolar são vistas em nossa cultura. Desde sua origem, a escola divide com a família a função de mediar a relação entre a criança e a sociedade, engendrando, portanto, concepções de infância e de sociedade, nas quais se fundamenta para organizar as condições em que buscará viabilizar seu papel social.

É na dinâmica de cumprimento da função social atribuída à escola que surge o que se convencionou denominar como fracasso escolar, cuja expressão singular corresponde aos casos de queixas escolares. Em suas análises sobre o fracasso escolar, Patto (1973, 1984, 1988, 1999) e colaboradores vêm nos mostrando o caráter classista da educação escolar burguesa e, por meio de seus trabalhos, têm evidenciado o processo que produz o fracasso escolar e suas relações com o preconceito e exclusão da classe trabalhadora no interior das práticas cotidianamente adotadas na escola.

Com base nessas críticas, Beatriz de P. Souza (2007) e colaboradores têm desenvolvido um trabalho que confere um novo olhar para a atuação de psicólogos diante de demandas de queixas escolares, contribuindo para a formulação de análises que superam a culpabilização dos indivíduos e nos direcionam para os múltiplos fatores envolvidos nas circunstâncias em que surgem os casos de queixa escolar.

Sem desconsiderar a importância do posicionamento crítico dos psicólogos frente ao encaminhamento de crianças por queixas escolares, dedicamo-nos a analisar as relações e determinações que vigoram no cotidiano das escolas de educação infantil, em que se constitui a necessidade de encaminhar alunos e alunas para profissionais da área de saúde mental. A relevância dessa análise assenta-se na constatação de que tal necessidade se constitui a partir do ponto de vista da equipe que atua cotidianamente na escola, o que evidencia a urgência da incorporação, pelos professores e educadores, das análises críticas que já foram consolidadas na atuação de parte dos profissionais da psicologia. Desse modo, tal incorporação pode levantar o questionamento sobre a efetividade da estratégia de encaminhamento para a saúde mental como principal e, por vezes, única forma de solucionar os casos em que a conduta da criança difere daquilo que é esperado para a faixa etária do ponto de vista da equipe escolar.

Um elemento central para refletirmos sobre a produção da queixa escolar na educação infantil é a análise das concepções de infância e de educação que norteiam a organização das condições em que se dão os fatos relacionados à conduta da criança considerada patológica ou que, por quaisquer motivos, é apontada como queixa por parte dos professores, visto que: “A primeira condição para abordarmos dialeticamente qualquer assunto, como já sabemos é colocar-nos no interior dos fatos e processos com que o conhecimento desse assunto se elabora” (Prado Jr., 1963, p. 579).

Partindo dessa premissa, descreveremos três situações extraídas das observações realizadas em uma escola de educação infantil localizada em um município do interior de São Paulo, em função de nossa tese de doutoramento (Silva, 2017). A partir desses contextos, estabeleceremos relações entre o modo como estão organizadas as condições de ensino em cada uma dessas situações e as características do desenvolvimento infantil segundo a psicologia histórico-cultural. Cabe esclarecer que, inspirando-nos em Pasqualini (2010), estamos considerando como “organização das condições de ensino” elementos que compõe as circunstâncias descritas, tendo em vista as escolhas (relacionadas ao espaço físico, procedimentos adotados e período do desenvolvimento em que as crianças se encontram) feitas pela equipe escolar em função de sua tarefa de garantir o

desenvolvimento das atividades que envolvem o binômio cuidar/educar⁷, conforme previsto na elaboração do planejamento diário que articula o plano de trabalho a ser desenvolvido pelas educadoras e professoras e a organização da rotina escolar.

A primeira situação corresponde à forma como estavam organizadas as condições em que se dava a *recepção das crianças na escola*.

Situação A – Condições para recepção das crianças

Em relação ao funcionamento da escola, observamos a organização da recepção e saída dos alunos do período matutino. Nesse período, os alunos da pré-escola, de 3 a 5 anos, permanecem em uma sala assistindo a um vídeo até o momento do café de cada turma, que também ocorre em sistema de rodízio devido ao fato de o espaço do refeitório não comportar todas as turmas simultaneamente. Sendo assim, todas as crianças da pré-escola começam a ser recebidas a partir das 7h30min. numa sala em que um vídeo infantil é transmitido, para que possam aguardar o momento em que serão conduzidas ao café da manhã. O rodízio do refeitório está organizado de modo que a partir das 7h45min. vem a turma das crianças de 5 anos; quinze minutos depois (8h00min.) é a vez da turma das crianças de 4 anos; e, por fim, às 8h15min. as crianças de 3 anos chegam para tomar o café. Portanto, uma criança de 3 anos que chegar na escola as 7h30min. permanecerá na sala de vídeo por 45 minutos. (Silva, 2017, p. 145)

A segunda situação foi observada a partir de uma solicitação feita à pesquisadora pelas profissionais que atuavam no berçário e associa-se ao modo como estava organizada a *rotina de atendimento às necessidades dos bebês*. Trata-se de um fato ocorrido em um dos dias em que a pesquisadora estava na escola e foi solicitada a orientar as educadoras que atuavam no berçário em relação à alta frequência de “mordidas” entre os bebês. A solicitação foi motivada pela reclamação apresentada por um familiar de um dos alunos da turma, que expressa passionalmente sua preocupação com o ocorrido, pedindo “punição aos

⁷ Pasqualini (2006) apresenta uma análise aprofundada sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar na educação infantil, explicitando que o cuidado é um componente inerente ao trabalho educativo junto a crianças pequenas.

culpados” (Silva, 2017, p. 93). Ao ouvir a demanda apresentada pela direção da escola, a pesquisadora dirige-se até a sala da turma em questão e depara-se com a seguinte cena:

Situação B – Condições para atendimento dos alunos do berçário

Ao chegar na porta da sala, via-se um edredom no chão, sobre o qual estavam sentados nove bebês de 18 meses a 2 anos e 3 meses. As duas funcionárias ali presentes estavam realizando troca de fraldas em um balcão ao canto da sala e se comunicavam de longe com as crianças que estavam no edredom, pedindo a elas que não puxassem o cabelo dos coleguinhas ou que ficassem sentadinhas. Assim prosseguiram dando orientações verbais diversas de acordo com o que elas observavam e com o que as crianças estavam fazendo. A pesquisadora se apresentou e colocou-se à disposição da equipe. Uma das funcionárias, sem sair do fundo da sala, perguntou em voz alta se a pesquisadora poderia ajudá-las, porque estava ocorrendo muitas mordidas e alguns pais estavam “revoltados”. Havia muito ruído na sala e alguns bebês estavam chorando. A pesquisadora sentou-se junto às crianças, começou a cantar uma música infantil. As crianças começaram a tentar imitar os gestos e a cantar a música que a pesquisadora estava cantando, fazendo com que diminuísse o ruído do ambiente. As funcionárias concluíram a troca de fraldas e uma delas informou às crianças que todos iriam brincar no tanque de areia. A pesquisadora acompanhou a turma até o tanque de areia e continuou conversando com a funcionária que lhe falava: “alguns pais não entendem que eles estão nessa fase de morder”. Ela continuou dizendo que elas trabalham em três profissionais, entretanto, durante o período observado, somente duas estavam com o grupo de crianças, estando a terceira realizando atividades relacionadas à organização de lembrancinhas para festas e outras questões burocráticas. (Silva, 2017, p. 204)

A terceira situação descrita envolve condições em que a professora se depara com a necessidade de se dedicar a *atividades alheias àquelas que estão sendo desenvolvidas pelas crianças, a partir de sua orientação inicial*, visto que a professora encontra-se confeccionando enfeites para a festa da família. Vejamos a

terceira situação:

Situação C – Condições em que atividades relacionadas ao preparo de eventos comemorativos se sobrepõem ao acompanhamento da atividade proposta às crianças.

[...] Agora senta aí com seus colegas e escolhe um brinquedo pra você – orienta a professora Dora⁸. Vítor⁹ balança a cabeça afirmativamente e pega um carrinho, indo se sentar em uma das mesas em que estão as outras crianças. Sentado, Vítor simula com a boca o barulho do motor do carro e desliza-o sobre a mesa. Nesse deslizar do carrinho, Vítor se levanta para realizar movimentos mais amplos, passando o carrinho por toda a mesa. Uma criança diz: “– Pára, Vítor!”. Dora, que está fora da imagem, diz: “– O que que é, hein? Ah, eu vou guardar os brinquedos!” *Nesse momento, a câmera foca Dora, que está fazendo os coraçõezinhos vermelhos na sua mesa.* A câmera retorna a Vítor, que continua com seu carro de motor barulhento a passear, agora, pelas estantes da sala, sob os olhares das crianças da mesa em que ele estava. Uma delas exclama: “– Tia Dora, olha o Vítor!” Dora responde: “– Vítor!!!” Ele continua a ziguezaguear com seu carrinho pelas paredes, estantes e chão da sala, agora seguindo rumo à porta. Ao chegar à porta, Vítor olha para Dora, dá uma rápida olhada para a câmera, solta o carrinho no chão e sai pelo corredor. A câmera o segue corredor afora. Agora, a câmera está em movimento, focando o chão de uma área semi-interna, onde se vê um foco de luminosidade mais forte no corredor e, ao fundo, à esquerda, um fogão. Quando a câmera vira à esquerda, passando pelo fogão, dá de frente com Vítor, olhando para ela. A pesquisadora pergunta a ele: “– O que você vai fazer?” Ele vem até ela oferecendo um rolo de arame. A Pesquisadora convida-o: “– Vamos entregar o rolo de fio para Dora?” Ele aceita e a acompanha, mas antes pergunta a ela: “– O que é o rolo?” A Pesquisadora responde: “– É um fio. Vamos entregar para professora...” Ele sai correndo na frente, seguido pela pesquisadora. Ele chama Dora, antes de entrar na área interna, virando à esquerda, até chegar na sala de aula mostrando o rolo de fio à Dora. Dora diz: “–

⁸ Nome fictício

⁹ Nome fictício

Deixa eu ver, me dá aqui. Ah é um fio, mas onde você foi buscar esse fio? É pra sair da sala sem a professora, Vítor?” Vítor olha atento para ela, sem responder. Ela orienta: “– Vai sentar lá no seu lugar”.

Vítor acata à orientação, ao voltar à mesa ele nota que o carrinho com o qual brincava antes de sair da sala está nas mãos de outro aluno, que desliza o carrinho pela mesa. Vítor põe, abruptamente, a mão sobre o carrinho e diz com voz chorosa: “– Me dáaaaa! Oh, tia, ele pegou meu carrinho!” Dora exclama: “– Ah mas você saiu da sala, agora o carrinho é dele!” Vítor chora e continua: “– Me dáaaaa!” Puxa o carrinho da mão do colega. Ainda na sua mesa, fora do foco da câmera, Dora diz: “– Deixa com ele, [nome da criança que teve o carrinho puxado por Vítor]”. Pega outro mais bonito para você! O menino desfaz o semblante choroso e vai buscar outro carrinho. Vítor voltou a imitar o barulho do motor do carro com a boca, ao mesmo tempo em que o desliza sobre a mesa. Dora, ainda fora do foco da câmera, diz: “– Nossa! Já é essa hora? *Ai, menina, essas coisinhas tomam muito tempo da gente!* Guardem os brinquedos! [...]” (Silva, 2017, p. 233-234).

As situações A, B e C descrevem cenas do cotidiano de uma escola de educação infantil específica, porém retratam problemas recorrentes nesse segmento educacional. A seguir, destacaremos alguns indícios das concepções de infância, desenvolvimento humano e educação que nortearam a organização das condições de ensino retratadas em cada uma delas.

1.1 Análise das concepções norteadoras da organização das condições de ensino retratadas nas situações descritas

Para análise das concepções de infância e de educação que influenciaram a organização das condições de ensino explicitadas na situações descritas, partiremos das explicações que foram apresentadas para a pesquisadora, por meio de diálogos na própria cena ou fora dela, com a equipe escolar durante a realização da pesquisa, como justificativa para que as condições de ensino fossem organizadas da maneira como se apresentam nas três situações descritas.

Destacamos aqui que se trata de inferências analíticas elaboradas em função dos propósitos desse artigo, visto que esse não era o principal objeto de investigação da pesquisa.

Na situação A, podemos notar que na forma como está organizado o rodízio para o café da manhã prioriza-se que as crianças com mais idade permaneçam menos tempo na sala de vídeo. Nos diálogos entre a pesquisadora e alguns membros da equipe escolar alega-se a necessidade de se garantir que essa turma fique mais tempo em atividade pedagógica dirigida, ou seja, sendo a primeira turma a fazer uso do refeitório, as crianças dessa turma ficam liberadas para dar início à atividade planejada pela professora antes que todas as outras. Desse modo, *a turma que permanece mais tempo assistindo ao vídeo na sala em que ocorre a recepção das crianças é a turma de crianças com menos idade, qual seja, a turma com crianças de 3 a 4 anos*. Segundo a equipe escolar, tal aspecto justifica-se pela natureza e propósito das atividades pedagógicas desenvolvidas com essas crianças após o café, visto que, no que se refere a essa faixa etária, *as atividades dirigidas pela professora devem ser breves, pois são vistas como cansativas e desgastantes*.

Como menciona Duarte (1998), essa concepção negativa em relação às atividades dirigidas pela professora, ou seja, em relação ao ato de ensinar, associa-se aos preceitos do construtivismo, a partir dos quais se postula a valorização da espontaneidade no desenvolvimento intelectual da criança, apontando o direcionamento do professor como ação indesejável, por ser um obstáculo para esse avanço “espontâneo”. Rossler (2006, p. 218), ao analisar autores construtivistas, afirma:

[...] ao contrapor um conhecimento metódico, analítico, racional a um conhecimento apaixonado, erotizado, lúdico, esses autores dão margem a interpretações que consideram o primeiro caso um tipo de conhecimento “maçante”, “denso”, “pesado”, “trabalhoso”, “exaustivo” (em suma “chato”) que só traz “infelicidades” e, o que é pior, inverdades. Ao contrário do outro que pode assumir conotações positivas como algo “prazeroso”, “leve”, “poético”, “alegre”, “descontraído”, “lúdico”, “de fácil acesso”, “infantil”, etc.

Portanto, a rotina de recepção e café tem sua organização orientada por uma concepção de desenvolvimento que hierarquiza a importância das atividades

dirigidas, pautando-se na necessidade de garantir que as crianças cuja idade está mais próxima da faixa etária do ensino fundamental permaneçam mais tempo em atividades voltadas para o ensino de conteúdos sistematizados, ao mesmo tempo em que minimiza a importância desse tipo de atividade para as crianças menores, por considerar que, nesse período, a sistematicidade e diretividade na condução das atividades atuam contra as necessidades psicológicas das crianças.

Na situação B, a preocupação em concluir a troca de fraldas de todas as crianças o mais rápido possível leva a uma condição em que as duas educadoras permanecem envolvidas com essa atividade, distribuindo alguns brinquedos para que as crianças fiquem manuseando-os enquanto elas trocam a fralda das demais. Essa estratégia traz como expectativa a ideia de que as propriedades físicas dos brinquedos por si só manteriam as crianças envolvidas com o manuseio desses objetos, evitando ações indesejáveis, como as mordidas por exemplo. As educadoras permanecem trocando fraldas e, ao mesmo tempo, observando as crianças que estão manuseando brinquedos no edredom e tentando evitar que elas realizem ações inadequadas por meio de orientações verbais.

Novamente vemos uma situação organizada a partir de uma concepção naturalizante do desenvolvimento infantil, pois supõe-se que, sendo o brinquedo adequado para a idade, a criança se envolverá com sua exploração naturalmente. O comentário da educadora evidencia essa naturalização, em que se relaciona, de forma linear, a idade cronológica da criança com condutas supostamente típicas para o período. Ao afirmar que “alguns pais não entendem que eles estão nessa fase de morder”, o ato de morder é apontado como um fenômeno imanente, ou seja, é tomado como uma manifestação vinculada a uma necessidade inerente à condição de desenvolvimento nesse período. Do ponto de vista conceitual, a expressão da educadora remete-nos às formulações teóricas da psicanálise, a partir das quais se postula a fase oral como um período do desenvolvimento, em que a oralidade se impõe como a principal forma de interação da criança com seu entorno. Entretanto, a expressão usada pela educadora carece de cientificidade e revela um processo de vulgarização da teoria psicanalítica, cujos conceitos foram incorporados ao senso comum de forma distorcida, resultando em formulações pseudocientíficas. Trata-se de um tipo de conhecimento que nos aparece com uma

roupagem científica e vai sendo assumido como explicação, sem que haja um estudo aprofundado das teorias que lhe dão sustentação e que, por vezes, atende mais facilmente à necessidade de apresentar explicações científicas para alguns fenômenos observados no cotidiano:

A ciência desperta um sentimento sublime de admiração. Mas a pseudociência também produz esse efeito. As divulgações escassas e malfeitas da ciência abandonam nichos ecológicos que a pseudociência preenche com rapidez. Se houvesse ampla compreensão de que os dados do conhecimento requerem evidência adequada antes de poder ser aceitos, não haveria espaço para a pseudociência. Mas na cultura popular prevalece uma espécie de Lei de Gresham, segundo a qual a ciência ruim expulsa a boa. (Sagan, 1996, p. 14).

Nosso percurso de atuação na educação infantil desde o período em que esse segmento estava sob responsabilidade dos setores de assistência social tem nos permitido constatar que, frequentemente, as explicações pseudocientíficas sobre o desenvolvimento infantil são adotadas como forma de cientificizar essa atividade para lhe garantir o caráter educativo que a diferenciaria das práticas assistenciais que lhe deram origem. Tais explicações influenciam as decisões relacionadas à organização das condições de ensino a serem adotadas na rotina e são, em alguma medida, reforçadas pela concepção de infância presente nos documentos oficiais que norteiam as práticas da educação infantil, como revela Maria Cecília B. R. de Souza (2007, p. 35),

Neste sentido, o RCNEI indica uma concepção de criança responsável por todos os seus feitos. Confunde erroneamente, autonomia com independência, quando, ao propor uma discussão baseada nos princípios piagetianos do desenvolvimento moral, não leva em consideração que, nesta visão teórica, a criança só conquista a autonomia – como uma possibilidade e não como um pressuposto – após os seis anos de idade, quando se encontra num estágio de desenvolvimento posterior à primeira infância¹⁰.

¹⁰ Ainda que atualmente tenhamos outro documento que se constitui como referência oficial no que se refere à organização dos conteúdos escolares, a análise de Portelinha et al. (2017) sobre as concepções presentes na Base Nacional Curricular Comum revela que não há diferença significativa tanto no que se refere à concepção de infância quanto ao papel a ser exercido pelo professor, reafirmando uma perspectiva espontaneísta e naturalizante, tal como ocorre no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

E, por fim, na situação C, registramos algo muito frequente no cotidiano das escolas de educação infantil, que são as demandas operacionais relacionadas aos eventos comemorativos, cuja realização é solicitada aos professores e educadores e precisa ocorrer paralelamente ao desenvolvimento do trabalho de acompanhamento pedagógico das atividades efetuadas pelas crianças. A situação C evidencia que a professora distribuiu objetos diversos para que as crianças brincassem enquanto ela se dedicava à confecção de materiais decorativos para a festa da família, ato coerente com a responsabilidade que lhe foi atribuída na divisão de tarefas preparativas para a referida festa. Sua expectativa era de que esses brinquedos por si só desencadeassem o interesse das crianças, conduzindo seus atos de modo a evitar comportamentos que fugissem da orientação dada por ela.

Saviani (2005) apresenta elementos para refletirmos sobre o risco relacionado à função que os eventos comemorativos podem assumir no cotidiano escolar, esclarecendo que as atividades atreladas à organização dessas comemorações não correspondem àquilo que é a função essencial da escola e que, portanto, não deveriam ocupar um lugar de maior relevância em relação às atividades que garantem o cumprimento da função primordial da instituição escolar em todos os níveis de ensino, qual seja: a transmissão dos conhecimentos clássicos historicamente acumulados pela humanidade, conforme as condições de apropriação dos alunos e alunas em cada período de seu desenvolvimento.

De modo geral, em nossa análise das três situações descritas, identificamos indícios de uma concepção abstrata sobre o desenvolvimento infantil. Tal concepção, que tem suas raízes na perspectiva construtivista, reiterada pelas políticas de educação infantil no Brasil, é confrontada pelos atos empiricamente manifestos pela criança, que se apresenta aos olhos do professor como um ser alheio ao seu controle, fetichizado ora como ser dependente e frágil, ora como ser autônomo que controla seus atos intencionalmente. A história da educação infantil nos fornece subsídios para compreendermos a gênese dessa ambiguidade nas concepções sobre o desenvolvimento infantil em contexto escolar:

[...] a educação para as crianças pequenas no Brasil, iniciada no final do século XIX, concebeu a criança ora como incapaz, ora como

criança abstrata, desconsiderando, portanto, suas possibilidades e potencialidades, e forjando um modelo de educação institucional que se baseou essencialmente no projeto assistencialista, legitimado pelas políticas estatais.

Oriunda desse modelo, surge uma idéia entre os educadores, de que a criança pobre precisa ser doutrinada, alimentada e subordinada a tarefas que objetivam a escolarização precoce em detrimento das atividades de cunho educativo com vistas à valorização de suas capacidades. (Souza, M. C. B. R. de, 2007, p. 25).

Essa oscilação entre tomar a criança como ser frágil e, ao mesmo tempo, compreendê-la como ser autônomo, cujas reações são fetichizadas como um fenômeno “fantasmagórico” sobre o qual as condições de ensino não exercem nenhuma influência, resulta da incompatibilidade entre as abstrações em relação às características previstas para cada faixa etária e as ações infantis empiricamente observadas no cotidiano escolar. A respeito das relações entre abstrato e empírico no que se refere ao objeto da psicologia, Saviani (2004, p. 44) ressalta:

Entendo, pois, que, colocando-se numa perspectiva marxiana, a psicologia deveria tomar como seu objeto, não o indivíduo empírico, como ocorre predominantemente, mas o indivíduo concreto. O empírico é aquilo que cai sob o campo da nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram.

Diante disso, entendemos que é do desencontro entre abstrato e empírico que emerge o discurso que afirma a incompatibilidade entre teoria e prática. À medida que a psicologia afirma tendências naturais que devem se manifestar em cada idade e professores deparam-se cotidianamente com manifestações infantis muito distantes daquelas que encontram nos textos, abre-se o espaço para as hipóteses diagnósticas. Tendo em vista avançarmos na compreensão desse fenômeno, buscamos na psicologia histórico-cultural subsídios para uma análise em que se para recupere, por meio de abstrações, as determinações e relações que deram origem e sustentam as manifestações infantis, de modo a reorganizar as condições de ensino para que as necessidades das crianças estejam contempladas.

2 Concepção histórico-dialética de desenvolvimento: a periodização do desenvolvimento humano e a transição entre a primeira infância e a infância pré-escolar na perspectiva histórico-cultural

Para que possamos sair da perspectiva fetichizada em relação ao desenvolvimento infantil rumo a uma explicação baseada na análise concreta dos atos da criança, precisamos compreender o desenvolvimento infantil como um fenômeno complexo, cujas determinações podem ser desveladas por meio da análise, sem subtrair-lhe a dinamicidade. Segundo a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido a partir de ações isoladas, tomadas como indícios de que os alcances do psiquismo atingiram determinadas etapas. De outro modo, de acordo com essa perspectiva, analisar os alcances do desenvolvimento psíquico envolve compreender a relação da criança com o mundo por meio de seus atos e reações, ou seja, por meio de sua atividade.

Nesse sentido, Vigotski (2018) apresenta as leis gerais que regem a dinâmica do desenvolvimento psíquico na perspectiva histórico-cultural, fornecendo as bases para uma análise científica desse fenômeno, fundada no método materialista dialético. O autor esclarece que compreender cientificamente o desenvolvimento individual envolve, a um só tempo, reconhecer padrões universais que caracterizam o processo do desenvolvimento humano e identificar as especificidades singulares que se expressam no desenvolvimento de um indivíduo situado em determinadas relações sociais que caracterizam sua condição particular.

A primeira lei geral apresentada por Vigotski (2018) é a afirmação de que o desenvolvimento humano está organizado por uma temporalidade complexa e divide-se em períodos com características próprias. Trata-se de um processo cujo ritmo não coincide com o tempo cronológico linear, pois sua cronicidade é cíclica e cada período é condicionado pela situação social de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. Essa lei traz como uma de suas implicações a impossibilidade de qualquer tipo de naturalização das manifestações características presentes em cada idade, como se estas fossem produto de processos endógenos manifestos pelo indivíduo com o passar do tempo. De outro

modo, o autor evidencia que as regularidades que se expressam em cada período são influenciadas pelas relações em que a criança se encontra inserida, a partir do lugar que ela ocupa nessas relações

A segunda lei geral ressalta o caráter irregular e desproporcional do desenvolvimento das particularidades do psiquismo infantil, de modo que “sempre algum aspecto da vida mental da criança se desenvolve mais rápido e outros mais devagar” (Vigotski, 2018, p.24). Assim, exemplifica o autor, o desenvolvimento da memória não implica, necessariamente, no desenvolvimento do pensamento em igual proporção. Em decorrência dessa lei, cabe considerar que ao observarmos um amplo desenvolvimento da linguagem, por exemplo, não podemos nos relacionar com a criança pautados na expectativa de que o mesmo patamar foi alcançado em relação a outros aspectos do seu desenvolvimento psíquico.

Por fim, Vigotski (2018) apresenta a terceira lei do desenvolvimento como lei da metamorfose, termo que simboliza a ideia de que as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança não se dão por mero acúmulo ou somatória de avanços. Trata-se de verdadeiras transformações de modo que as novas conquistas não são uma continuação das capacidades anteriores. O autor exemplifica afirmando que a evolução do engatinhar para o andar ou o avanço do balbúcio à fala revelam mudanças qualitativas que alteram substancialmente o lugar que a criança ocupa nas relações em que está inserida, superando por incorporação as manifestações do período anterior. Em decorrência dessa lei fica evidente a necessidade de se compreender cada período do desenvolvimento em sua própria dinâmica e favorecer a evolução das potencialidades relacionadas às capacidades que caracterizam o período em questão. É a partir destas que surgirão novas capacidades e tal fato, mesmo tendo como base o estágio anterior, implica a criação de capacidades totalmente novas, como resultado da complexificação da atividade da criança, mediada pelas relações em que ela está inserida.

As três leis gerais apresentadas contribuem para que possamos compreender a dinamicidade presente na periodização do desenvolvimento, segundo a psicologia histórico-cultural, que confere a essa perspectiva teórica

uma abordagem diferenciada para explicar o processo a partir do qual se constitui a amplitude das possibilidades de formas de ações a serem apresentadas pelas crianças nos diferentes ciclos de seu desenvolvimento, sempre em conformidade com a situação social de desenvolvimento que se encontram.

Com base nessas leis gerais, Elkonin (1987) apresenta os principais aspectos da periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, enfatizando o caráter histórico do desenvolvimento psicológico e destacando que cada período envolve processos específicos, entre os quais observa-se a ocorrência de momentos de transição, que são considerados “críticos”, dada a instabilidade que se expressa como consequência da tensão entre a superação do modo como a criança se insere nas relações no período anterior e os novos modos de agir que ainda não se encontram em pleno domínio. Dessa tensão resulta a manifestação de algumas condutas tomadas como marcadores para a constatação de que o salto qualitativo para o próximo período se encontra em curso. Tais períodos, segundo o autor, estão divididos segundo o critério central da atividade-guia do período, que é àquela que mais mobiliza os processos psíquicos em um dado período, por corresponder ao principal modo de ação autônoma da criança (consideradas as limitações que condicionam os alcances possíveis para cada idade) nas relações em que está inserida. Desse modo, os períodos foram assim denominados: primeiro ano, primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar, adolescência inicial e adolescência.

Considerando que as situações que estão sob análise nesse texto foram extraídas da observação da rotina de uma escola de educação infantil, fruto de um estudo cujo sujeito de pesquisa era uma criança de 3 anos (Silva, 2017), apresentaremos as características da idade pré-escolar, com ênfase no momento de transição entre primeira infância e idade pré-escolar, denominado como crise dos 3 anos.

Cabe ressaltar que o termo crise sugere um processo exclusivamente individual e subjetivo, porém essa expressão assume outro sentido na psicologia histórico-cultural. Trata-se do reconhecimento de que alteração estrutural, que se efetiva no novo período de desenvolvimento, não se dá de forma abrupta, pois é forjada no lapso de instabilidade que se manifesta no momento em que o novo

período ainda não vigora plenamente e, no entanto, o período anterior já não mais se encontra em seu funcionamento estável.

Segundo Leontiev (1987), existem dois momentos em que o processo de formação da personalidade tem grandes saltos qualitativos, o primeiro é na infância pré-escolar e o segundo é na adolescência, por serem momentos de mudanças decisivas na inserção dos indivíduos nas relações sociais. No que se refere à infância pré-escolar, o autor esclarece a contradição que alicerça esse momento do desenvolvimento, mostrando que, nesse período, a conduta da criança é controlada por fatores externos, de modo que fica fácil atrair sua atenção, no entanto, contraditoriamente, ela se distrai com facilidade. Leontiev (1987) destaca que o principal aspecto relacionado a essa característica é o fato de que nesse período a criança não possui uma hierarquia de motivos organizada psicologicamente, por isso ela está suscetível aos motivos-estímulos apresentados externamente, apesar de já existirem alguns enlaces internos que organizam seus motivos, que se encontram em uma formação primária.

Na transição que caracteriza esse período, a criança já tem condições de realizar ações para as quais não está imediatamente motivada, mas que produzirão o acesso a outra atividade motivante. No entanto, caso haja em seu campo perceptual outros estímulos que a atraiam, ela tenderá a se distrair de seu propósito inicial. Assim, o autor ressalta que, nesse período, a ação da criança é reativa-circunstancial e encontra-se em transição para um comportamento voluntário. Mukhina (1995) acrescenta que é na instabilidade dessa transição, denominada como crise dos três anos, que se dá a tomada de consciência da criança no que se refere à ampliação de suas possibilidades de ação na relação com os adultos que cuidam dela.

Diante dessas características, torna-se compreensível a intensidade dessa crise e evidencia-se porque é comum que o adulto encontre dificuldade no trato com a criança que se encontra nessa condição. Nesse momento, a base sob a qual se potencializa ou se ameniza interações conflitivas adulto-criança reside no descompasso entre a necessidade da criança de exercitar plenamente os alcances de seu desenvolvimento, que a motiva a mostrar autonomia em relação ao adulto, e na forma como os adultos responsáveis por orientar sua conduta exercem esse

papel.

Uma das principais formas de reação da criança em relação a esse descompasso manifesta-se na resistência que a criança passa a oferecer em relação às orientações do adulto, denominada por Vigotski (1996) como negativismo, teimosia, rebeldia ou insubordinação. O negativismo ocorre nas situações em que a criança se nega a atender a orientação do adulto, motivada pelo ato de negar em si, ou seja, não se trata de uma recusa ligada à natureza da atividade proposta pelo adulto e sim da necessidade de agir contrariamente ao que foi proposto como forma de se auto afirmar. Já a teimosia não envolve recusa a uma orientação prévia e sim uma exigência elaborada pela criança, da qual não abre mão, ainda que o que está sendo exigido por ela não lhe desperte um interesse intenso. Para o autor, as situações em que a criança apresenta reações exageradas e desproporcionalmente intensas, em situações de conflito com o adulto, correspondem à rebeldia, que se diferencia da insubordinação, devido ao fato de que a última é motivada atos vinculados ao interesse por afirmar sua independência em relação ao adulto e sobressair-se em situações diversas, portanto, não se restringe a reações exageradas em uma interação conflitiva.

Tomados em sua aparência, esses atos de resistência infantil podem ser compreendidos genericamente como conduta opositora ou desobediência; entretanto, de acordo com o exposto acima, o autor destaca que se trata de processos psicológicos que se diferenciam conforme o aspecto que motiva a ação da criança e essa diferenciação é essencial para que o adulto adote maneiras mais eficazes para intervir de modo favorecer desenvolvimento integral da criança. Mukhina (1995) destaca que, nessa transição, a resistência da criança é dirigida, principalmente, para os adultos que lhe prestam cuidados constantemente, pois a percepção das novas capacidades em evolução incita-lhe a buscar ativamente um novo lugar nessa relação. Desse modo, cabe ao adulto coordenar as mudanças possíveis, visto que:

[...] As tentativas de continuar a dar o mesmo tratamento anterior incrementam essa conduta negativa, que perdura durante toda a idade pré-escolar. O tato dos adultos, concedendo à criança a máxima autonomia possível, geralmente suaviza a atitude negativista. (Mukhina, 1995, p. 151).

Como vimos, a psicologia histórico-cultural, a partir das leis gerais que elucidam a complexidade das forças motrizes que impulsionam a evolução do psiquismo, articuladas com análise das manifestações regulares que indicam a dinâmica dessa evolução, apresenta um arsenal teórico que nos possibilita captar as regularidades do desenvolvimento humano, sem tipificar a forma como tais regularidades se manifestam em cada caso, tomando-as como padrões estáticos de comportamentos advindos de processos exclusivamente individuais. Nessa medida, subsidia análises que buscam compreender a gênese dos atos infantis em sua concreticidade, conduzindo-nos a tomar as condições em que cada criança age como fator interveniente no processo de produção de seus diversos modos de ação.

3 Condições de ensino na educação infantil e o processo de produção de queixas escolares à luz da psicologia histórico-cultural

Como vimos, a perspectiva histórico-cultural subsidia uma explicação teórica sobre a evolução do desenvolvimento infantil que coloca em relevo a organização das condições de ensino. Nesse sentido, Elkonin (1987) deixa claro que a aplicação prática dos conhecimentos relacionados aos processos que ocorrem ao longo dos períodos do desenvolvimento psíquico está diretamente ligada às condições em que se dá a educação da criança. Com base na exposição sobre as leis gerais do desenvolvimento e sobre as regularidades psíquicas presentes na transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar, apresentaremos uma análise das incoerências entre a forma como estão organizadas as condições de ensino presentes nas situações A, B e C, descritas no item 2, e as necessidades psíquicas das crianças que se encontram nesse momento do desenvolvimento.

Inicialmente, cabe destacar aspectos metodológicos que convergem para o mesmo tipo de equívoco organizativo, entre os quais evidenciamos a centralidade da relação criança/objeto em detrimento da centralidade da mediação do professor ou educador. Nas três situações descritas, podemos notar que a forma como as atividades centrais são propostas para as crianças segue o seguinte modelo:

disponibilização de estímulos supostamente atraentes para que a criança se engaje em interagir, exclusivamente, com o objeto da atividade proposta e tentativas de coibir verbalmente atos contrários a esse engajamento. Esse modelo funda-se na suposição espontaneísta de que o engajamento esperado emerge da interação com o objeto e mantém-se enquanto durar essa interação.

Nas três situações, os professores e educadores encontram-se na condição de meio de acesso das crianças aos objetos de cada atividade. Disso resulta que em nenhuma das situações é observada a inserção de professores e educadores no conteúdo da atividade proposta, visto que se encontram envolvidos com atividades diferentes daquela que propuseram para as crianças. Tal perspectiva é contrária ao que propõe a psicologia histórico-cultural, pois esta afirma a centralidade do professor, situando o objeto das atividades como componente de mediação na relação que se estabelece entre o professor e os alunos.

Nem mesmo na situação B, em que a atividade-guia das crianças é a objetual-manipulatória, a premissa apresentada se sustenta, pois, como propõe Elkonin (1987), o objeto é um componente das relações sociais, sendo, portanto, um objeto social, apresentado e significado pelos adultos, o que o torna um dos elos de ligação da criança com seu entorno social. Porém, seu imenso interesse inicial pelas cores e formas do objeto se esvai rapidamente se outro estímulo lhe provocar interesse e esse novo estímulo pode ser a maciez de um braço da outra criança que está sentada ao seu lado. Sendo assim, “[...] é preciso organizar o ambiente no sentido de evitar condições propícias para a mordida” (Pasqualini, Ferracioli, 2012, p.154), o que não é observado na situação B, em que as crianças interagem com brinquedos e entre si, sem a presença de um adulto exclusivamente voltado para coordenar essas interações. A influência da coordenação de um adulto sobre as ações das crianças fica evidente ao notarmos que a presença da pesquisadora gesticulando e cantando músicas infantis mobiliza o foco da atenção das crianças, induzindo-as a reproduzir os gestos, o que contribui para a redução das manifestações de irritação e, logo, para a diminuição do barulho do ambiente.

De modo semelhante, notamos na situação A que a forma como as condições de ensino foram organizadas não atende a algumas das necessidades

psíquicas características de cada faixa etária. A análise com relação ao uso de filmes na rotina pedagógica foge aos propósitos desse trabalho; entretanto, tomando o filme como objeto da atividade proposta, a turma cujas crianças têm de três a quatro anos deveria ser a primeira a sair da sala de vídeo, visto que aos 3 anos a criança está mais suscetível a se engajar em ações voltadas aos estímulos imediatamente disponíveis aos seus sentidos do que as crianças com cinco anos. Além disso, a amplitude de domínio da linguagem e a ampliação da capacidade de concentração possibilitam que a criança de 5 anos consiga se interessar mais pelos diálogos do filme do que as crianças com 3 anos.

Soma-se a isso o fato de que se trata de um período em que regularmente as crianças apresentam comportamentos relacionados à chamada crise dos 3 anos em suas diversas formas de manifestação, como vimos no item 3. Assim, manter as crianças dessa faixa etária por mais tempo na sala de exibição de vídeo amplia a probabilidade de ocorrência de situações conflitivas, já que a atividade proposta tende a se tornar desinteressante muito rapidamente.

No que se refere à situação C, fica evidente que Vítor age tendo Dora como alvo, pois contraria a sua orientação de brincar com o carrinho sobre a mesa sem levantar-se da cadeira em que ela o colocou. É notável que seus atos iniciais de oposição (tais como: circular o carrinho por toda a mesa interferindo na brincadeira de outras crianças, simular o som do carro aumentando cada vez mais o tom da voz) vão revelando a intensificação de sua insubordinação a medida que Dora permanece concentrada em recortar os coraçõezinhos e não lhe dirige atenção. Então, a atitude de insubordinação evolui para o ato de percorrer toda a sala com o carrinho e, finalmente, sair na sala. Vítor ateu-se à brincadeira como forma, porém o conteúdo de seus atos estava centralmente vinculado à sua necessidade de autoafirmação perante o adulto.

É digno de destaque que, antes de sair da sala, ato que corresponde ao ápice de sua insubordinação, Vítor busca a reação dos adultos olhando para Dora e depois para a câmera manuseada pela pesquisadora. Essa atitude pode estar relacionada à necessidade de um controle externo do campo perceptual da criança, apresentando novos motivos para suas ações; pois Leontiev (1987) mostra que, aos 3 anos, sua motivação para agir está imediatamente relacionada

ao seu campo perceptivo. Assim, tendo em vista que a ação da criança é constantemente influenciada por motivos externos, seria imprescindível a intervenção de Dora no sentido de enriquecer o conteúdo das brincadeiras propostas pelas crianças na situação descrita.

Tratando-se de crianças que se encontram no período de transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar, como é o caso de Vitor, a intervenção terá seu êxito diretamente proporcional ao grau de fidedignidade da análise que deve ser feita pelo adulto em relação à autonomia possível naquele momento e os limites impostos por sua condição de desenvolvimento. Sair da sala e circular pela escola sem acompanhamento de um adulto é uma ação que coloca em risco a sua segurança, no entanto essa atitude se deu como fruto do acúmulo e intensificação de outras tentativas malsucedidas de se sobressair-se aos olhos de Dora. Nessa situação fica evidente que o acúmulo de tarefas alheias ao acompanhamento pedagógico das atividades propostas para as crianças desvirtua o propósito primordial do trabalho de Dora.

Isso nos mostra a urgência de se compreender os efeitos que a lógica de organização da rotina de educação infantil em torno de datas comemorativas vem produzindo do ponto de vista dos objetivos a serem alcançados com as crianças, para que não se mantenham práticas arraigadas em defesa das “tradições culturais” e em detrimento de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento pleno das crianças.

Considerações Finais

Nesse estudo, problematizamos o processo de produção da queixa escolar na educação infantil, esmiuçando algumas determinações relacionadas à organização das condições de ensino que vem dando sustentação a esse fenômeno, e apresentamos um arsenal teórico que subsidia novas maneiras de aproximação do problema em pauta.

Tal como apontamos na introdução desse texto, Patto (1999) apresenta análises que explicitam que a educação escolar burguesa reproduz aspectos das relações estabelecidas na sociedade capitalista; ou seja, do mesmo modo que a sociedade produz queixas em relação aos indivíduos que não se ajustam às

expectativas sociais pré-estabelecidas, a escola, como instância social a serviço dessa expectativa, vai queixar-se das crianças que não agem de acordo com o esperado para cada idade do ponto de vista do professor.

Ocorre que, como vimos, essa expectativa sobre o que é esperado para cada idade tem as mais diversas fontes de formulações científicas e pseudocientíficas, as quais interferem nas escolhas que as equipes escolares adotam para organizar as condições de ensino. As situações analisadas ilustram formas organizativas que implicam em sofrimento, produzido pelas condições de ensino para as crianças e pelas condições de trabalho para professores, revelando alguns desafios enfrentados diariamente pelos professores em geral, com destaque para os que atuam na educação infantil.

Esse sofrimento relaciona-se ao fato de que, na atividade escolar, as condições de ensino representam o cenário em que se efetiva a luta entre a alienação e desenvolvimento humano, a qual está ontologicamente vinculada à atividade docente, fazendo-se presente mesmo que o professor não tenha clareza de que esta luta está se efetivando em seus atos educativos. Urge qualificarmos esses atos conferindo-lhes intencionalidade fundamentada pelo conhecimento científico disponível, tendo em vista que nossas análises mostraram as incompatibilidades entre o modo como as condições de ensino estão organizadas e as necessidades psicológicas que caracterizam os períodos do desenvolvimento infantil.

Diante disso, introduzimos esse estudo compartilhando nossa indignação em relação ao avanço dos mecanismos de patologização do comportamento infantil e a conseqüente medicalização de crianças desde a primeira infância para afirmar tratar-se de uma questão ética e concluiremos reiterando que:

Ética, numa perspectiva histórico-dialética, é querer um certo bem geral, uma vez que existam as condições materiais e técnicas indispensáveis para a concretização desse bem. A cada momento histórico, o homem enfrenta novos problemas; quando descobre as condições para a sua solução, a determinação política de resolvê-los torna-se um dever, isto é, uma questão ética. Pesquisa é descobrir novos conhecimentos que possibilitem a solução dos novos problemas enfrentados pela humanidade. Em outras palavras, a pesquisa transforma o problema técnico em questão ética. (Nosella, 2008, p. 255).

Assim, destacamos que a psicologia histórico-cultural reúne um conjunto de conhecimentos científicos sobre a dinâmica do desenvolvimento do psiquismo humano nos fornecendo a possibilidade de elaborar novas técnicas para superar velhos problemas. Para tanto, cabe reiterar que as premissas para a superação das práticas típicas do modelo escolar burguês estão na própria escola burguesa, o que nos conduz à defesa da luta pela apropriação de conhecimentos técnico-científicos que nos auxiliem a organizar as condições de ensino, colocando-as a serviço do máximo desenvolvimento possível para os indivíduos na situação concreta atual, visto que a precariedade do desenvolvimento humano favorece a formação de indivíduos reféns da ideologia dominante e, portanto, fadados a agir em prol da mera reprodução da sociedade vigente.

Referências

ARCE, A.; MARTINS, L. M. *A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos*. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). 3. ed. Alínea: Campinas, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Recomendação N^o 019, de 08 de outubro de 2015. Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para a publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2015/outubro/01/Recomenda---es-para-Prevenir-excessiva-Medicaliza---o-de-Crian--a-e-Adolescentes.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2019.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018

BRASIL, 1996. Planalto do Governo. Lei de Diretrizes e Bases. *Lei N^o 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRECHT, B. *A vida de Galileu*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

DIAS, L. C. D. *Considerações acerca do transtorno de conduta*. 2012. 19 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2012. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49109/000828783.pdf?sequence=1> >.
Acesso em: 18 abr. 2016.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad.*

CEDES [online, v. 19. N. 44, p. 85-106, abril. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 12 dez. 2016.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE. M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

KEENAN, K.; SHAW, D. The development of coercive family processes: The interaction between aversive toddler behavior and parenting factors. In: J. McCord (Org.). *Coercion and punishment in long-term perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE. M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

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

NOSELLA, P. Ética e pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008

PASQUALINI, J. C.; FERRACIOLI, M. U. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai. 1988.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. *Privação cultural e educação pré-primária*. São Paulo: José Olympio editora, 1973.

PORTELINHA, A. M. S.; ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COELHO, R. T.; SBARDELOTTO, V. S. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Temas & Matizes*, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun., 2017.

PRADO JÚNIOR, C. *Dialética do Conhecimento: história da dialética / lógica dialética*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1960.

ROSSLER, J. H. A dimensão retórica e valorativa do núcleo teórico-conceitual do ideário construtivista. In: ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006. Coleção Educação Contemporânea.

SAGAN, C. Ciência e Esperança. In: *O mundo assombrado pelos demônios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. et al. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, C. R. da. *Análise da dinâmica de formação do caráter e produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

SOUZA, B. P. (org). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

SOUZA, M. C. B. R. de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedagogia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. v. 4.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

***Conceptual PlayWorlds* as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting**

Universos lúdico-conceituais como uma intervenção pedagógica: dando suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança pré-escolar em contextos lúdicos

Marilyn Fleer¹

RESUMO

Existe um interesse crescente em encontrar melhores maneiras de apoiar o aprendizado de conceitos em programas educativos voltados à primeira infância baseados na brincadeira. A introdução de termos como 'eduplay' em Hong Kong, 'Brincadeira intencionada' em Cingapura e 'ensino intencional' em programas baseados em brincadeiras na Austrália sugerem que os educadores estão trabalhando de diferentes maneiras para construir novas práticas que tragam brincadeira e aprendizado em unidade para dar suporte ao desenvolvimento das crianças. Este artigo contribui para esse cenário de pesquisa ao introduzir uma intervenção pedagógica chamada Universos lúdico-conceituais (*Conceptual playworlds*). Esse modelo de prática é teorizado usando os conceitos vygotskianos de imaginação e brincadeira, e o modelo hedegaardiano de valores sociais, práticas institucionais e configurações de atividades como base para o estudo da aprendizagem de conceitos em contextos baseados em brincadeiras. O conteúdo deste artigo está situado no contexto curricular em mudança da primeira infância da região australiana, onde valores sociais para melhores resultados estão moldando práticas institucionais que criam novas demandas e condições diferentes para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Universos lúdicos. Enfoque histórico-cultural. Imaginação. Brincadeira. Desenvolvimento infantil. Pedagogia.

ABSTRACT

There is increasing interest in finding better ways to support the learning of concepts in play-based programs in early childhood settings. The introduction of terms such as 'eduplay' in Hong Kong, 'Purposeful play' in Singapore, and 'intentional teaching' in play-based programs in Australia, suggest that educators are working in different ways to build new practices that bring play and learning together to support children's development. This paper contributes to this research landscape by introducing a pedagogical intervention called *Conceptual Playworlds*. This practice model is theorised using the Vygotskian concepts of imagination and play, and Hedegaardian model of societal values, institutional practices and activity settings as foundational for studying the learning of concepts in play-based settings. The content of this paper is situated in the changing early childhood curriculum context of the Australasian region, where social values for greater outcomes are shaping institutional practices which create new demands and different conditions for children's development.

Keywords: PlayWorlds. Cultural-historical. Imagination. Play. Child Development. Pedagogy.

¹ Monash University, Australia, Director, Conceptual PlayLab, E-mail: Marilyn.fleer@monash.edu

1 Introdução

In 2009 Australian early childhood educators were introduced to the concept of *intentional teaching* in order to foreground the importance of learning concepts in play-based settings (AUSTRALIAN GOVERNMENT, 2009). At the same time, Rao and Li (2009) pioneered the concept of *eduplay* in Hong Kong. In many different parts of the Australasian region, early childhood educators have discussed a range of pedagogical concepts to support these new societal demands. In Singapore, the Ministry of Education (2012) conceptualised the relations between play and learning as *purposeful play*. Purposeful play includes characteristics, such as, imagination, authentic contexts, collaboration, taking risks and enjoyment. China through its reforms has also seen the emergence of play in the curriculum guide for the promotion of a play-based integrated curriculum (PAN; WANG; LI, 2018). However, Government has left it to the profession to formulate what this looks like in practice. Recently in Hong Kong, early childhood educators have been advised through the release of the Kindergarten Education Curriculum Guide (CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL, 2017), to make learning joyful through play. The expectation of teachers in Hong Kong is for a play environment to be conducive to learning, such as, “Interest corners should be set up to encourage self-directed learning in children” (p. 29), and up to 50 minutes per day should be devoted to play time in full time centres.

The Northern hemisphere has also expressed concern for the schoolification (BROSTRÖM, 2017), academisation (HUSA; KINOS, 2005) and formalisation (ANG, 2014) of early childhood education. What is foregrounded in the Northern hemisphere research landscape, is the study of the interface between play and pedagogy (WOOD, 2014).

These reforms or curricula initiatives sit within an international context of change in early childhood education (FLEER, VAN OERS, 2018). What they collectively show is a need for re-examining the relations between play and learning – empirically, theoretically and pedagogically. Consequently, the aim of this paper is to contribute to the changing practice landscape through a

pedagogical intervention called *Conceptual PlayWorlds* as one approach to support the leading activity of children for play (VYGOTSKY 1966), whilst at the same time recognising the need to create a personal motive for learning within play-based settings (HEDEGAARD, 2002). To achieve this aim, the first part of the paper introduces the central theoretical concepts underpinning a Conceptual PlayWorld. This is followed by details of intervention with examples from practice of the model being implemented in a preschool setting with children aged five years. The paper concludes by theorising the pedagogical characteristics of the intervention of Conceptual PlayWorlds in support of children's development when bringing together play, learning and development.

2 The theoretical foundations relevant to the cultural age of the preschool child and the problem situation in the Australasian region

Conceptual PlayWorlds as an intervention was originally inspired by the research of Gunilla Lindqvist (1995). Like other longstanding models of practice, such as Story Approach to Integrated Learning (SAILS) (LI; CHAU, 2010) and Storytellers and Story players (PALEY, 1990), Lindqvist developed a pedagogical approach that focused on children's literature. Her central finding was an approach called *play pedagogy* that featured the aesthetics of play, and which she captured in a model of practice known as playworlds. Her research was theorised from a cultural-historical perspective.

Conceptual PlayWorlds has also been theorised from a cultural-historical perspective. Specifically, the intervention model draws upon Vygotsky's conception of play (1966), development (VYGOTSKY, 1987; 1998) and imagination, emotions and creativity (VYGOTSKY, 1971; 2004). Although similar theoretical concepts have been deployed to that of Lindqvist, the focus of Conceptual PlayWorlds is on children's meaningful learning of concepts in play-based settings. In Conceptual PlayWorlds learning is in the service of the children's play. Conceptual PlayWorlds is the outcome of research into the play and learning of concepts in science (FLEER, 2017a), and for the development of executive functions in play-based programs (FLEER; VERESOV; WALKER, 2017).

There are four theoretical assumptions underpinning a Conceptual PlayWorlds intervention model. First, a cultural-historical conception of play is defined as the creation of an imaginary situation, where children change the meaning of actions and objects to give them a new sense, and where children work imaginatively to create new meaning through different levels of abstraction. This can occur between children but it can also be seen when children are on their own playing imaginatively. In this Vygotskian (1966) reading, what is central psychologically for the child, is a growing conscious awareness of the world in which they live and culturally engage. It is not the biological age of the child that dominates, but rather it is the cultural practices of their community that they experience and which they contribute to, when coming to understand the roles and rules of their particular community. Children move closer to reality in play (e.g., role-playing being a mum or dad s/he acts as close as she can) because their play actions reflect what they notice and find important or interesting (e.g., caring just like dad does). At the same time, children move away from reality (build their own narratives) as they imagine and explore through their play actions abstracted concepts (pretending rather than being the mum or dad). In line with Vygotsky's (1987; 1998) conception of development, it is argued that this dialectical contradiction acts as the force for children's development.

Second, concepts to be learned are historically developed (science as a body of knowledge), culturally defined (Western science), and given meaning in everyday life through interactions with others (early childhood curriculum in action). When children use concepts in the service of their play, they have new possibilities in play and different ways of thinking (FLEER, 2017b). Vygotsky (1966) suggested that when two children who are sisters in real life, role play being sisters, they make conscious through their play actions the rules and roles associated with sisterhood. This means that play supports the child to think consciously about the concept of sisterhood. In so doing, the children's play actions deepen because they follow what might be morally expected of a sister – to act sisterly by being kind or inclusive for example. In this way, the concept of sisterhood is made conscious in play. At the same time, the concept of sisterhood is used in service of the child's play – to deepen their actions of showing how to be

a sister, to follow the rules and roles of sisterhood that are important to them in their family, but also how this might be observed differently in other families. The concept of sisterhood as consciously brought into play offers more possible play scripts to imagine, to create in play action, and to conceptually and culturally explore. The concept is thereby acting in service of the children's play.

Third, play is not simply a reproduction of life (VYGOTSKY, 1966). Play is also a creative and imaginative production by the child. Children bring to their play insights and practices from everyday life, and in so doing are imagining and creating those actions in new ways. Children's play actions are imaginative acts which are experienced collectively in groups. Children produce new play scripts and negotiate these play scripts with their play partners. But what is different in a *Conceptual Playworld* is that play plots are introduced through the narrative of a story or through non-fiction play inquiry. In child initiated play, children generally do not follow and expand a play plot on their own. The general play literature shows that child initiated play is spontaneous and organic. Using a play plot to develop the complexity of children's play and play competence has been found in research by Lindqvist (1995) and Hakarrainen (2010) to deepen play actions, but it needs adult support. However, this is generally not a common early childhood curriculum practice in many Western and Western heritage communities. Collective play with a play plot would appear to fit well with early childhood communities who primarily use whole group teaching approaches – as is observed and reported in the literature for the Australasian region (LI; RAO; TSE, 2012).

Finally, a cultural-historical view of child development suggests that it is important for dramatic moments to occur that support children to think and feel more consciously about a particular phenomenon (VYGOTSKY, 1998). A revolutionary view, rather than an evolutionary change in development as observed through milestones or ages and stages, underpins Vygotsky's (1998) theory of child development. In a revolutionary reading of child development, drama plays an important role for creating the dynamic tension or crisis to support development. In the context of *Conceptual Playworlds*, this means that the imaginary situations have dramatic moments that make conscious to the

child particular moments, actions or ways of thinking about practice. Drama or dramatic moments are often observed in fairytales, but also in many stories (EL'KONINOVA, 2001).

Taken together, the core theoretical concepts of emotional imagination (VYGOTSKY, 1971), imagination and creativity (VYGOTSKY, 2004), play (VYGOTSKY, 1966) and Vygotsky's revolutionary view of child development (1998) are the foundation for Conceptual PlayWorld developed as a result of an educational experiment for addressing the problem of greater learning outcomes for preschool children in Australia.

3 Educational experiment to support the relations between play and learning in preschool settings

Although the curriculum project of Charlotte's Web (White and Williams, 1963) is introduced as an example from practice in the next section, the work has come from expansive research into the relations between play and learning in Australian preschool settings (FLEER, 2017a; 2017b).

The story of Charlotte's Web introduces moral dilemma of culling the runt of a litter of pigs, which upsets Fern the 8-year-old girl who lives on the farm. Children live the emotional moments with the characters in the story and imagine the plot unfolding. In this story, further tension is created because Charlotte the spider becomes a special friend to the runt in the litter –Wilbur the pig. But spiders are often feared by children. The contradiction in the story emotionally connects with children's lives in different ways, making conscious to children the importance of spiders in the ecosystem. The drama in the story becomes the foundation for the Conceptual PlayWorld (see www.monash.edu/conceptual-playworld) that is played by the children, and this drama when relived by the children in play, contributes productively to the children's development, learning and play actions.

In the research, two teachers over two years, were followed as they implemented a series of playworlds (FLEER, 2016). However, unlike previous research into playworlds, the focus of attention for the curriculum development centered on how to introduce to children in personally meaningful ways the

learning of science and technology concepts (FLEER, 2017a). The curriculum project foregrounded in this paper for discussing play and children's development, was collaboratively developed between the participants and the research team using the core concepts from cultural-historical theory. Although the data and the analysis also followed how children entered into the activity settings of the Conceptual PlayWorld, that is not the focus for this paper.

The curriculum context included a total of 6 Conceptual PlayWorlds that were progressively developed as an educational experiment (HEDEGAARD, 2008) over two years (50 sessions over 2 years). The two teachers who co-taught the PlayWorlds (Rebecca and Oriana) had extensive teaching experience and the lead teacher (Rebecca) had studied cultural-historical theory and the playworlds literature generally. The teachers were familiar with the Vygotskian concepts of imagination (VYGOTSKY, 2004) and drama as a form of crisis in child development (VYGOTSKY, 1998), and Vygotsky's conception of play (VYGOTSKY, 1966). The focus of the ongoing professional learning and the educational experiment (HEDEGAARD, 2008) was on how to create motivating conditions for the productive development of play that would lead to conceptual learning of scientific, technological and engineering concepts (FLEER, 2017a). The data generated included the documentation of the professional learning, digital video observations (152.3 hours) of the teaching practices, interviews of the teachers in situ and during the professional learning (32.5 hours), digital photographs, and children's drawings and designs. This constituted a significant body of data that were analysed using Hedegaard's (2014) model of development, which centres on the societal values, institutional practices and the personal perspective of the teachers and children as part of developing a motive orientation for learning. Hedegaard (2014) foregrounds the activity setting within the practices of the institution "where the relations between institutional objectives and the demands from the institutional practice can be studied in relation to a person's motives and the demands in the setting that are placed on both other people and materials" (p. 189). Activity settings was an important construct used in the analysis of the institutional practices developed through the educational experiment. The core Vygotskian concepts discussed in this paper

were also used to analyse the curriculum, especially in relation to how imagination in play and imagination in learning were interrelated in the Conceptual PlayWorlds.

3 Conceptualising a Conceptual PlayWorld intervention

A main outcome of the research for creating motivating conditions for learning concepts in play was a Conceptual PlayWorld (FLEER, 2018). The Conceptual PlayWorlds is an intervention for realising learning outcomes in play-based settings in contexts where greater outcomes are expected at the societal level through the demand for changing the institutional practices of preschool settings. The outcomes of the research have generated a set of interrelated pedagogical characteristics for embedding learning experiences into play-based programs, but in ways that serve the children's play and support of the development of personally meaningful concepts. The curriculum example of *Charlotte's Web* is presented to illustrate the pedagogical practices of the intervention model that was an outcome of solving the problem of the new societal demand of introducing conceptual learning in play-based settings in Australia.

3.1 Conceptual PlayWorld story as the activity setting for creating the imaginary situation

In line with Vygotskian conception of crisis as a developmental condition, the story acts as the centre piece for initiating and developing an imaginary situation with the children that is emotionally charged. Different to spontaneous play where the story line may not be known to all the children, using a story book means that the characters and the plot are collectively known and understood when children imagine together. For example, in the story of *Charlotte's Web* the story unfolds over the chapters of the book. Importantly the drama begins early and engages the children quickly and moves them into the imaginary situation of the smallest piglet in the litter being potentially killed. The story plot is dramatic and emotional. The story creates a dynamic tension, builds empathy and

introducing a problem situation to the children: How to save Wilbur the pig? The problem situation emerges in each chapter, but in different ways, with new characters and contexts – thus deepening the possibilities for the children’s play. The activity setting of the PlayWorld creates the imaginary situation, as was identified in the research and captured here as conversation between Rebecca and Oriana.

Rebecca: And we found over the various playworlds that if you can choose a story where you can really develop empathy with the characters that's one of the most important things for the children to then be engaged to help solve problems with the characters from the story. And particularly, we've found, animals.

Oriana: Yes, that's right.

Rebecca: Stories with animals have been particularly successful.

Oriana: So it was that connection to the character, and having that emotional connection as well, and being able to respond and feel an investment, I think, an emotional investment to the story was really important for us.

The societal demands for increased learning outcomes for play-based settings in the Australian context means that the story selection must be considered in relation to the concepts to be learned. This is a different approach to previous playworlds where play development through narratives is foregrounded (HAKKARAINEN, 2010). In the Conceptual PlayWorld intervention, the educators plan the concept and its relation to the story and play plot and this changes their relations with children.

And sometimes the children are still, they're very keen to be involved but they're perhaps not ready to go really deep with the conceptual knowledge, so often they'll just sit in one of our laps, or they might be on our hip, so they'll be playing. They might be very happy to play the characters in the story, but they may need more support and experience it literally with you when exploring something like a concept about the ecosystem. But you can say, "Let's be the rain together," or, "Let's be the sunshine together," and so you can, with the child, help them to enter the play if they're feeling unsure. Whereas the other children will be completely leading it (Rebecca).

In this example of the story of *Charlotte's Web*, concepts such as ecosystem

are learned when studying spiders in the environment, but the motive orientation for learning these concepts is developed through the story and the children's play. The anatomy of the spider is studied when children become curious about how a spider spins a web. Friendship and the exploration of emotions and emotion regulation are possible when being the different characters at different chapters in the story – such as Wilbur the pig being lonely and not having a friend; or empathising with Fern when she learns that the runt of the litter might be culled. Concepts are emotionally imaginative and children are motivated to learn concept to build the story plot. Ultimately, the concept to be learned must serve to enrich the children's play. That is, the motive orientation draws upon the children's leading activity for play (VYGOTSKY, 1966) or dominating motive, and uses it as a stimulating motive for learning (HEDEGAARD, 2002). The latter is introduced by the teacher through the story line and problem situation of how to help Wilbur. It is when the conditions change through the introduction of the problem to be solved, that this creates a new demand which can have a developmental effect. Hedegaard and Chaiklin (2005) have said, "development is understood as a result of the demands created in the social situation of development, which arises from the interaction between the children's motives and the adults demands associated with the practice in which they are engaged" (p. 64).

3.2 Designing a Conceptual PlayWorld space - Activity setting where children and teachers collectively change the meaning of actions and objects to give them a new sense

The imaginary situation as discussed by Vygotsky (1966) is where children change the meaning of objects and actions to give them a new sense of the situation. The teacher draws upon this conception of play when designing the PlayWorld space to generate a collective imaginary play situation.

I think when planning the physical play space it took a little bit of practise for us to realise that you do actually need a designated area where you can go and be play partners with the children, and that can be quite open-ended (Rebecca).

So perhaps we were thinking about, will the children be bored with that situation, or will they not enjoy going through that particular space again, but we found that that was something that was quite successful. They enjoyed going through the tunnel, or through the gate, all those particular things were almost something that was reassuring for them that they were about to reenter into that play space and be really comfortable knowing that it was safe to immerse themselves in the play with their teachers as well (Oriana).

In the story of *Charlotte's Web* the educators used the outdoor area as Mr and Mrs Zuckerman's farm. Changing the meaning of the objects already in the outdoor space is done through imagination. The tressel becomes a pig sty, the fort acts as a barn, where Charlotte the spider spins her web, and tunnels become pathways for Templeton the rat to scurry down to find food in different locations (or potentially different PlayWorlds for the children to go down and imagine being in, such as the Fairground). It is through the teachers and children collectively entering into the same imaginary situation that children are supported in their play to change the meaning of actions and objects. In this sense, the story and the imaginary situation of the scene for the story creates new conditions for children's development. This is in contrast to the developmental view that children's play is teacher-free, a commonly held view, based on a maturational view of play development.

3.3 Collectively entering and exiting the Conceptual PlayWorld space – collective transition into and out of the activity setting

In line with a cultural-historical concept of child development, in a Conceptual PlayWorld we see children and teachers visit the imaginary space multiple times over an extended period as the story unfolds and as new problem situations arise. Teachers support children to collectively go into imaginary situations by signalling the entrance and exit into the space. For example, in the story of *Charlotte's Web* the teacher puts up a sign on the gate: "Mr and Mrs Zuckerman's Farm" and this signals to the children that they are about to enter a collective imaginary situation. At this moment, the children and the teachers talk about what character they will be before entering. Then as they go through the gate, they transform into the character. This might mean there are a lot of

spiders or many piglets, but it can also be that children with support of the teacher act out being different parts of the ecosystem – such as the annoying flies. A sign on the back of the gate, such as, “Please close the gate as you leave the farm” signals that the children are leaving the imaginary situation. Rebecca explains how she initially signalled the entry and exit into the imaginary play:

So with Charlotte's Web, we would line up on the log, and it's such a beautiful way to enter play. One of the things that we found particularly valuable about our play world experiences was that it involves the whole group, so it's a really effective pedagogical tool to be able to include every child in the group. And so part of that is that you all need to be in the same imaginary space, so in this situation that was Charlotte's Web, it was Zuckerman's Farm, it was the barn. So we would line up on the log and the children would choose their characters, and sometimes two people wanted to be Wilbur, that's fine, some days everyone's a spider, some days ... It really doesn't matter as long as we're getting into that space as a collective. And as the teacher I would always choose a character, so depending on what we had planned for that day's experience. So for example if we were introducing a new character I might be the rat that day, or I might be part of the ecosystem, so I might be the sunshine that day. So it was a good way to get the children into the right head space where we're all imagining similar things (Rebecca).

The collective entry into the Conceptual PlayWorld actively supports the creation of an imaginary situation because the teacher physically signals entry and exist of the established story plot. There is a collective Conceptual PlayWorld and this is in contrast to children in free play settings who must independently negotiate their own entry into as imaginary play situation. The intervention actively supports children with their play development, because the teacher is sensitive to their zone of proximal development, creating the conditions in support of the next development period that children are proximally demonstrating at that moment in the play. As play is children's leading activity at the preschool age, the children have a strong motive orientation towards entering into complex play. In the Conceptual PlayWorld this is amplified through the collective story and imaginary situation that they enter and exist with support of their teacher.

3.4 Planning the play inquiry or problem scenario – Changing the actions within the activity setting

Hedegaard has argued that the societal values are reflected in the institutional practices, such as play-based program in preschool and a more formal learning program in school. The dynamic between societal values and educational practices in preschools is exemplified in the Australasian region where learning concepts has become increasingly important, thus creating a new developmental crisis in the preschool age period. Traditionally, transitions from one institution to another, such as from preschool to school, has been shown to create these kinds of developmental conditions for children, where the social position of the child (BOZHOVICH, 2009) changes to that of a school child, and the institutional practices change to become more oriented towards the learning of concepts (HEDEGAARD, FLEER, 2013). The new demands placed on teachers and children in the preschool setting for more learning outcomes is resolved through the intervention of a Conceptual PlayWorld. The Conceptual PlayWorld space supports the development of concepts, such as learning about the anatomy of spiders when exploring how spiders spin their web, or the role a spider has in an ecosystem. Planning the concepts to be learned in service of the children's play is key aspect of the Conceptual PlayWorld so that children become oriented towards learning in the activity settings of the preschool – but in ways that are personally meaningful.

Thinking through how the concept can enrich the children's play in the imaginary situation can add complexity to the children's play actions, whilst at the same time meeting curriculum objectives. Oriana foregrounds this new practice need.

It was always a lot of fun thinking about the problem and how we were about to go about it. So when we were thinking of the story of Charlotte's Web and the particular problem, that took a little while to think really carefully of how, again when we're thinking about the play worlds approach and how emotionally invested the children were, we wanted them to, we wanted that important hook. So we thought long and hard about this. Again, coming in as a character, as Farmer Zuckerman, I was able to just completely think of this problem with the children. And the beauty of that is that the children were able to completely connect with that character, and then we knew we could really take them on board

in terms of being able to develop that concept. So being able to be really clear again about that concept helped us to plan very carefully about how that actual problem would be presented through the character with the children so that we could immerse them in it with us and together, and really hear the child's voice in that problem (Oriana).

In the story of *Charlotte's Web* Oriana uses the character of Farmer Zuckerman to raise a problem "There are so many flies on the farm. They are really annoying". These scenarios lend themselves to the problem situation or play inquiry of how to be rid of flies. This play inquiry gives the possibility for learning about the ecosystem. But it also expands the play by introducing more characters to role play the scientific processes through the imaginary situation, such as being spiders being eaten. Further, when the children and the teachers are out of the imaginary situation, they do research that they can take back to Farmer Zuckerman next time they visit the farm. For instance, making a movie of the ecosystem of the farm on a digital device, or a report on how spiders spin webs, are examples of meaningful learning that can help Farmer Zuckerman deal with the fly problem.

Problem scenarios that relate to the story plot or extend it, such as learning how spiders can help reduce the number of flies on the farm, become stimulating motives for children's learning (HEDEGAARD, 2002). Learning of concepts gives more content to the children's play. For example, this is seen through children and teachers acting out the important role of spiders in the ecosystem (Charlotte can help), learning about the spider's anatomy to better understand how Charlotte actually spin her web (anatomy), and then more accurately acting out spinning webs (embodying concepts) as learning tasks that have become personally meaningful to children (FLEER, 2011). Learning enriches the play of the children in the imaginary situation, at the same time as affording meaningful and joyful learning of concepts as detailed in early childhood curricula. This is different to the playworld of Lindqvist (1995) and Hakkarainen (2010) because the societal values for greater learning outcomes for preschool children in Australia has created new demands upon teachers and children to find ways to orient children to learning as their leading activity in the preschool period. This has created the new need for an intervention that orients

children to learning whilst at the same time recognises their leading activity for play as part of their cultural developmental trajectory. Learning as the new leading activity appears to be positioned in policy (GRIESHABER, 2016) and in practice (EDWARDS; CUTTER-MACKENZIE; HUNT, 2010; FLEER, 2011; WONG; FLEER, 2013) in Australia.

3.5 Planning interactions to build conceptual learning in the activity setting

Different to previous research into playworlds which has focused on the development of play narratives through teachers partnering with children, is how Conceptual PlayWorlds positions teachers to plan their interactions as dynamic pairs. Inspired by Kravtsov and Kravtsova's (2010) concept of pair pedagogy, Conceptual PlayWorlds assigns different roles to each of the pairs of teachers when in the imaginary situation. Having two teachers in the imaginary situation is important because one teacher can be inquiring along with the children (equally present), whilst the other teacher can suggest ways to find out how to solve the play problem (model to the children). The teachers plan and enact different but complementary roles. For instance, to be above the children, to be equal with the children, to be below the children, and to be in a primordial we position with the children. Planning for this relation is important because the relations between the teacher and the children change, as explained by Rebecca:

Yeah, so something that was different for us, we'd always been fortunate enough to have the opportunity to team teach, but I wouldn't say that we work together in terms of planning our subject positioning - how we related to each other and the children. So really consciously thinking about how to support certain children, how to enable other children to be leaders. So for example, each week we would plan a play episode and if we felt there was a child who needed to be challenged we thought very carefully about how we could position them in a certain way so that they could be an expert and inform the group. There were other children who needed a bit more help, so for example in Charlotte's Web we had one child who needed a bit of a confidence boost, so we gave him the very special role of being the seed inside the apple because it all grew from there, and he was thrilled to have that very important role in the play (Rebecca).

Subject positioning of the teachers in relation to the children is dynamically enacted. In the Conceptual PlayWorld of *Charlotte's Web* one teacher is present with the children (equal), acting out being a character in the story, watching all the flies buzzing around being annoying. The other teacher who is in role as Mrs Zuckerman can tell the children about her problem and ask for help. The teacher who is present with the children can say "Yes we can help" or "I am ready to help" so as to inspire and collectively problem solve with the children. The children in turn can lead the play, as is evidenced when they introduce new ideas into the collective imaginary situation, such as "Let's be spiders. We can catch all the flies to help". The approach is different to team teaching or to having a team which includes a teacher and an assistant in the traditional roles seen in many preschool settings. Rather, in a Conceptual PlayWorld the roles are carefully planned so that there are opportunities to extend the play in character, to manage the children in character, and to introduce problem situations to deepen the learning, which in turn enriches the play of the children. The children can spin webs when role playing, because they now know about this. They can invite others into the play, and draw on scientific knowledge and give scientific meaning in their play to the objects they use, such as when string becomes a web. The roles are not scripted. But the position of each teacher is carefully planned to support a play narrative. Together this creates a dynamic interactional context that progresses the play, because children have more concepts to introduce into their play and teachers meaningfully supports children to work with these concepts to solve the problem situation (FLEER, 2017a; 2017b).

4 New practice traditions for teachers

Taken together, the pedagogical characteristics discussed above of a Conceptual PlayWorld as an intervention, support preschool teachers with the central problem of introducing concepts into play-based settings. Theoretically, a Conceptual PlayWorld changes how teachers conceptualise their practice. That is, teachers are in the same situation, but change the meaning of the objects and their actions to give them a new sense. In the traditional preschool environment,

the practice traditions with their activity settings of group time, snack time, sleep time, free play time inside and outdoor are maintained. However, in PlayWorlds, teachers and children collectively change the meaning of this physical space and imagine new play situations. Specifically, new activity settings are created that are collectively shared.

Broadly, there are two activity settings that together make up a Conceptual PlayWorld – the activity setting of the imaginary situation of the storyline; and the activity setting where children are researching problems. The transition is a fuzzy zone between these, because the entering and exiting into the Conceptual PlayWorld is supported by the teacher through a cultural device acting as a border (e.g., log, farm gate), and it is here that children can flicker (EL'KONINOVA, 2001) between an imaginary play situation of the story line and the conceptual research situation in support of the imaginary play. This is a new practice tradition for teachers. The flickering is a marker for teachers of children's agency, but it is also an important characteristic of personal meaning making of concepts to support play. It is the teachers who support children to enter into the imaginary situation, and who help change the meaning of actions and objects as a collective. This activity setting is imagined but collectively understood. Teachers draw upon children's motive orientation to play as the driving force for maintaining the collective imaginary situations. Hakkarainen (2010) has also shown that the teachers role in the play is a fundamental characteristic of a successful playworld.

Another change in the practice tradition of the teachers is planning and implementing Conceptual PlayWorld so that both teachers and children enter into the different activity settings of the Conceptual PlayWorld in ways that are motivating for both play and learning. Hedegaard (2002) has argued that a stimulating motive is planned by teachers to orient children towards learning. Her research has focused on schools, where the practice tradition is for learning discipline concepts. Inspired by Hedegaard's (2014) concept of motives for realising new societal demands for greater learning outcomes in preschools, Conceptual PlayWorlds was developed with teachers as a new practice tradition. Hedegaard (2014: 188) has argued that, "how actions in activities are nested

within institutional practices” have a significant effect on “broader cultural expectations and traditions” and teachers in a Conceptual PlayWorld explored “motives within practices” that could be directed towards reflecting the “broader traditions” for greater learning outcomes, but in ways that support children’s “personal motives” for the learning of concepts in service of their play. A new practice motive was generated and this motive is captured in a Conceptual PlayWorld through action of personally meaningful inquiries that are in service of children’s play. This means the leading activity of children to play is maintained, but the actions and motives are oriented towards learning concepts. Hedegaard (2014) has said, “children’s learning and development take place through their engagement in activities in specific institutional practices that are in turn influenced by motives and demands from other practices” (p. 188). The aim of preschool practice in this Australian context has changed to include an emphasis on learning outcomes associated with school knowledge. But rather than to duplicate the practice traditions of schooling in the preschool sector, the educational experiment drew upon the leading activity of the preschool child to play as the stimulating motive to change the orientation of children towards learning concepts. New demands were made upon the children by the teachers. But also, the societal demand for greater learning outcomes put demands upon the teachers to develop new institutional practices to support learning in play-based settings. The Conceptual PlayWorld created motivating conditions for the children, but also the teachers to meaningfully support children’s learning. The core model of development that underpins the new practice tradition focused on the drama in the collectively imagined situation and its resolution. The new practice tradition supported a new motive orientation towards learning whilst maintaining children’s motive orientation to play. The new actions to solve problem situations in support of the drama in the imaginary situations were captured in practice as a collective, but also teachers were sensitive to the flickering between a motive to play and a motive to learn. The latter was indicative of children’s transitioning as a dynamic fuzzy zone within a repetition of practices. This is line with Vygotsky’s skipping metaphor in his revolutionary view of child development and which captures the dynamic between environment

and person observed by teachers in Conceptual PlayWorlds.

5 Conclusion

In this paper the pedagogical characteristics of a Conceptual PlayWorld model has been theorised using cultural-historical concepts and illustrated through the practice example of *Charlotte's Web*. What is different to previous models of practice, is how teachers in role with children, collectively enter into the imaginary situation together. Teacher planning of interactions as a pedagogical pair in the imaginary situation is also new. When dramatic stories are read or told, and children enter into these imaginary play situations with their teachers, who have planned problem situations, learning and play is enriched. Learning concepts in this model of Conceptual PlayWorld is always in the service of the children's play. In these dramatic and emotionally charged imaginary play situations, both children and adults experience joyful and playful learning (FLEER, 2018). The intervention model was presented to illustrate one way to address the new societal need in Australia for learning subject based concepts, but in ways that maintain the practice tradition of a play-based program in early childhood education for the Australasian region.

Referencias

ANG, L. Preschool or prep school? Rethinking the role of early years education.

Contemporary Issues in Early Childhood, v. 14, n. 2, p. 185-199, 2014. doi:

10.2304/ciec.2014.15.2.185

AUSTRALIAN GOVERNMENT. *The early years learning framework of Australia*.

Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. ACT, Australia, 2009.

BOZHOVICH, L. I. The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 47, n. 4, p. 59-86, 2009. doi: 10.2753/RPO1061-0405470403.

BROSTRÖM, S. A dynamic learning concept in early years education: a possible way to prevent schoolification, *International Journal of Early Years Education*, v. 25, n. 1, p. 3-15, 2017. doi: 10.1080/09669760.2016.1270196.

CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL. *Kindergarten Education Curriculum*

Guide. Hong Kong: Education Bureau, HKSAR, 2017.

EDWARDS, S.; CUTTER-MACKENZIE, A.; HUNT, E. (2010). Framing play for learning: Professional reflections on the role of open-ended play in early childhood education. In: BROOKER, L.; EDWARDS, S. (org.). *Engaging play*. Maidenhead, England: Open University Press, 2010. p. 136-151.

EL'KONINOVA, L. I. The object orientation of children's play in the context of understanding imaginary space — Time in play and stories, *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 39, n. 2, p. 30-51, 2001.

FLEER, M. Kindergartens in cognitive times: Imagination as a dialectical relation between play and learning. *International Journal of Early Childhood*, v. 43, n. 3, p. 245-259, 2011.

FLEER, M. Scientific playworlds: A model of teaching science in play-based settings. *Research in Science Education*, 22 p., 2017a. doi: 10.1007/s11165-017-9653-z.

FLEER, M. Digital playworlds in an Australia context. In: BRUCE, T.; BREDIKYTE, M.; HAKKARAINEN, P. (ed.). *Routledge handbook of play in early childhood*. London, UK: Routledge, 2017b. p. 289-304.

FLEER, M. Theorising digital play—a cultural-historical conceptualisation of children's engagement in imaginary digital situations, Special Issue on play. *Journal of International Research in Early Childhood Education*, v. 7, n. 2, p. 75–90, 2016.

FLEER, M. Conceptual Playworlds: The role of imagination in play and imagination in learning, *Early Years*, 13 p., 2018. doi: 10.1080/09575146.2018.1549024.

FLEER, M.; VAN OERS, B. (2018). International trends in research: Redressing the north-south balance in what matters for early childhood education research. In: FLEER, M.; VAN OERS, B. (ed.). *International handbook on early childhood education*. The Netherlands: Springer, 2018. v. 1, p. 1-31.

FLEER, M.; VERESOV, N.; WALKER S. Re-conceptualizing executive functions as social activity in children's playworlds. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 14, p. 1-11, 2017. doi: 10.1016/j.lcsi.2017.04.003.

GRIESHABER, S. Play and policy in early childhood education in the Asia Pacific region. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, v. 10, n. 2, p. 7-28, 2016.

HAKKARAINEN, P. Cultural-historical methodology of the study of human development in transitions. *Cultural-Historical Psychology*, v. 4, p. 75–89, 2010.

HEDEGAARD, M. *Learning and child development*, Denmark: Aarhus University Press, 2002.

- HEDEGAARD, M. The educational experiment. In: HEDEGAARD, M.; FLEER, M. (ed.). *Studying children: a Cultural-Historical Approach*. United Kingdom: Open University Press, 2008. p. 181-201.
- HEDEGAARD, M. The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school, *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 3, p. 188-194, 2014.
- HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. *Radical-local teaching and learning*. Denmark: Aarhus University Press, 2005.
- HEDEGAARD, M.; FLEER, M. *Play, Learning and Children's Development: everyday life in families and transition to school*. New York: Cambridge University Press, 2013.
- HUSA, S.; KINOS, J. Academisation of early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 49, n. 2, p. 133-141, 2005. doi: 10.1080/0031380500048865.
- KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. Play in L.S. Vygotsky's nonclassical psychology. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, v. 48, n. 4, p. 25-41, 2010.
- LI, H.; CHAU, L. Story Approach to Integrated learning (SAILS): a postmodernism curriculum for Hong Kong kindergartens. In: KATTINGTON, L. E. (ed.). *Handbook of curriculum development*. New York: Nova Science Publishers, 2010. p. 329-346.
- LI, H.; RAO, N.; TSE, S. K. Adapting Western pedagogies for Chinese literacy instruction: case studies of Hong Kong, Shenzhen, and Singapore preschools. *Early Education and Development*, v. 23, n. 4, p. 603-621, 2012. doi: 10.1080/10409289.2010.536441
- LINDQVIST, G. *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. Stockholm, Sweden: Gotab, 1995.
- MINISTRY OF EDUCATION SINGAPORE. *Nurturing early learners: A curriculum framework for kindergartens in Singapore*. Singapore: Ministry of Education, 2012.
- PALEY, V. P. *The boy who would be a helicopter*. The uses of storytelling in the classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990.
- PAN, Y.; WANG, X.; LI, L. Early childhood education and development in China. In: M. Fleer and B. van Oers (ed.). *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2018. v. 1, p. 599-622.
- RAO, N.; LI, H. "Eduplay": Beliefs and Practices related to play and learning in Chinese kindergartens. In: PRAMLING SAMUELSSON, I.; FLEER, M. (ed.). *Play and*

Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives. Netherlands: Springer, 2009. doi: 10.1007/978-1-4020-8498-0. p. 97-116.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child, *Voprosy psikhologii*, v. 12, n. 6, p. 62–76, 1966.

VYGOTSKY, L. S. *The psychology of art*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1971.

VYGOTSKY, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 1, Problems of general psychology*, R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), trans. N. Minick. New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 5, Child Psychology*, trans. M.J. Hall; Robert W. Rieber (ed. English translation). New York: Kluwer Academic and Plenum Publishers.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 1, p. 7–97, 2004.

WHITE, E., and WILLIAMS, G. *Charlotte's web*. Harmondsworth: Puffin Books/Hamish Hamilton, 1963.

WONG, P.; FLEER, M. The development of learning as the leading activity for Hong Kong immigrant families in Australia. *International Research in Early Childhood Education*, v. 4, n. 1, p. 18-34, 2013.

WOOD, E. Play-pedagogy interface in contemporary debates. In: BROOKER, L.; BLAISE, M.; EDWARDS, S. (ed.) *The Sage handbook of play and learning in early childhood*. Los Angeles, US: Sage, 2014. p. 145-156.

Acknowledgements

Sincere gratitude to the Australian Research Council for supporting the original research (ARC DP 140101131) through funding research assistance of Sue March and the two teachers for the intensive work needed in the educational experiment, and to the school and families for kindly agreeing to video record the children experiencing the *Conceptual Playworld* of Charlotte's Web.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo

Notes about relationships between school, family and society in the formation of study activity

*Cárita Portilho de Lima*¹
*Marie Claire Sekkel*²

RESUMO

Assumindo como fio condutor de sua análise a formação da atividade de estudo, a partir das determinações da relação escola-família-sociedade, este ensaio tem como objetivo defender a necessidade de que a compreensão deste fenômeno, no âmbito da Educação Escolar brasileira, demanda a construção de interpretações sobre as repercussões da conjuntura político-social-cultural nas relações escolares. Para tanto, adotamos como ponto de partida as tessituras teóricas sobre a constituição da atividade de estudo, no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural soviética, de modo a identificar determinantes particulares-universais essenciais para a interpretação deste fenômeno no contexto brasileiro atual. Em síntese, as análises buscam evidenciar como a dinâmica de ruptura-continuidade, característica da história brasileira, produz engendramentos sociais que, na atualidade, fortalecem as contradições e acirram as dificuldades históricas postas ao desenvolvimento da atividade de estudo no contexto das instituições escolares brasileiras. Por fim, defendemos que as crises sociais da atual conjuntura também guardam um potencial de superação dos problemas que as produziram.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Periodização do Desenvolvimento. Atividade de Estudo.

ABSTRACT

Assuming as general principle of its analysis the formation of the activity of study, from the determination of the relation school-family-society, this essay defends the necessity of, that the understanding of this phenomenon, in the scope of the Brazilian School Education, demands the construction of interpretations on the repercussions of the current politician-social-cultural conjuncture in the school relations. For in such a way, we adopt as starting point the theoretical analyzes about the constitution of the activity of study, in the scope of Soviet Historical-Cultural Psychology, in order to identify determinative particular-universal essentials for the interpretation of this phenomenon in the current Brazilian context. In synthesis, the analyses search to evidence as the dynamics of characteristic rupture-continuity of the historical Brazilian marks the current social engendering and as this process fortifies contradictions that incite the difficulties faced for the development of the activity of study in the context of school institutions in Brazil. Finally, we defend that the social crises of the current conjuncture also keep a potential of overcoming of the problems that had produced them.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Development Periodization. Study Activity.

¹ Professora do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. E-mail: carita.portilho@yahoo.com.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil. E-mail: claire@sekkel.com

1 Introdução

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas (MARX, 2010).

O objetivo deste ensaio é defender que as discussões sobre a constituição da atividade de estudo, considerando as determinações relacionadas à tríade escola-família-sociedade, precisam incorporar os efeitos da conjuntura político-social-cultural no contexto escolar. Desta forma, construir uma análise sobre o desenvolvimento da atividade de estudo no contexto escolar brasileiro, nos primeiros meses do ano de 2019, pressupõe discutir como a conjuntura pós golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e eleições presidenciais de 2018 tem impactado a Educação Escolar Pública brasileira que, historicamente, enfrenta problemas e desafios para a efetivação da atividade de estudo em seu âmbito.

Para tanto, este ensaio buscará estabelecer interlocuções com as produções teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural e proporá a expansão destes diálogos para outras perspectivas teóricas e áreas do conhecimento entendidas como potentes para a tarefa de perscrutar os meandros, dinâmicas e efeitos, no contexto escolar, de nossa conjuntura atual que, como defende Rebuá (2018), é “complexa, tensa e prenhe de reviravoltas” (p. 18).

Desta forma, a compreensão teórica da formação da atividade de estudo assumirá como ponto de partida as elaborações propostas pela Psicologia Histórico-Cultural, objetivando identificar aspectos universais-particulares³ do desenvolvimento desta atividade na escola. A partir disto, buscar-se-á elucidar algumas problematizações vinculadas à constituição da atividade de estudo no domínio da Educação Escolar brasileira, defendendo que uma reflexão sobre esta problemática, a partir da tríade escola-família-sociedade, precisa contemplar as mutações políticas-econômicas-sociais-culturais da conjuntura atual.

Finalizamos estas primeiras palavras frisando que as finalidades

³ Sobre a dialética singular-particular-universal ver Oliveira (2015); Pasqualini e Martins (2015).

“suleadoras” de nossa argumentação assentam-se na luta pela transformação efetiva do cenário escolar em um ambiente inclusivo⁴.

2 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão teórica da formação da atividade de estudo

A vida necessita da psicologia e de sua prática e em consequência desse contato com a vida é que se deve esperar um auge na psicologia (VIGOTSKI, 2004).

A discussão sobre a constituição da atividade de estudo situa-se no contexto teórico-conceitual proposto pela Psicologia Histórico-Cultural para compreensão da periodização do desenvolvimento psicológico humano. O problema da periodização sustenta-se na defesa de que as necessidades, dinâmicas e leis que regem o desenvolvimento humano têm expressões específicas em cada período da vida e que tais expressões reconfiguram o curso geral deste processo (VIGOTSKI, 2006b).

Para Elkonin (1987), o estudo da periodização do desenvolvimento humano é um problema capital para a Psicologia e para a Educação, pois põe em manifesto as forças motrizes do desenvolvimento psíquico, oferecendo bases para a organização de processos educativos que produzam este desenvolvimento. Para o autor, a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico demanda a análise da “atividade dominante ou atividade guia” dos sujeitos. Ainda para este psicólogo, a atividade que guia o desenvolvimento das crianças em idade escolar é a atividade de estudo⁵.

Assumir a atividade de estudo como atividade guia do desenvolvimento psíquico de crianças nesta idade demanda elucidar o processo por meio da qual a atividade de estudo objetiva-se no processo de escolarização de cada estudante – reconhecendo como matéria-prima deste processo, o conjunto de procedimentos historicamente construídos pela humanidade para o desenvolvimento desta atividade.

⁴ Sobre o conceito de “ambiente inclusivo” ver Sekkel (2003) e Sekkel (2018).

⁵ A análise da atividade de estudo enriquece-se com a compreensão de conceitos como “atividade” e “atividade guia”. Sobre estes temas ver: Leontiev (1981), Elkonin (1987) e Davidov (1988).

A atividade de estudo é entendida como uma via por meio da qual os estudantes podem se apropriar, ativa e criativamente, dos conhecimentos escolares, a partir das condições construídas pelas relações escolares e pela atividade de ensino do professor. Para Davidov e Slobódchikov (1991), a atividade de estudo precisa conter todos os componentes relacionados à atividade humana em geral, a saber, necessidade, motivo, ações, operações, objetivos e condições⁶. Além disso, esta atividade tem um objeto específico que são os conhecimentos, capacidades e experiências socialmente elaboradas pela humanidade traduzidos em conhecimentos escolares. Por fim, a atividade de estudo possui uma natureza criativa e transformadora tanto dos conhecimentos a serem aprendidos como do sujeito que os assimila. Nas palavras dos autores:

Na transformação experimental do material de estudo existe, inevitavelmente, um momento criador: o caráter ativo da assimilação dos conhecimentos que se referem ao objeto de experimentação. Ali onde o professor cria sistematicamente as condições que requerem dos alunos a obtenção dos conhecimentos acerca do objeto por meio da experimentação, ali as crianças se enfrentam com tarefas que exigem a realização da atividade de estudo (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

No que tange às principais mudanças psicológicas a serem produzidas nos estudantes neste período, a Psicologia Histórico-Cultural define como papel da atividade de estudo conduzir à formação do pensamento teórico⁷ e da consciência, novas capacidades humanas a serem conquistadas pelos estudantes e que representam a finalidade principal do ensino escolar. Assim, a atividade de estudo configura-se como atividade guia dos estudantes na idade escolar, pois é a partir dela que as neoformações psicológicas típicas deste período podem ser desenvolvidas.

Discutir a atividade de estudo como atividade guia pressupõe ainda assumir como bússola a defesa vigotskiana de que, nos seres humanos, o intelecto humano precisa ser analisado em unidade dinâmica com afetos, ou seja, não é

⁶ Para o estudo sobre a estrutura e funcionamento da atividade humana ver Leontiev (1981).

⁷ Para Davidov (1988), ao ingressar na escola, o estudante tem a possibilidade de assimilar formas mais desenvolvidas da consciência social (ciência, arte, moral, direito) e, a partir disto, desenvolver o pensamento teórico que consiste em uma capacidade de compreender a realidade em sua essência, diversas esferas e desde uma lógica dialética que a interprete em seu movimento e contradição.

possível compreender o desenvolvimento das forças cognitivas da criança isolado da esfera do desenvolvimento de suas forças afetivas, de suas necessidades e motivações. Para Davidov (1999), o estudante apropria-se de conteúdos escolares sob a forma de atividade de estudo apenas quando experimenta uma necessidade e motivação interior para tal assimilação.

A luta pela incorporação da unidade afeto-cognição como elemento orientador da discussão sobre a atividade de estudo apresenta-se como uma ferramenta indispensável no enfrentamento de formas intelectualistas⁸ de organização do ensino e, portanto, incapazes de viabilizar o desenvolvimento omnilateral dos estudantes.

A inserção da esfera dos afetos e necessidades humanas no debate sobre a atividade de estudo possui, no contexto deste ensaio, outra expressão essencial: a explicitação dos nexos existentes entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes no âmbito escolar e em outros contextos sociais, como o familiar.

As atividades humanas, cultural e historicamente constituídas, destinam-se à produção/assimilação de objetos – ideais e/ou materiais – que foram/são construídos a partir da atividade social humana e que, portanto, não correspondem a uma necessidade de natureza biológica/intrínseca à nossa espécie. No contexto da atividade de estudo, o objeto a ser assimilado refere-se aos conhecimentos escolares que não correspondem a necessidades espontâneas ou imediatas e que, portanto, não se relacionam a necessidades apresentadas a priori pelos estudantes⁹. Destaca-se, portanto, que as necessidades relacionadas à atividade de estudo, chamadas necessidades cognoscitivas, precisam ser constituídas a partir das relações sociais, em geral, e escolares, especificamente, vivenciadas pelos estudantes.

Diante disso, problematizamos: como se desenvolvem nos sujeitos singulares a necessidade de assimilação dos conteúdos escolares (científicos,

⁸ Para uma discussão sobre as limitações de um ensino escolar intelectualista e sobre os impactos deste problema na organização da escola soviética ver o capítulo “La lucha por la psicología concreta y el estudio integral de la personalidad” em Bozhovich (1976). Para uma análise crítica da experiência escolar soviética ver ainda Benjamin (1989).

⁹ As crianças apresentam, no contexto escolar, interesses e curiosidades sobre a realidade, mas, estes processos não se traduzem diretamente em necessidades cognoscitivas vinculadas ao conhecimento científico da realidade. Além disso, como será apresentado mais adiante, as necessidades cognoscitivas precisam encontrar o objeto de sua satisfação, os conhecimentos escolares, para assim constituírem-se em motivos para a atividade de estudo.

filosóficos, artísticos, esportivos)? Como curiosidade e interesses cotidianos podem ser transformados em necessidades relacionadas à compreensão científica de um fenômeno? Como conhecimentos que respondem a demandas socialmente apresentadas à ciência para interpretação e intervenção na realidade tornam-se conhecimentos necessários para cada estudante?

Segundo Leontiev (1978), uma necessidade constitui-se como um estado carencial, uma falta, seja ela biológica ou não, tratando-se de um estado emocional gerador de tensão que mobiliza o sujeito para a ação e se constitui como a fonte de manifestação da personalidade, configurando-se como elemento constituinte de todas as formas de atividade humana. Nesse sentido, perguntamo-nos ainda: quais são as condições concretas fundamentais para que as necessidades cognoscitivas possam ser constituídas em cada estudante de modo a mobilizá-lo a se engajar na atividade de estudo?

Para Elkonin (1987), compreender as forças motrizes imbricadas na objetivação das atividades humanas, do ponto de vista ontogenético, pressupõe analisar os processos educativos que possibilitam que as crianças desenvolvam estas atividades, pois com a complexificação dos meios de produção e das relações sociais, a relação “criança-sociedade” passa a ser mediada por estes processos. Portanto, cabe-nos problematizar ainda como os processos educativos – aos quais as crianças estão submetidas – têm produzido necessidades vinculadas aos conhecimentos escolares, pois, para esta teoria, toda atividade humana é, eminentemente, social e desenvolvida de forma coletiva.

Assim, na perspectiva deste autor, compreender o sistema “criança-sociedade” pressupõe analisarmos os sistemas “criança-objeto social” e “criança-adulto social”, pois, para Elkonin (1987), o sistema “criança-sociedade” demanda a assimilação dos objetos sociais, pela criança, por meio do desenvolvimento de atividades humanas que possuem procedimentos que devem ser apresentados à criança pelos “adultos sociais” da comunidade, grupos e coletivos nos quais vive para que, a partir disto, a criança possa reproduzir ou modelar¹⁰ estas atividades e, assim, assimilar os objetos sociais nelas produzidos e, conseqüentemente, transformar o curso de seu desenvolvimento psicológico.

¹⁰ Sobre o papel da modelação no desenvolvimento humano ver Davidov (1988).

Portanto, para este autor, compreender o desenvolvimento humano, em sua expressão ontogenética, pressupõe analisar as relações das crianças com os adultos que constroem condições para sua atividade e, conseqüente, apropriação dos objetos sociais. Assim, investigar as relações da criança com os adultos de sua família, grupos e instituições sociais – como a escola – é essencial para elucidarmos como as crianças podem se engajar em atividades socialmente significativas e valoradas, como é o caso da atividade de estudo.

Considerando a atividade de estudo, especificamente, Elkonin (1987) e Bozhovich (1976) defendem que esta atividade mediatiza o sistema de relações da criança com os adultos conferindo-lhe uma posição social na qual o estudo assume lugar central. Neste sentido, os significados compartilhados pelos adultos sobre a aprendizagem escolar e as possibilidades de a criança corresponder às expectativas a ela direcionada, ou seja, suas capacidades de desenvolver uma postura de estudante, é um importante elemento da dinâmica do desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar.

Conduzindo esta discussão para o interior das relações escolares, é necessário destacar que a constituição de necessidades cognoscitivas não é suficiente para o engajamento do estudante na atividade de estudo, pois, para a Psicologia Histórico-Cultural, é apenas quando estas necessidades encontram o objeto de sua satisfação, ou seja, a partir da internalização dos conhecimentos escolares, que os estudantes passam a desenvolver motivos vinculados diretamente à atividade de estudo e ao aprender. Assim, a discussão a respeito da formação da atividade de estudo demanda tanto uma análise a respeito de como os processos educativos, em geral, atuam no sentido de produzir necessidades nos estudantes de apropriação dos conhecimentos escolares, como uma investigação sobre quais são as condições necessárias para que o objeto da atividade de estudo (os conteúdos escolares) possa ser apropriado por cada um e todos os estudantes no contexto escolar, pois, como dito anteriormente, as necessidades cognoscitivas constituem-se em força motriz para a atividade de estudo à medida em que encontram o objeto de sua satisfação, forjando, laboriosamente, a motivação no estudante para estudar.

Essencial retomar e destacar, portanto, que o processo de formação da

atividade de estudo, em cada um e todos os estudantes, demanda uma ação intencional e consciente do professor que, por meio da atividade de ensino, conduz os estudantes a reproduzirem, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, para que assim, por meio de suas vivências, os estudantes possam ir se apropriando e transformando em pessoais as necessidades sociais que demandaram a construção dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, esportivos, corporais, entre outros que, ao serem socializados pela escola e internalizados por cada estudante, possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência nestes sujeitos.

Destarte, sob o prisma da Psicologia Histórico-Cultural, ainda que as relações escolares sejam cenário privilegiado para o desenvolvimento das necessidades e motivos da atividade de estudo e apropriação de seu objeto, seria reducionista e equivocado supor que bastariam as relações escolares para o desenvolvimento das condições necessárias para a formação da atividade de estudo e objetivação das condições¹¹ essenciais para sua objetivação. Claro está que a objetivação da atividade de estudo submete-se, mormente, às condições construídas pela atividade de ensino no contexto escolar, mas como apontado anteriormente, o engajamento, por parte da criança, na atividade de estudo também está intimamente relacionado ao desejo de se incorporar em uma atividade socialmente significativa e valorizada.

Neste ponto de nossa argumentação, já temos elementos universais-particulares sobre o desenvolvimento da atividade de estudo suficientes para transladar o eixo de nossa análise para a Educação Escolar brasileira e, a partir disto, problematizarmos como a tríade escola-família-sociedade tem construído – ou não – relações e condições que possibilitem a formação da atividade de estudo por todos os estudantes enredados na trama escolar encenada no chão de nossas escolas.

¹¹ Analisar a construção das condições escolares fundamentais ao desenvolvimento da atividade de estudo, demanda-nos, evidentemente, analisar o desenho e função da escola defendido por diferentes projetos societários.

3 Como a análise teórica sobre o desenvolvimento da atividade de estudo contribui para problematizarmos os atuais desafios da Educação Escolar brasileira?

A fonte da degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana (VIGOTSKI, 2006a).

Na trilha das análises apresentadas anteriormente, depreende-se que compreender o desenvolvimento humano, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, pressupõe analisar a unidade constituída pelo indivíduo e seu meio social – síntese de um movimento histórico, de condições políticas e econômicas, de elementos culturais e subjetivos, dentre outras determinações – explicitando as condições oferecidas ao processo de (des)humanização de cada sujeito no drama da vida concreta.

No âmbito da atividade de estudo, a reflexão precisa contemplar as condições sociais e escolares necessárias para a objetivação desta atividade, pois como defende Davidov (1988), a atividade de estudo pode se constituir, mesmo de forma não desenvolvida, nos estudantes que frequentam escolas burguesas.

Assim, entender a atividade de estudo demanda perscrutarmos como as relações sociais, escolares e familiares constroem condições para que cada membro das novas gerações desenvolva interesses e necessidades relacionadas aos conhecimentos escolares e internalize os procedimentos necessários à objetivação desta atividade, o que pressupõe discutir, no contexto social em geral, como são valorizados e significados os conhecimentos escolares e qual projeto de escola a sociedade preconiza. Some-se a isto, a nevrálgica análise sobre como são elaboradas condições sociais, econômicas e políticas para que a atividade de ensino, no contexto escolar, concretize seu objetivo de criar necessidades, demandas e meios para a efetivação da atividade de estudo.

Neste sentido, as provocações aqui propostas caminharão na corda bamba da labuta de compreender os impactos do tempo vivido no contexto escolar,

percurso que será construído de modo a identificar e potencializar, nas dimensões contraditórias do real, fagulhas que possibilitem sua transformação radical. Em síntese: as discussões apresentadas nesta seção visam defender que, no campo da cultura brasileira, temos experimentado um dramático retrocesso social, mas que, pelo avesso, as crises expressas neste processo podem ser um convite para fortalecermos críticas radicais às formas de organização de nossa sociedade e suas instituições sociais, como a família e a escola, e para imaginarmos e construirmos outros projetos societários que expressem, de forma orgânica, as necessidades da maioria da população brasileira. Desta forma, cabe-nos examinar as formas como a dominação se dá entre nós na atualidade e buscar encontrar, nas vozes que, na contramão da tendência dominante, clamam por reconhecimento e justiça, possibilidades de transformação.

Para rastrear como estas formas de dominação constituem a relação escola-família-sociedade na conjuntura atual, um ponto de partida é investigar os Projetos de Lei que começaram tramitar, a partir dos anos 2010, no âmbito do Poder Legislativo. Projetos de Lei (PL) como 6583/2013 que dispõe sobre o Estatuto da Família definindo “entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um **homem** e uma **mulher**” (grifos do autor do projeto); os PLs 7180/2014 e 7181/2014 que propõem que as convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis têm precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa; o PL 1859/2015 que prevê a “proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero¹² ou orientação sexual na educação”; o PL 2731/2015 que “proíbe a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero”; o PL 1411/2015 que “Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências” e, por fim, os PLs 867/2015 e 193/2016 que buscam institucionalizar o Movimento Escola Sem Partido (MIGUEL, 2016) e, sob a justificativa de combater uma suposta “doutrinação política e ideológica”, desqualificam a educação pública e abrem espaço para a gestão privada e para o estabelecimento de critérios privados de definição do conteúdo, do método e da

¹² Destaca-se que o termo “Ideologia de Gênero” não se constitui como um conceito científico reconhecido por pesquisadoras e pesquisadores sobre as questões de gênero. Para uma análise crítica deste problema ver Miguel (2016).

forma da escola pública (FRIGOTTO, 2016).

É necessário esmiuçar ainda, no contexto do Poder Executivo Federal, engendramentos que forjam um sem número de polêmicas que desqualificam as escolas, institutos e universidades¹³ públicas brasileiras e os profissionais que nela trabalham e que produzem dispositivos como o PL 2401/2019¹⁴ (dispõe sobre o direito à educação domiciliar), a contenção de investimentos públicos em cursos de graduação em Filosofia e Sociologia (MAIA, 2019; CERRIONI, 2019), o corte de 30% do orçamento de universidades e institutos federais (ANDES, 2019) e a despolitização da atividade pedagógica.

Este primeiro exame das ressonâncias da atual conjuntura na relação escola-família evidencia a incontestada necessidade de buscarmos um entendimento sobre a circulação, no caleidoscópio que constitui o debate público no Brasil atual, de vozes declaradamente conservadoras (REBUÁ, 2017) que, tergiversando o “politicamente correto¹⁵”, emitem sinais de rupturas-continuidades de pactos sociais que se desdobram em novas expressões das disputas entre escolas e famílias, entre a “escolarização e a autoridade da família sobre as crianças” (MIGUEL, 2016, p. 596). Diante disso, interessa-nos explicitar como estes Projetos de Lei atuam no sentido de criminalização da docência (MIGUEL, 2016), fomentando conflitos entre escolas e famílias e atacando a atividade de ensino na dimensão que a caracteriza: socialização de conhecimentos que expressem a pluralidade que constitui o pensamento humano, criando condições para que os estudantes, em atividade de estudo, desenvolvam ferramentas psíquicas para uma leitura fidedigna do real, em sua essência, movimento e contradição.

Neste sentido, defendemos que discutir como as articulações entre escola e família podem favorecer o desenvolvimento da atividade de estudo implica perscrutarmos tanto os meandros deste (des)encontro em cenas cotidianas protagonizadas no chão da escola (LIMA, 2017), como situar esta relação como

¹³ Para uma análise crítica sobre alguns dos determinantes vinculados ao processo de ataque às universidades públicas brasileiras ver Moll (2019).

¹⁴ Existem outras cinco PLs tramitando no Congresso Nacional sobre a educação domiciliar: o projeto 3179/2012 do Deputado Lincoln Portela, o 3261/2015 do Deputado Eduardo Bolsonaro, o 10185/2018 do Deputado Alan Rick e os projetos 490/2017 e 28/2018, ambos de autoria do Senador Fernando Bezerra Coelho. É digno de nota que tais projetos têm utilizado o necessário debate sobre a educação domiciliar com via de desqualificar a educação escolar pública brasileira.

¹⁵ Para uma análise crítica dos engendramentos políticos e discursivos constitutivos do movimento de ataque ao “politicamente correto” ver Brum (2019).

uma mediação da tríade escola-família-sociedade. Assim, reafirma-se a defesa apresentada neste ensaio de que é fundamental a tarefa de auscultarmos os descompassos das relações sociais produzidas na conjuntura atual para elucidarmos nuances inéditas produzidas no (re)conhecido “fogo cruzado” (LIMA, 2017) entre escolas e famílias.

Nesta seara, é urgente para profissionais e pesquisadores que atuam no campo da Educação Escolar – e pretendem debater as (im)possibilidades de desenvolvimento dos estudantes neste contexto – apreender como as relações entre sociedade civil, elite, governo e Estado brasileiros construíram significados e dinâmicas sociais, culturais e político-institucionais que produziram fenômenos como o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e o resultado das eleições presidenciais de 2018 – que culminou no maciço retorno de representantes das Forças Armadas aos primeiros escalões do Poder Executivo Federal –, em um engendramento que se retroalimenta de ecos de discursos conservadores, violentos e autoritários que, historicamente, constroem a hegemonia no Brasil. Sem dúvida, este problema desdobra-se em uma tarefa hercúlea que precisará ser enfrentada a partir de vários campos de conhecimento.

No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural brasileira, convoca-nos a empreitada indicada por Vigotski (2006b) na epígrafe desta seção: identificar, nos processos sociais de (des)humanização engendrados na sociedade capitalista, potenciais para o desenvolvimento da personalidade em sua multilateralidade. Necessário destacar que, no capitalismo periférico, estes processos são adensados, produzindo questionamentos sobre o paradigma de Humano, instituindo a desumanização como regra e elegendo, desde o início da invasão portuguesa do vasto território que veio a constituir o Brasil, determinados grupos humanos como extermináveis.

No contexto deste ensaio, que pretende ventilar alguns ingredientes do caldo da cultura emergente da conjuntura atual que interessam às discussões sobre a formação da atividade de estudo, considerando as relações escola-família-sociedade, defendemos que seja basilar não incorreremos na ingenuidade e equívoco teórico de ler este processo como um fenômeno absolutamente novo em nosso país, mas também é premente elucidarmos em que medida os retrocessos

atuais – experienciados no campo das relações, movimentos e direitos sociais, políticas e dimensões públicas – carregam novos elementos que precisam ser explicitados, portanto, a partir da reconhecida dinâmica de ruptura-continuidade que marca a história brasileira que, como assevera Coutinho (2011), é temperada com elementos reacionários mesmo nos momentos mais progressistas.

Analisar a dimensão da continuidade demanda-nos trazer à tona sínteses interpretativas que guiam nosso diálogo com a história de constituição do Brasil. No campo dos determinantes sociais, políticos e econômicos, pressupõe considerar a escravidão que, apesar de anacrônica e restrita, configurou-se como a principal estrutura institucional até o fim do Brasil Império (PRADO JÚNIOR, 2011), sendo o trabalho livre uma atividade revestida de conotações pejorativas e praticamente inexistente neste contexto. Requer evidenciar que a administração pública é efetivada como coisa privada, em uma dinâmica fragmentada, burocratizada e ineficaz desde o Brasil Colônia (NOVAIS, 1977). Demanda examinar a dependência política e econômica do Brasil com relação a outros países como marca inicial e perene de nossa história, sendo forjada a partir de uma lógica de colonização violenta, exploradora e destrutiva (FERNANDES, 1976).

No âmbito da cultura, pressupõe esmiuçarmos os efeitos da construção de um projeto de nação sobre os escombros do massacre dos povos originários, da escravidão de povos africanos e de uma burguesia que nasce sem romper com a lógica da aristocracia agrária (FERNANDES, 1976). Significa admitir a construção de um caráter nacional que, mesmo em meio a convulsões sociais, contradições, desigualdades estruturais, violências institucionalizadas, oposições, revoltas e lutas, efetivou-se sem vivenciarmos revoluções autênticas¹⁶, êxito alcançado pelos grupos economicamente dominantes a partir de processos de conciliação (COUTINHO, 2011). Requisita testemunharmos os imensos desafios enfrentados pela sociedade brasileira para examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticados na ditadura civil-militar, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica (DIAS, et al., 2014, p. 15).

¹⁶ Coutinho (2011) inspira-se no conceito gramsciano de “revolução passiva” para desenvolver suas análises sobre a cultura e sociedade brasileiras. Sobre o conceito de “revolução passiva” ver Aliaga (2016).

No campo da Psicologia, esta análise demanda a discussão sobre as dimensões psicológicas concretizadas no caráter nacional brasileiro, tarefa que, de forma pioneira, foi enfrentada por Leite (2017) que, em diálogo com referências marxistas e psicanalíticas, denunciou a contradição e fragilidade de tentativas de compreender os aspectos psicológicos de um povo descolados dos determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais que os constituem.

Identificar a dimensão de continuidade histórica na atual conjuntura, requisita ainda compreendermos a escola como instituição social que, histórica e hegemonicamente, coloca-se à serviço da manutenção do *status quo* (PATTO, 1990; SAVIANI, 2007), reconhecendo que as recentes vitórias no que se refere ao acesso ao Ensino Fundamental não se traduziram em permanência e obtenção de um ensino de qualidade para todos (ARROYO, 2009) e que, portanto, “a educação continua sendo um espaço estratégico da luta de classes, uma dimensão fundamental da vida humana, cada vez mais fetichizada, mercantilizada e reduzida em suas potencialidades emancipadoras pela hegemonia burguesa” (REBUÁ, 2017, p. 107).

Neste sentido, as sínteses sobre os processos que marcam o que se conserva, de nossa história, neste momento atual, evidenciam dinâmicas de exploração, exclusão, sobreposição de interesses individuais aos coletivos, violência e intenso conservadorismo na política, na estrutura social e na cultura brasileira.

No que tange à compreensão das nuances inéditas deste momento histórico, é necessário que analisemos como, em uma dinâmica fisiológica com as demandas do capital financeiro mundial, o pacto social construído a partir do lulismo alcançou importantes conquistas para a “redução da abissal desigualdade social no Brasil, mas desprezou a luta ideológica contra os valores neoliberais – o que exigiria falar em ‘luta de classes’, elemento sem registro no léxico mental do lulismo¹⁷” (ALVES, 2016). Exige analisarmos como a Lei N° 13.467, de 13 de julho de 2017 (conhecida como Reforma Trabalhista de 2017), a MP 873 que muda as regras de contribuição sindical e a PEC 06/2019 que propõe modificações no sistema de previdência social (conhecida como Reforma da Previdência de 2019)

¹⁷ Para uma análise política sobre a condição da classe trabalhadora no lulismo ver Braga (2012).

produzem um esfacelamento das relações de trabalho e de direitos sociais¹⁸ e fomentam ideias de que soluções individuais e privadas são mais vantajosas do que articulações coletivas e solidárias entre os trabalhadores, pois, conforme discute Catini (2018), neste momento histórico, são frágeis quaisquer manifestações de “conjunto” frente à exacerbação da individualização, exploração, reificação e atomização das forças do trabalho. A autora defende que as transformações no modo de realização dos direitos sociais e da força de trabalho como mercadoria impactam radicalmente na escola.

No âmbito da discussão sobre o desenvolvimento da atividade de estudo no contexto das relações escola-família-sociedade tal impacto é evidente, visto que as ações coletivas são condições iniciais para efetivação de quaisquer processos relacionados à realização desta e de toda atividade humana. Somado a isto, os ataques às relações de trabalho e direitos sociais também impactam nas condições oferecidas à atividade de ensino, pois, como discutido anteriormente, são ações de ensino que, sendo intencionalmente organizadas, poderão favorecer o desenvolvimento da atividade de estudo.

Assim, novas expressões do impacto do capitalismo nas relações escolares (re)encaminha-nos para um debate que tem um cheiro e um gosto conhecidos: quais são as condições oferecidas para a efetivação do trabalho docente nas escolas brasileiras? Para Martins (2018), a dinâmica de esfacelamento das forças de trabalho no capitalismo atual produz novos desafios aos professores que, frente às incertezas sobre as finalidades de seu trabalho, revisitam questionamentos sobre os motivos que sustentam a docência. Na perspectiva da autora, devemos acrescentar a isto velhos problemas que exalam das estruturas da escolas e que (in)viabilizam a efetivação do trabalho pedagógico em dimensões essenciais, sendo eles: 1) a corrosão da coletividade, tanto em uma dimensão subjetiva – que maximiza o individualismo e fragiliza o sentimento de pertença grupal – quanto do ponto de vista objetivo – a exemplo da escassez de tempo coletivo para se dedicar ao que realmente importa para o trabalho pedagógico; e a

¹⁸ Conforme alerta Martins (2018), as metamorfoses vivenciadas pelo Estado, no contexto do capitalismo flexível, mantém o seu conhecido papel de interventor na Economia, mas atua em uma nova direção: subvencionando segmentos do capital privado e, assim, transmutando direitos sociais – educação, saúde, segurança, transporte, previdência social – em serviços que podem ser privatizados.

2) “hegemonia de ideários pedagógicos que, desprovidos de conteúdos que corroborem análise crítica da realidade, reforçam posturas adaptativas e de ‘ajustamento’ às políticas educacionais impostas pelos organismos multilaterais” (MARTINS, 2018, p. 140).

Outro efeito dos novos ataques às relações de trabalho e direitos sociais expressa-se em um ineditismo na forma social da Educação tornar-se mercadoria, ao se reduzir a um ativo financeiro da indústria de serviços educativos que circula nas bolsas de valores, nas operações comerciais, nos títulos da dívida pública. Para Catini (2018), esta dinâmica cria circunstâncias nas quais:

(...) empresas, indústrias, bancos e suas fundações e institutos que desenvolvem os seus “trabalhos sociais” – colhendo os frutos do marketing e da renúncia fiscal – não agem apenas influenciando, ditando as regras, dando as cartas de políticas públicas, mas também trabalham efetivamente no controle, na gestão e na organização de setores de escolas, diretorias e até secretarias de ensino. Diretamente, com emprego de força de trabalho vivo que as próprias empresas mobilizam por meio das terceirizações e prestações de serviços, ou indiretamente, empurrando goela abaixo seus “métodos” e seus produtos de “inovação”, que ao chegarem nas redes de ensino se transformam em trabalho morto que dominam nossa atividade docente” (CATINI, 2018, p. 34-35).

Neste sentido, compreender a dimensão original da complexa conjuntura atual, demanda compreendermos as sequelas das novas organizações do capitalismo no sistema-mundo e suas implicações diretas nas relações sociais brasileiras e, especialmente, no contexto da escola pública.

Ainda no esteio das contribuições de Catini (2018), evidencia-se que analisar os desdobramentos desta metamorfose no campo da educação escolar pressupõe esmiuçar o crescente (neo)conservadorismo que se intensifica e expressa a partir do aumento do controle militar, religioso e empresarial da educação formal e não formal, (neo)conservadorismo que, na análise de Rebuá (2019, p.22), condensa-se no chamado “ethos (neo)pentecostal-corporativo” que, como produtor e produto de lógicas sociais e culturais, consubstancia no Brasil do tempo-de-agora “o fascismo como um conformismo (ideologia tendente à homogeneização, de corte autoritário/reacionário) e ao mesmo tempo uma experiência (sentido comum, algo que nos afeta e aproxima de outros sujeitos

semelhantes em termos de concepção de mundo)”.

Assim, as conhecidas formas autoritárias e brutais de relações sociais no Brasil vão assumindo, na conjuntura atual, feições fascistóides¹⁹ que contam ainda com novas ferramentas oferecidas pelo “progresso” das tecnologias. Segundo Ianni (1998), a indústria cultural, ao incorporar estas novas tecnologias, cria estratégias de exacerbação da violência por meio do recrudescimento de aspectos surpreendentes e chocantes, que intencionalmente selecionados em um fato, constroem imagens que causam impacto, desafiam as emoções de espectadores e audiências, produzindo uma espécie de estetização da violência que serve para ocultar violências estruturais como o desemprego, o pauperismo, a lumpenização, a xenofobia, o racismo, o fundamentalismo, o terrorismo de Estado, a criminalização de setores sociais subalternos, a satanização dos “outros”.

Todos estes dispositivos criam uma amálgama que molda novas formas de expressão de discursos conservadores que se alastram pelo seio da sociedade brasileira atual e que, de forma contundente, voltam-se para a família advogando a favor do restabelecimento dos velhos costumes do modelo tradicional de família – burguesa²⁰ – como via de retorno aos “felizes tempos passados”. Imprescindível destacar que este modelo “ideal” nunca correspondeu às conformações reais da família brasileira (PRADO JÚNIOR, 2011; LIMA, 2017) fato que também se expressa nas estatísticas atuais sobre as configurações de nossas famílias. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA²¹, no ano de 2015, 42,3% do total das famílias brasileiras eram formadas por casais com filhos (dentre as quais 55,1% eram chefiadas por homens e 23,5% por mulheres), 19,9% das famílias eram formadas por casais sem filhos e 16,3% das famílias formadas por mulheres com filhos.

No campo das análises sobre as relações entre escola-família-sociedade, na

¹⁹ Para Ianni (1998), o neoliberalismo recria as condições e os ingredientes do nazifascismo, transformando-o em sua “religião”. Assim, o neoliberalismo é entendido como “regime político, cultura política, técnica de conquista e manutenção do poder, modo de organização e mobilização de setores subalternos e mitos racistas e eugenia ou purificação racial” (p. 114).

²⁰ Kollontai (1911) já nos alertava que os elementos conservadores da sociedade que defendem o restabelecimento dos velhos costumes familiares desejam fortalecer o discurso de opressão e aprisionamento da mulher.

²¹ Dados disponíveis no site: http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em: 10 maio de 2019.

formação da atividade de estudo, interessa-nos compreender como o debate público reforça, de forma ainda mais pungente na conjuntura atual, perspectivas idealizadas e naturalizadas de família que, ao adentrarem nos espaços escolares, reforçam os conflitos entre profissionais e familiares, pois corroboram ideias que atrelam o bom rendimento escolar ao pertencimento do estudantes às chamadas “famílias estruturadas” (LIMA, 2017) e retiram do campo de análise a complexidade de condições que precisam ser forjadas para que a atividade de estudo seja desenvolvida pelos estudantes.

Por fim, identificar o inaudito na conjuntura atual – com vistas a problematizar como as relações entre escola-família-sociedade determinam (im)possibilidades para o desenvolvimento da atividade de estudo – pressupõe discutir como a hiperbolização da ideologia da racionalidade tecnológica na atual fase do capitalismo tem nos (re)conduzido à sua face complementar: a irracionalidade e conseqüente barbárie (CROCHIK, 2003), pois em tempos de defesas fervorosas de mitos como o criacionismo e o terraplanismo (SBPC, 2019) que, ao desconsiderarem leis básicas da realidade liquefazem possibilidades de leitura do real e oferecem velhas/novas expressões do obscurantismo, é urgente nos questionarmos sobre o lugar que a escola e os conhecimentos científicos têm ocupado na atual sociedade brasileira.

Como discutido na seção anterior, a atividade de estudo possui como matéria prima necessidades pessoais que, como produto da apropriação de necessidades coletivas e sociais, constroem demandas para que cada estudante busque nos conhecimentos escolares vias de compreensão e transformação do real e de si mesmo. Neste sentido, é urgente discutirmos como a cultura brasileira, ao continuar reproduzindo e fortalecendo os interesses das classes dominantes em detrimento das classes subalternas, constrói expressões de um obscurantismo que fortalece os ataques às instituições educacionais públicas brasileiras e enfraquece sentidos comuns que valorizam os saberes escolares como mediadores para compreensão da realidade. Ou seja, em tempos nos quais o “olavismo²²” desponta como uma força reconhecida para a compreensão das relações sociais no Brasil, é

²² Para uma análise sobre o papel do “olavismo”, termo atribuído às influências de Olavo de Carvalho na atual conjuntura brasileira, ver Dunker (2018).

inadiável que escolas, institutos e universidades federais envolvam-se seriamente no debate que, há tempos, vem ecoando na sociedade civil brasileira: “escola para quê”?

Desta forma, as análises sobre as determinações das relações escola-família-sociedade, no desenvolvimento da atividade de estudo, conduzem-nos à necessidade de identificação de elementos culturais que reforçam o distanciamento entre profissionais das escolas e famílias e desqualificam o saber escolar como instrumento de formação humana e compreensão do real. Considerando as análises teóricas propostas na seção anterior perguntamo-nos: quais são os impactos da intensificação de significados sociais que desqualificam a escola, os profissionais que nela trabalham e os conhecimentos escolares para a formação da atividade de estudo?

Diante disto, aproximamo-nos de interpretações que condicionam as dinâmicas sociais e culturais polemizadas neste ensaio aos impactos da lógica do capitalismo financeiro mundial no capitalismo periférico, âmbito em que se encontra o Brasil, encaminhando nossas discussões para a defesa de que analisar a atividade de estudo, considerando as relações entre escola-família-sociedade, conduz-nos à improtelável necessidade de imaginarmos o mundo desde um viés anticapitalista. Por conseguinte, coadunamos com as provocações postas por Catini (2018) que nos convida a desnaturalizar o papel do Estado na Educação do povo. Para a autora, seria necessário limitar a atuação do Estado ao campo dos recursos financeiros, referências sobre a qualificação docente e questões gerais relacionadas ao currículo, pois para Catini (2018) é necessário diferenciar a educação pública e gratuita da Educação estatal. A partir disto, na perspectiva da autora, constitui-se como uma questão capital para a classe trabalhadora inventar meios de educação autônoma, ligadas ao trabalho produtivo e, ao mesmo tempo, à sua organização, rompendo com a teoria burguesa de que a Educação estatal funciona a serviço de um bem comum. Em outras palavras: defendemos que a crise social e cultural da conjuntura atual é um convite a revitalizarmos uma utopia revolucionária que precisa conjugar a luta por políticas públicas que garantam uma Educação pública, gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada ao enfrentamento do poder estatal instituído, com vistas a

construção de vias de transformações estruturais dos modos de produção da vida, no Brasil e no mundo.

Para tanto, apresenta-se como condição fulcral a invenção de formas de diálogo e organização orgânica entre profissionais da Educação e a sociedade civil que busquem acolher vozes que clamam por reconhecimento e justiça, ao polemizar a unidade contraditória expressa em nossa cultura, “ao escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 233).

Destarte, para o desfecho deste ensaio que assume a hercúlea tarefa de analisar a formação da atividade de estudo, considerando as relações entre escola-família-sociedade na conjuntura atual, inspiramo-nos nas interpretações propostas por Coutinho (2011), transformando-as em perguntas (im)pertinentes ao debate sobre o desenvolvimento da atividade de estudo nas escolas brasileiras ao problematizar seu aspecto essencial, os conhecimentos escolares: como pluralizar e enriquecer os conhecimentos clássicos a partir da incorporação das necessidades, demandas históricas e conhecimentos da classe trabalhadora brasileira? Como encorajar narrativas que não dicotomizem a cultura popular e o conhecimento acadêmico? Como construir unidade na diversidade cultural brasileira mantendo uma ampla liberdade de crítica, incorporando essa dinâmica aos meios intelectuais brasileiros? Como superar a cisão entre intelectuais e a realidade nacional-popular brasileira? Finalmente, sem dispensar a inspiração fundamental da luta da classe trabalhadora no mundo, como integrar intelectuais brasileiros à luta da classe trabalhadora no Brasil²³?

Encerremos, sem pretender finalizar esta discussão que, sem dúvida, precisa se manter aberta e pulsante no âmbito das lutas por processos educativos que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento humanos, a partir do desenvolvimento da atividade de estudo, com um trecho do poema de Eduardo Galeano que provoca sobre a necessidade de dar voz aos que clamam por reconhecimento e justiça e lançar luz à histórica resistência indígena, negra e

²³ Longe de ser uma apologia à sobreposição do conhecimento empírico ao teórico – típico de pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) – estas perguntas, dialogam com as provocações de Coutinho (2011) que, ao buscar inspiração na concepção de cultura e história de Walter Benjamin, convida-nos a “redescobrir” na herança cultural burguesa expressões de críticas e de resistência à sociedade capitalista e disputar sentidos e memórias sobre nossa História, desafio que está na ordem do dia de movimentos que lutam desde uma perspectiva revolucionária.

popular na América Latina:

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,
muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino números.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de
la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata
(GALEANO, 2016, p. 59).

4 Soltando pipas²⁴: alguns arremates para esperar novos diálogos

Ontem choveu no futuro... (BARROS, 2016).

As palavras finais deste esboço para uma leitura dos desdobramentos da atual conjuntura social e cultural nas possibilidades de que escola e família favoreçam o desenvolvimento da atividade de estudo, desenham-se em um convite à pergunta: o que ocorre quando o que existe não nos é suficiente? Em tempos de incertezas, este ensaio transfigura-se em ode à potência encarnada nas dúvidas. Frente a uma prática social que nos interroga, a brutalidade de nossos tempos é uma intimação para que saíamos de nossa tranquilidade e nos deixemos interpelar em nossas certezas.

A discussão sobre a formação da atividade de estudo no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, desde uma reflexão que contemple as relações entre escola-família-sociedade brasileiras, demanda que abracemos, coletivamente, a tarefa de inquirir como a atual conjuntura brasileira tem produzido novos desafios para a organização de um ensino escolar que, em

²⁴ Metáfora inspirada na carta escrita, em 2003, por Marie Claire Sekkel, autora deste artigo, a Lígia Assumpção Amaral, professora livre-docente do Instituto de Psicologia da USP. Deste documento, extraímos a excerto a seguir: “Lígia costumava brincar que lançar uma ideia é como soltar uma pipa. E a pipa, brincadeira presente nas culturas por todo o planeta, é a comunicação entre o céu e a terra, expressão da ‘ida aos céus’. Pipa à qual permanecemos unidos pela linha invisível, e que sobe ao céu como uma homenagem”.

consonância com as necessidades da classe trabalhadora representada pelas classes subalternas brasileiras, seja capaz de construir condições para o desenvolvimento da atividade de estudo como via de apropriação dos conhecimentos escolares e transformação de todos estudantes.

Nossas reflexões partiram da defesa construída no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural soviética de que a escola, família e sociedade, em geral, devem construir relações e condições nas quais a atividade de estudo seja uma ferramenta possível de transformação dos estudantes, a partir da apropriação dos conhecimentos escolares. Entendemos que tal concepção incorpora uma notável potência para o enfrentamento dos atuais desafios da escola brasileira, pois ao assumir a categoria teórica “atividade” como dimensão essencial para compreensão do desenvolvimento humano, evidencia como marca distintiva de nossa espécie a capacidade de construir instrumentos que, ao transformarem o real, transformam a própria humanidade.

Assim, em tempos nos quais a capacidade criativa e inventiva dos seres humanos é indispensável para a batalha contra a barbárie, discussões sobre como podemos forjar processos sociais e escolares que favoreçam o desenvolvimento da atividade de estudo é um caminho próspero para os profissionais que atuam em contextos educativos brasileiros.

Além disso, no rastro das provocações propostas neste ensaio, defendemos a necessidade de que estas atividades, ao articularem os conhecimentos escolares clássicos aos conhecimentos da cultura nacional-popular brasileira, favoreçam o enraizamento e a consciência de si aos estudantes, valendo-se da literatura, arte, danças étnicas e brincadeiras que possibilitem aos estudantes o encontro consigo mesmos e suas origens: o negro se reconhecendo como negro, o índio como índio para que, nesse processo, possamos avançar na construção de um sentido coletivo da luta da classe trabalhadora brasileira e o respeito à sua diversidade. Inspirando-nos na lógica benjaminiana da história, em que o apagamento contínuo de histórias de sofrimento pode ser irrompido por lampejos nos quais a história dos oprimidos evidencie-se não como algo que já ocorreu, mas como algo que está acontecendo, defendemos que os processos educativos sejam capazes de construir espaços nos quais os sujeitos possam “expor-se diante de si mesmos”

(SEKKEL, 2018) construindo vias para sua própria aceitação, aceitação do e pelo ambiente social e para a inclusão em uma vida com sentido em que possam alcançar a liberdade de se recriar e reinventar o mundo que habitamos.

Somado a isto, entendemos que o avesso dos incontáveis ataques que têm sido desferidos pela elite e Governo contra a Educação Escolar pública no contexto atual, deve ser lido como uma tentativa de ocultar tensões que sinalizam possibilidades de transformação. Mota (1979), ao estudar as formas de pensamento revolucionário no Brasil, oferece-nos uma importante ferramenta analítica ao utilizar as reações das elites como sintoma da potência revolucionária das classes subalternas, pois frente à inexistência de registros históricos sobre processos sociais, culturais e subjetivos produzidos por esta parcela (majoritária) da população brasileira, foi a brutalidade das reações do poder instituído no Brasil Colonial que se constituiu como a pista utilizada pelo autor para auscultar as inquietações das classes subalternas.

Neste sentido, a opressiva das elites e Governo contra a classe trabalhadora, instituições e direitos sociais e, especialmente, contra a Educação Escolar também evidencia uma resposta frente às inquietações e insatisfações que os trabalhadores vêm evidenciando diante dos históricos processos de exclusão perpetrados em nossa sociedade. Frente a isto, a complexa dinâmica da conjuntura atual nos interroga: diante de processos de instabilidade social, como identificar e potencializar fissuras na ordem hegemônica, criando possibilidades de rupturas revolucionárias mesmo em um país historicamente marcado pelas revoluções passivas? Em tempos de negociação de sentidos e disputas de memórias, como criar brechas que favoreçam formas de pensar comprometidas com os interesses da classe trabalhadora brasileira, especialmente no contexto escolar? Portanto, como fomentar sentidos comuns, forjar significados, a partir de práticas sociais e escolares concretas, que instiguem a formação de uma consciência social revolucionária?

Furtado (1992) já nos asseverava no final do século XX – ao analisar os processos de construção da condição de subdesenvolvimento do Brasil – que o desafio que nos apresenta o século XXI é nada menos que mudar o curso da

civilização²⁵, desenvolvendo as potencialidades humanas no plano ético, estético e da ação solidária e exercitando a liberdade e cooperação entre os povos.

Inspirando-nos nas interpretações propostas por Davis (2018), defendemos que encarar este desafio demanda que incorporemos a categoria “classe social” como fio articulador das lutas sociais, enfrentando as marcas do individualismo exacerbado e construindo formas coletivas de organização de resistência e luta, processo que também possui importância capital da discussão sobre as relações escolares, principalmente no contexto de análise da formação da atividade de estudo. Nas palavras da autora: “As lutas progressistas estão fadadas ao fracasso se não tentarem desenvolver uma consciência sobre a insidiosa promoção do individualismo capitalista” (DAVIS, 2018, p. 19).

Neste sentido, apontamos como bandeira a ser resgatada e incorporada pela classe trabalhadora brasileira o horizonte utópico revolucionário de transformação estrutural do modo de produção da vida e, conseqüente, no modo de organização de instituições sociais, como a escola e a família.

Assim, finalizamos com as palavras de Hilda Hilst (2006): “Há sonhos que devem ser ressonhados, projetos que não podem ser esquecidos...”

Referências

ALIAGA, L. Gramsci e a democracia nos Cadernos do Cárcere: a crítica à teoria das elites. *Crítica Marxista*, n.42, p.27-46, 2016a.

ALVES, G. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 08 jun. 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 04 maio de 2019.

ANDES. MEC corta 30% do orçamento de universidades e institutos federais. *Notícias ANDES*, Brasília, 03 maio 2019. Disponível em: <http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-corta-30-do-orcamento-de-universidades-e-institutos-federais1>. Acesso em: 04 maio 2019.

²⁵ Furtado (1992) oferece-nos uma importante leitura dos efeitos do capitalismo no sistema-mundo e, em especial, nos países periféricos, mas sua análise não explicita claramente uma defesa de superação deste modo de produção social. Exemplo disso é o uso do termo “homogeneização social” como utopia a ser perseguida no contexto das relações sociais, políticas e econômicas.

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In.: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (orgs). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Papirus, 2009.

BARROS, M. de. Os deslimites da palavra. In.: BARROS, M. de. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Diário de Moscou*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

BRASIL. Projeto de Lei N. 3179, de 2012 (da Câmara dos Deputados). Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=963755&filename=PL+3179/2012. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 6583, de 2013 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 7180, de 2014 (da Câmara dos Deputados). Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 7181, de 2014 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&filename=PL+7181/2014. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 1859, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 2731, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Proíbe a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1374936&filename=PL+2731/2015. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 867, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 3261, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Inclui Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397655&filename=PL+3261/2015. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 1411, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015. Acesso em: 08 maio 2019.

_____. Projeto de Lei N. 193, de 2016 (do Senado Federal). Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1553282224513&disposition=inline>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 490, de 2017 (do Senado Federal). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7328091&ts=1553282124324&disposition=inline>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Lei N. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 04 maio 2019.

_____. Projeto de Lei N. 10185, de 2018 (da Câmara dos Deputados). Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1671126&filename=PL+10185/2018. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 28, de 2018 (do Senado Federal). Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7629304&ts=1556060259390&disposition=inline>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Projeto de Lei N. 2401, de 2019 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1734553&filename=PL+2401/2019. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. Medida Provisória N. 873, de 1º de março de 2019. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para dispor sobre a contribuição sindical, e revoga dispositivo da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv873.htm. Acesso em: 04 maio 2019.

_____. Proposta de Emenda à Constituição 06/2019. Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=13057E4243E7D355A8AC44D2AFFCF8D4.proposicoesWebExterno2?codteor=1712459&filename=PEC+6/2019. Acesso em: 04 maio 2019.

BRUM, E. O homem mediano assume o poder: O que significa transformar o ordinário em “mito” e dar a ele o Governo do país? *El País Brasil*, Madrid, 4 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/02/opinion/1546450311_448043.html. Acesso em: 27 abr. 2019.

CATANI, C. Direito e educação em estado de exceção. *Cadernos Cemarx*, n. 11, p. 31-49, 2018.

CERIONI, C. Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia. *Exame*, São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

COUTINHO, C. N. *Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre ideias e formas*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CROCHIK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 28, n. 1, p. 15-35, 2003.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

_____. O que é atividade de estudo. Tradução de Ermelinda Prestes. *Revista Escola inicial*, n.7, 1999.

DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. *La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo; en la educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Ed. Progreso, Moscú, 1991.

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DIAS, J. C.; CAVALCANTI FILHO, J. P.; KEHL, M. R.; PINHEIRO, P. S.; DALLARI, P. B. de A.; CUNHA, R. M. C. da. Apresentação. In.: BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade*. Relatório, v.1. Brasília: CNV, 2014.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUNKER, C. Olavo de Carvalho, o “ideólogo de Bolsonaro”, contra o professor Haddad. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 15 out. 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/15/olavo-de-carvalho-o-ideologo-de-bolsonaro-contra-o-professor-haddad/>. Acesso em: 08 maio 2019.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.

FRIGOTTO, G. “Escola sem partido”: imposição da mordança aos educadores. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-EURJ)*, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.

FURTADO, C. *Brasil: a construção interrompida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, E. Los nadies. In.: GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI de España Editores, S. A.: Madrid, 2016.

HILST, H. *Estar Sendo. Ter Sido*. São Paulo: Globo, 2006.

IANNI, O. “Neoliberalismo e nazifascismo”. *Crítica Marxista*, São Paulo, v.1, n.7, p.112-120, 1998.

KOLLONTAI, A. *As Relações entre os Sexos e a Luta de Classes*. Tradução de Maria Luiza Oliveira. 1911. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kollontai/1911/mes/luta.htm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LEITE, D. M. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In.: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. Barcelona, Buenos Aires e México: Editorial Grijaldo, S. A, 1978.

_____. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LIMA, C. P. *A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família*. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MAIA, D. Bolsonaro propõe reduzir verba para cursos de sociologia e filosofia no país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MARTINS, L. M. O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. *Cadernos CEMARX*, n.11, p. 127-144, 2018.

MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem

Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, v.7, n.15, p. 590-621, 2016.

MOLL, R. A universidade não é um “espaço dos esquerdistas”. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 13 maio 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/13/a-universidade-nao-e-um-espaço-dos-esquerdistas/>. Acesso em: 13 maio de 2019.

MOTA, C. G. *Ideia de Revolução no Brasil, 1789-1801*: estudo das formas de pensamento. Petrópolis: Vozes, 1979.

NOVAIS, F. A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In.: MOTA, C. .G *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: DIFEL/ Difusão Editorial S. A., 1977.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In.: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. *Método histórico-social na Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v.27, n.2, p. 361-370, 2015.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REBUÁ, C. E. A Educação Disputada: democracia e sentidos do público no Brasil hodierno - entre o empresariamento e o (neo)conservadorismo. *Universidade e Sociedade – ANDES-SN*, p. 100-111, 2017.

_____. Impressões à luz do dia: lulismo, conformismo e um breve balanço de Junho ao Golpe. *Revista Virtual EN_FIL – ENCONTROS com a FILOSOFIA*, 2018.

_____. Fascistização no Brasil do tempo-de-agora. *LE MONDE DIPLOMATIQUE (BRASIL)*, p. 22-23, 2019.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEKKEL, M. C. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, M. C. *Diálogos sobre inclusão e Educação Infantil*. 2018. 120 f. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SBPC – SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. SBPC-RS realiza ato em defesa da ciência e tecnologia. *Jornal da Ciência*, Porto Alegre, 03 maio 2019. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-rs-realiza-ato-em-defesa-da-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 05 maio 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A transformação socialista do homem*. Tradução de Roberto Della Santa Barros e Revisão de Marcelo Dalla Vecchia. São Paulo: Editora Sundermann, 2006a.

_____. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Madrid: A. Machado Libros, 2006b.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira

Adolescence and youth: contributions and challenges of Soviet writings for the analysis of the Brazilian reality

Angelina Pandita Pereira¹

RESUMO

Este texto se constitui como um ensaio teórico que tem por objetivo realizar, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, uma reflexão sobre a periodização do desenvolvimento na adolescência e na juventude na realidade brasileira. Parte de uma crítica às concepções naturalizantes de adolescência, entendendo este período do desenvolvimento como historicamente constituído. Apresenta as compreensões de adolescência e juventude de autores soviéticos de base marxista, focando-se principalmente nas compreensões sobre situação social de desenvolvimento e atividade-guia. Contextualiza o desenvolvimento na sociedade brasileira, dando destaque às desigualdades de classe, raça e gênero que a constituem, e levanta questões sobre como tais desigualdades podem condicionar o processo de desenvolvimento na adolescência e na juventude. Por fim, reflete sobre como os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, e seus conceitos explicativos acerca da periodização do desenvolvimento, podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento no Brasil. Ao mesmo tempo, levanta um possível desafio para a explicação, a partir destes princípios e conceitos, da particularidade da periodização do desenvolvimento em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Periodização. Adolescência. Juventude. Desigualdade. Psicologia Histórico-Cultural.

1 Introdução

ABSTRACT

This text consists on a theoretical essay that aims to carry out, from the Historical-Cultural Psychology, a reflection on the periodization of development in adolescence and youth in the Brazilian reality. It starts with a critique of the naturalizing conceptions of adolescence, understanding this period of development as historically constituted. It presents the understandings of adolescence and youth of Soviet Marxist authors, focusing mainly on the understandings on social situation of development and guiding activity. It contextualizes development in Brazilian society, highlighting the class, race and gender inequalities that constitute it, and raises questions on how such inequalities can condition the development process in adolescence and youth. Finally, it reflects on how the theoretical-methodological principles of the Historical-Cultural Psychology and its explanatory concepts about the periodization of development can contribute to the understanding of development in Brazil. At the same time, it indicates a possible challenge for the explanation, from these principles and concepts, of the particularity of the periodization of development in a society marked by structural inequalities.

Keywords: Periodization. Adolescence. Youth. Inequality. Historical-Cultural Psychology.

¹ Professora adjunta na Universidade Federal da Bahia. Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Brasil. E-mail: angelina.pandita@ufba.br.

Quando falamos em períodos do desenvolvimento tais como infância, adolescência, fase adulta, o fazemos assumindo que haja uma certa regularidade de processos e características que são partilhadas por pessoas em determinada faixa etária. Por vezes tais características são tomadas como naturais, próprias do desenvolvimento na espécie humana, universalmente dadas e desencadeadas por fatores orgânicos. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de autores como Vigotski (2012), Leontiev (1978), Bozhovich, (1981), Davidov (1981) e Elkonin (1987), esta naturalização do desenvolvimento será questionada. Para esses autores existem sim algumas regularidades no processo de desenvolvimento humano, que constituem uma dada *situação social de desenvolvimento*. No entanto, esta é produto do encontro entre aquilo que é desenvolvido e internalizado pelo sujeito na sua história de vida e as demandas sociais que são postas pela sociedade para ele, em cada período de seu desenvolvimento.

Então, como os escritos dos autores soviéticos sobre periodização nos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento da adolescência e juventude, na realidade brasileira? O presente ensaio tem por objetivo refletir, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, acerca da periodização do desenvolvimento da adolescência e juventude no contexto brasileiro atual, marcado por desigualdades de classe, raça e gênero que impactam diferencialmente as condições sociais de desenvolvimento da população.

Para tal, começamos desnaturalizando algumas compreensões sobre adolescência e juventude. Seguimos apresentando a compreensão de desenvolvimento em geral e da adolescência em particular pelos autores soviéticos, dando especial destaque aos conceitos de *situação social de desenvolvimento* e *atividade-guia*, que visam explicitar as forças motrizes do desenvolvimento ontogenético. Então, expomos as compreensões de adolescência e juventude na realidade brasileira nos valendo de um conjunto de dados estatísticos e produzimos, a partir destes, perguntas que tensionam uma possibilidade de apropriação descontextualizada dos escritos soviéticos. Por fim, propomos alguns caminhos para a produção de uma periodização do desenvolvimento na adolescência e juventude na realidade brasileira, que considere as desigualdades de classe, raça e gênero, destacando as contribuições e

o desafio do uso dos escritos soviéticos nessa atividade.

2 Da concepção naturalizante à concepção histórico-cultural da adolescência e juventude

Adolescência e juventude são dois termos utilizados cotidianamente para se referir a uma etapa da vida “intermediária” entre a infância e a idade adulta. Como veremos, as distinções e aproximações entre os termos adolescência e juventude têm marcas históricas na realidade brasileira. Conforme afirma León (2005), na literatura psicológica o uso predominante é do termo adolescência, e, assim, ao nos referirmos aos autores utilizaremos os termos por eles utilizados.

Adolescência, uma fase de mudanças, conflitos, rebeldia, com constante flutuação de humor e mudança de opinião. Estas percepções cotidianas encontram ressonâncias em algumas teorias psicológicas que entendem a adolescência como uma etapa de transição da infância para a idade adulta. Em Erikson (1976), a adolescência é tida como um período de moratória, um intervalo necessário para que o sujeito possa internamente processar a crise da identidade infantil frente às exigências da vida adulta. Em Hall (1904, apud Delval, 1998), encontramos uma concepção similar de adolescência, enquanto um período de luta e luto pela criança que não se é mais e pelo adulto que não se chegou a ser. E em Knobel (1981) há uma adolescência descrita em termos de traços patológicos, sendo significada como uma *Síndrome da Adolescência Normal*.

Neste autor, a adolescência é descrita como um período tumultuado, de muitos conflitos, com traços disruptivos, entendendo-se que, ao vivenciar o luto da infância que se encerra, o adolescente atua com características defensivas, de caráter psicopático, fóbico ou contrafóbico, maníaco ou esquizoparanóide. A adolescência enquanto um período de crise é entendida por Hall e Knobel como determinada pelas mudanças no corpo, desencadeadas por fatores hormonais. No entender de Knobel (1981), para atenuar os efeitos dessa crise a recomendação é que o mundo adulto suporte a conduta adolescente e suas identidades ocasionais, transitórias, circunstanciais. Assim, os conflitos da adolescência poderiam ser evitados com atitudes mais compreensivas de pais e autoridades.

Essas concepções predominantemente naturalizantes da adolescência, que inclusive chegam a patologizar esse período do desenvolvimento, são duramente criticadas pela Psicologia Histórico-Cultural. Um primeiro elemento dessa crítica é de localizar historicamente o surgimento da adolescência enquanto etapa distinta no desenvolvimento humano.

Segundo Àries (1981), a adolescência enquanto fenômeno social surge entre o século XIX e XX. Até então não havia palavras que marcassem uma distinção explícita entre infância e adolescência. Até o século XVII, sujeitos de cinco ou sete anos de idade participavam de todas as atividades características do mundo adulto. Segundo o autor, isso começa a mudar paulatinamente graças à difusão dos processos de escolarização e ao progressivo afastamento das crianças do mundo do trabalho. Nesse momento, cria-se culturalmente uma lacuna entre as possibilidades de ação já desenvolvidas no sujeito e suas efetivas possibilidades de realização, estendendo-se seu período de formação junto a postergação do seu ingresso no mundo do trabalho. Bock (2007, p. 41) diz sobre isso:

A adolescência refere-se assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades nas relações com os adultos, vão sendo pinçadas para a construção de significações.

Esta explicação opõe-se às leituras que consideram que o desencadeador da adolescência sejam os marcadores orgânicos da puberdade. Entende que as marcas no corpo que ocorrem na adolescência é que passam a ser significadas e valoradas de maneira diferenciada na medida em que a reorganização do mundo produtivo cria este período do desenvolvimento enquanto fenômeno social. A partir dessa chave de leitura, Bock (2007) entende que fenômenos tidos como característicos da adolescência, como as crises de identidade, a busca por si, a rebeldia, a necessidade de intelectualização, a onipotência, a tendência grupal, são características que emergem justamente por esse lugar social pouco definido, de espera e decisão quanto ao futuro. E, uma vez que são tomados como

características da adolescência, orientam tanto a conduta da sociedade para com os adolescentes, quanto servem de referência comportamental para eles. Embora, é importante salientar, este distanciamento da infância para a vida adulta é correspondente a uma visão burguesa de sociedade, que se aplica somente a uma parcela privilegiada da população, enquanto é ideologicamente apresentada como universal. Como veremos a seguir, a concretude da vivência da adolescência na realidade brasileira é permeada por desigualdades.

3 A adolescência como compreendida por autores soviéticos

Uma vez entendida a adolescência enquanto um constructo histórico cujas características são predominantemente descritas a partir de um modelo burguês, e detectando os problemas de como essa fase é predominantemente entendida a partir de um determinismo biológico, nos dedicaremos a conhecer como a adolescência foi estudada por autores soviéticos no contexto da revolução russa.

No entanto, antes de falar propriamente da adolescência, é importante situar como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano em geral. Não tendo a pretensão de esgotar a rica formulação desta teoria, destacamos aqui duas de suas leis sobre desenvolvimento humano que entendemos serem centrais para o objetivo deste artigo. Primeira, o desenvolvimento do sujeito é entendido como constituído a partir da combinação das influências filogenéticas (aparato orgânico constituído ao longo do desenvolvimento da espécie), ontogenéticas (específicas do processo de desenvolvimento ao longo da vida dos sujeitos) e culturais (constituídas ao longo da história humana e que se cristalizam em objetos materiais ou imateriais), as quais não exercem influência em um sujeito passivo, moldado pelas mesmas, mas sim, servem de fundamento e são transformadas a partir da atividade que o sujeito exerce no mundo, transformando-o e transformando a si mesmo (Leontiev, 1983). Segunda, no processo de desenvolvimento a atividade é primeiramente social, interpsicológica, realizada em um contexto de colaboração e comunicação humana, e ao realizá-la o sujeito se apropria da atividade social e passa a utilizá-la para si, transformando-a em intrapsicológica (Vigotsky, 2000). Assim, a partir da sua atividade, o sujeito se apropria das formas de pensar e das significações

compartilhadas socialmente e em uma síntese criativa constitui suas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Na exposição destas leis já se coloca que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano tem características universais (as influências às quais está sujeito, o caminho do interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, as leis que regem um determinado fenômeno na sua expressão atual e no seu vir a ser) e singulares (a atividade do próprio sujeito e o que nele vai se cristalizando ao longo do processo, ou seja, a manifestação única da apropriação e objetivação do universal pela atividade). E, conforme nos coloca Oliveira (2005) a partir dos escritos de Marx, para a apreensão da concretude do fenômeno é preciso compreendermos como a relação entre universal e singular é mediada pelo particular, que diz respeito às circunstâncias presentes na forma de organização da sociedade atual, aquilo que se concretiza, em uma determinada conjuntura, da relação singular-universal.

Entendemos que os estudos sobre periodização dizem respeito a esta particularidade do fenômeno do desenvolvimento humano, uma vez que se voltam a explicar as regularidades do desenvolvimento em uma dada faixa etária, em um determinado contexto social. É importante situar que o estabelecimento de uma periodização do desenvolvimento foi entendido como necessário pela Psicologia Histórico-Cultural por uma necessidade concreta de uma sociedade em transformação, que investia na educação escolar como um elemento importante na realização dessa mudança e que tinha um projeto emancipatório quanto ao desenvolvimento humano desejável. Esse projeto tinha um desafio pois, conforme afirma Bozhovich (1981), é insuficiente que os objetivos da educação sejam apenas postos em termos de ideais gerais, como o tipo de homem ou cidadão ao qual a educação deve aspirar. Diz a autora:

Para que os objetivos da educação sejam colocados como pedagógicos, quer dizer, para que possam dirigir a ação prática pedagógica, é imprescindível sua elaboração especial, sua concretude, tendo em conta as particularidades das idades das crianças e aqueles meios capazes de conduzir ao resultado pedagógico desejado em uma ou outra etapa do desenvolvimento da criança. (Bozhovich, 1981, p. 5)

Emerge daí a necessidade de elaborar uma periodização, ou seja, uma explicação do processo de desenvolvimento humano que identifique os traços essenciais e a sua estrutura a cada período. Segundo a autora, naquele contexto da União Soviética havia regularidades no processo de desenvolvimento ontogenético e que, ainda que estas não esgotassem as singularidades do processo de desenvolvimento de cada sujeito, podiam auxiliar na sua compreensão e na possibilidade de intervir de forma a promover saltos qualitativos no desenvolvimento em determinadas faixas etárias.

Nesse olhar para as regularidades Elkonin (1987) sistematiza uma compreensão de que o desenvolvimento está marcado por três épocas (primeira infância, infância e adolescência), cada qual composta por dois períodos, quais sejam: *primeira infância*, composta pelo *primeiro ano* e *primeira infância*; a *infância*, composta pela *idade pré-escolar* e *idade escolar*; e a *adolescência*, composta pela *adolescência inicial* e *adolescência*. Estas não são naturais, e a mudança de um período a outro é marcada pela mudança na atividade-guia, que explicaremos a seguir.

Ao falar da dinâmica no interior do processo de desenvolvimento ontogenético, Vygotski (2012) se utiliza do conceito de *situação social de desenvolvimento* para se referir a uma combinação especial entre os processos internos de desenvolvimento já gestadas pelos sujeitos em seu desenvolvimento anterior e as demandas sociais típicas feitas a eles em cada período da vida. Estes processos, em conjunto, condicionam a dinâmica de desenvolvimento psíquico durante o período correspondente e as novas formações psicológicas, que surgirão ao seu final.

No interior da situação social do desenvolvimento, ao estudar vivências singulares, Vigotski (2018) destaca como as diferenças no desenvolvimento cognitivo impactarão a forma como cada sujeito lidará com a mesma circunstância, dando assim lugar a vivências distintas. Entende vivência como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia (...) e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência” (p. 78). E acrescenta que “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto

com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”. (p. 79).

Para Bozhovich (1981), a vivência diria mais respeito às necessidades das crianças em diferentes faixas etárias e às possibilidades ou não de satisfazê-las. Tal possibilidade de satisfação estaria vinculada à posição objetiva (aquela que a criança ocupa no sistema de relações sociais, frente aos familiares, ao coletivo de pares, aos profissionais da escola, aqueles de quem depende diretamente o seu bem-estar emocional) e a posição interna (seu sistema de necessidades e aspirações, ou como a criança internaliza e significa as influências do meio) (Bozhovich, 1981, p. 133-137). Entendemos que os conceitos de vivência, posição objetiva e posição subjetiva são usados para explicitar a singularidade do processo de desenvolvimento de cada sujeito no caminho de se tornarem expressões únicas do desenvolvimento universal almejado. Ao mesmo tempo, tais conceitos evidenciam que essa singularidade não está desvinculada da particularidade, no caso, da situação social de desenvolvimento característica de dadas faixas etárias.

Como vimos, os períodos da *adolescência inicial* e *adolescência* são compreendidos pela Psicologia Histórico-Cultural enquanto momentos do desenvolvimento que surgem historicamente e que adquirem dadas características por conta de um encontro entre as demandas que são forjadas pela sociedade para pessoas de faixas etárias distintas com as características do sujeito que foram constituídas no processo de desenvolvimento anterior. Analisemos agora que características são destacadas pelos autores como próprias desses períodos do desenvolvimento humano e como as explicam.

Para Vigotski (2012), a transição para a adolescência se dá a partir do marcador orgânico de maturação sexual, embora este não aja isoladamente, mas sim na relação com a cultura, em um processo no qual os interesses infantis vão dando lugar aos interesses que são socialmente esperados dos adultos. Segundo Elkonin (1987), o adolescente passa a se comparar com o adulto e com outros adolescentes e é com base no que se produz nestas relações que têm lugar as mudanças observadas na adolescência. Para Bozhovich (2004), o que desencadeia a passagem da infância à adolescência, que tem por característica esse processo

de autorreflexão, são as demandas feitas aos adolescentes pelos adultos e pares, que se voltam menos ao sucesso escolar e mais sobre outros traços de sua personalidade, opiniões, capacidades e sua habilidade de atender o código de comportamento aceito entre seus pares.

Conforme anunciado anteriormente, para Elkonin (1987) a adolescência, assim como todas as épocas da vida, é formada por dois períodos, cuja transição é marcada pela mudança na atividade-guia do sujeito. O autor não explicita marcos etários precisos para cada um destes períodos; quem o faz é Davidov (1988), que alerta que tais marcos são aproximados. Os períodos postulados são: adolescência inicial (próximo aos 10 anos) e adolescência (dos 14 aos 17 anos).

Segundo Leontiev (1978), o que caracteriza a atividade-guia não é sua presença quantitativa nas ações dos sujeitos de determinadas faixas etárias, mas sim aquela que ao ser realizada em um determinado período do desenvolvimento possibilita: a) o surgimento de outros tipos de atividade; b) que processos psíquicos tomem forma ou sejam reorganizados; c) as principais mudanças psicológicas na personalidade. Para Bozhovich (1981), as forças que mobilizam a mudança de uma atividade-guia à outra são as necessidades que são geradas a partir da realização da atividade-guia anterior e as demandas sociais que são postas aos sujeitos em cada período de seu desenvolvimento.

Elkonin (1987), Bozhovich (1981) e Davydov (1988) concordam que é desafiador definir qual a atividade-guia no primeiro período da adolescência, isto porque: a) a escola continua a ocupar um lugar central na vida dos adolescentes, b) nela não se veem mudanças substanciais para este período, e c) sucesso e fracasso na escola continuam a ser um fator decisivo para a avaliação que pais/responsáveis e sociedade fazem dos adolescentes.

A adolescência inicial seria marcada, segundo Elkonin (1987), pela transição da atividade-guia *atividade de estudo* (discutida no capítulo de Portilho e Sekkel neste dossiê) para a *comunicação íntima pessoal*. Segundo Bozhovich (1981), a partir da atividade comum partilhada anteriormente (o estudo), emergiria a necessidade e o desejo dos adolescentes estarem juntos, e ao fazê-lo a opinião dos pares se tornaria hierarquicamente mais importante que a dos

adultos, o que se converteria no motivo fundamental desse período, daí o estabelecimento da *comunicação íntima pessoal* como sua atividade-guia.

Para Davidov (1988), por sua vez, esse vínculo com os pares só pode ser compreendido no interior de outras atividades que passariam a estar acessíveis aos adolescentes dados os conhecimentos, força física e habilidades desenvolvidas anteriormente e que lhes aproximam dos adultos. Entende que a atividade-guia nesse período seria então a *atividade socialmente útil*, que congregaria suas experiências iniciais em atividades produtivas, socio-organizacionais, artísticas e esportivas, que são avaliadas no coletivo tendo por referência o significado social de sua participação na realização destas atividades. Elas possibilitariam o conhecimento das normas de relação com pares e adultos no contexto de suas responsabilidades para com o coletivo. E, embora Davidov (1988) assuma que seria essa a atividade-guia na adolescência inicial, diz que ela dificilmente se concretiza dada a organização escolar, que dissocia escola, vida e prática social. Essa afirmação de Davidov nos reafirma que a atividade-guia não necessariamente ocorre com regularidade na vivência dos sujeitos em uma determinada faixa etária, mas que o conceito diz de uma atividade possível para que se possa propulsionar o desenvolvimento naquela faixa etária, sendo então necessário que socialmente se possibilitasse as condições para que esta emergisse.

Seja pelo predomínio da relação com os pares, seja pela não efetivação da atividade socialmente útil, Bozhovich (1981) identifica na adolescência soviética uma frágil relação com o estudo, em que este é visto como uma obrigação desagradável da qual desejam libertar-se, mas que não o fazem pela posição social que lhes é conferida por aqueles que os rodeiam ao frequentar a escola. Ao mesmo tempo, na escola, o estudo que estava mais vinculado à experiência diária passa a exigir abstração, reflexão, uso de conceitos, a explicação dos nexos dinâmico-causais que explicam os fenômenos, ou seja, passa-se a demandar dos estudantes um processo maior de abstração. Bozhovich (1981), relata ainda uma modificação nos valores que guiam as ações dos adolescentes nos conselhos escolares, que se deslocam de questões mais imediatas para demandas mais institucionais da escola e de fora dela. No que se refere ao desenvolvimento

cognitivo, de acordo com a autora, este se torna mais independente da percepção e ação imediatas, e, de acordo com Rubstov (1996), coloca-se a necessidade de superação do saber empírico (limitado às propriedades apreensíveis por meio da experiência sensorial comparada) para a apropriação do saber teórico, o qual desvenda as funções e relações entre os objetos, bem como suas ligações internas, superando as representações sensoriais.

Para Vigotski (1996), na adolescência é que se possibilitaria o desenvolvimento do pensamento por conceitos, em que com base nos conceitos científicos o sujeito opera não só sobre o objeto, mas sobre o ato de pensar sobre o objeto, podendo compreender os nexos que se ocultam por trás da aparência externa dos fenômenos, conhecendo as complexas interrelações que explicam sua gênese. É importante marcar que, ainda que se vejam estas mudanças nas necessidades dos estudantes e estas possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico, Bozhovich (1981) coloca que a efetiva apropriação dos conteúdos não vinha ocorrendo frente aos conteúdos e procedimentos predominantes naquele contexto. Assim, esse traço de desenvolvimento do pensamento teórico que é tido como característico da adolescência é um traço de potencialidade que vinha sendo investigado a partir do que se vislumbrava intencionalmente possibilitar, e não como fenômeno natural, que ocorria de maneira predominante naquela realidade.

Em relação a características da personalidade, Bozhovich (1981) aponta uma ênfase no mundo interno, no processo de reflexão sobre si. Elkonin (1987) coloca este período como crítico para a formação de pontos de vista. Conforme dito em Pandita-Pereira (2017), a adolescência, ao invés de ser entendida como um período de conflitos, é entendida como um período de potencialidades, de consolidação de um sentido pessoal para a vida e para as atividades desenvolvidas, um período em que as possibilidades de atuação dos sujeitos em diferentes esferas da vida e de transformação da realidade estão colocadas.

Tendo podido experimentar estas diferentes formas de atuação social e confrontado com a demanda de escolha de uma profissão, é provável que predominem nele os interesses profissionais, emergindo o segundo período, chamado somente de adolescência, mas que poderíamos chamar aqui de

juventude. Nele, a atividade-guia seria a atividade profissional/estudo, aquela em que o estudo serviria de base para a experimentação de atividades produtivas. Elkonin (1969) diz que neste período o ensino politécnico tem uma importância fundamental na formação dos interesses profissionais, pois é nele que se buscaria estabelecer os vínculos entre os conhecimentos teóricos e a produção e a prática, possibilitando aos jovens o despertar da afeição e do respeito pelo trabalho criativo. Se consolidaria nesse momento uma concepção de mundo, entendida como a elaboração, pelo sujeito, de seus próprios pontos de vista sobre os ramos da ciência, da vida social, da política e da moral. Isso seria promovido pela escola, na qual o ensino passaria da assimilação das regularidades de uma dada disciplina para a assimilação de seus fundamentos metodológicos e teóricos, suas leis mais gerais. (Bozhovich, 1981). E, é a partir desses conhecimentos, afetivamente matizados, que o desenvolvimento de opiniões e condutas próprias se consolidaria. Bozhovich sintetiza o processo de desenvolvimento assim:

De um ser subordinado às circunstâncias, gradualmente se converte no senhor destas circunstâncias, de criança reativa se transforma em adulto ativo, de ser que trata de adaptar-se ao meio, se converte em um homem que cria ele mesmo seu meio e que está dirigido à sua transformação ativa. Em outras palavras, na idade escolar superior, sobre a base da concepção moral de mundo em formação, tem lugar o verdadeiro estabelecimento da personalidade destes alunos (1981, p. 331, tradução nossa).

Ao seu final, esse processo possibilitaria que o jovem pudesse escolher uma profissão, entendida enquanto um lugar, ou ocupação sua, no processo social de produção. No entanto, isso dependeria tanto de conhecer em concretude as possibilidades de profissão futura e também se autoconhecer, bem como ter um processo de abstração e de domínio da conduta desenvolvidos de maneira a que o jovem pudesse regular suas ações no presente em direção a um futuro distante. Contudo, mesmo na realidade soviética Bozhovich (1981) aponta que esse desenvolvimento não era possibilitado a todos. E autores como Elkonin (1969), Leontiev (1978) e Vygotski (2012), em coerência com os princípios do materialismo histórico dialético, alertam que o desenvolvimento aqui colocado é dependente das condições sociais em que se vive e educa a juventude, com

processos que podem se estender, ou comprimir, ou porque não, se transmutar, na dependência das condições concretas.

Ou seja, embora marcos etários, atividades-guia e características sejam colocadas como constituintes da juventude pelos autores, estudos, em especial de adolescentes trabalhadores, mostram os condicionantes sociais e de atividade do sujeito que interveem no estabelecimento das motivações e das atividades que se configuram como guia (Pandita-Pereira, 2016, p. 145-146).

4 Adolescência e juventude na realidade brasileira: questões para o diálogo com os escritos soviéticos

Uma vez explicitadas as proposições dos escritos soviéticos acerca da adolescência cabe buscarmos conhecer a realidade brasileira e nos perguntarmos sobre as contribuições desses escritos para sua compreensão.

Na atualidade, no contexto brasileiro, em uma aproximação inicial às características e exigências existentes para a adolescência e juventude, se coloca que estas dizem respeito a um período de passagem de uma grande dependência dos outros para maior independência e possibilidade ampla de participação nas decisões coletivas. Como Abramo (2011) caracteriza: “se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)” (p. 41). Estes limites não são lineares, não precisam acontecer de forma concomitante e, no que se refere aos filhos, não irá acontecer para todos.

Conforme discute Abramo (2005), o uso do termo adolescência ou juventude para se referir a um mesmo período da vida oscila historicamente no Brasil. Até a década de 1970 o termo mais usado era de juventude, referindo-se fundamentalmente a escolares do Ensino Médio e Superior, e focava no período de aprofundamento da apropriação de conhecimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento econômico, social e político do país, e também de poder realizar a crítica ao estabelecido e o transformar. Aqueles que não estavam no processo de escolarização e estavam inseridos no mundo do trabalho não eram entendidos como jovens. E aqueles que não estavam inseridos nem na escola, nem no emprego, eram tidos como jovens marginalizados, para quem se buscava incentivar o ingresso no mundo do trabalho e prevenir e punir a marginalidade.

Entendemos então que, nesse período, a juventude não era entendida exclusivamente pelo recorte etário, mas sim pelo acesso à escolarização, ou pelo não acesso ao emprego. O que marca duas vivências de juventude, a burguesa, que pode desfrutar do direito à escolarização e a postergação do ingresso no mercado de trabalho, e a da classe trabalhadora, cuja expectativa social não é da possibilidade de viver a juventude burguesa, mas sim, a de viver a vida adulta inserida no mundo produtivo.

A partir dos anos 1980, no contexto de redemocratização, passa-se a olhar para a necessidade da proteção daqueles que não tem direitos assegurados e promulga-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que marca a ênfase no termo da adolescência, que passa a designar aqueles entre 12 e 18 anos de idade. Nos anos 1990 retoma-se o termo juventude, fruto de uma constatação da insuficiência da proteção de sujeitos em desenvolvimento apenas até os 18 anos de idade. Têm-se em consideração a acentuada dificuldade de inserção e manutenção no emprego de pessoas entre 16 e 24 anos de idade, que acarreta também falta de perspectivas e dificuldades para a construção de projetos de vida, o aumento da vulnerabilidade para o envolvimento com violência e comportamentos de risco, entre outros. Concomitantemente se constata que, para além da proteção a essa faixa etária estendida, seria necessária a promoção de direitos a “viver a juventude”, ou aquilo que está assegurado à classe média e alta, como ter possibilidades de acesso a programas educativos e a viver o tempo livre, além de um incentivo às suas manifestações culturais e a seu protagonismo (Abramo, 2005).

Atualmente, no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), se entende como jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos de idade, abrangendo assim também a adolescência de 15 a 18 anos de idade. Assim como no contexto soviético, então, marca-se a existência de especificidades na fase inicial e final da adolescência. Como visto, no contexto soviético estas especificidades são entendidas como dois períodos nomeados como adolescência inicial e adolescência. No Brasil, estas especificidades têm sido nomeadas como adolescência e juventude. No entanto, não é possível uma simples transposição de nomes, inclusive porque aqui a juventude tem sido entendida como se estendendo até os 29 anos de idade,

enquanto o período final da adolescência no contexto soviético era aproximadamente os 17 anos.

Não temos no Brasil estudos de larga escala que apontem para regularidades no processo de desenvolvimento em geral e da personalidade em particular dos adolescentes e jovens. Temos, a partir das definições aqui colocadas, uma compreensão de que a adolescência e a juventude são marcadas, no contexto brasileiro, pela falta da garantia de direitos, que vulnerabiliza o processo de desenvolvimento dos sujeitos. Temos também uma amplitude de estudos (como os conduzidos pelos pesquisadores Abramo, Sposito, Dayrell e Carrano) que, por outro lado, apontam a necessidade de, ao falar destes períodos da vida, considerarmos as condições de desigualdade em que estão inseridos.

Essa necessidade de olhar para as desigualdades é coerente com os postulados teóricos dos autores soviéticos. Se, como vimos, a adolescência e juventude são situações sociais de desenvolvimento que dependem daquilo que pode ser internalizado pelo sujeito no período anterior e das demandas sociais típicas feitas a sujeitos de uma determinada faixa etária, em condições de vida desiguais, em que as possibilidades e expectativas possivelmente são distintas para pessoas de estratos sociais diferentes, é necessário que conheçamos e analisemos estas desigualdades. Não há dúvidas de que as condições de existência da população brasileira são perpassadas por profundas desigualdades. Tais desigualdades começam no próprio direito à vida, que é diferente para pessoas de raça, classe e gênero distintos.

No que se refere à população negra, para além das marcas do período de escravização e ausência de ações de reparação histórica, o racismo que estrutura nossa sociedade, indissociável da estrutura de classe, se expressa na violência que esta parcela da população vive cotidianamente. Em nosso país, negros correspondem a 54% da população; no entanto, os dados do Atlas da Violência de 2016 (IPEA & FBSP, 2018), apontam que 71,5% das pessoas que são assassinadas no país são pretas ou pardas. Esse mesmo documento aponta que a taxa de homicídio por 100 mil habitantes para a população negra foi de 40,2, enquanto para o restante da população foi de 16. Quando o recorte é feito em relação a jovens entre 15 e 29 anos, em 2016, a taxa de homicídio por 100 mil

habitantes, que é de 30,3 mortes na população em geral, sobe para 142,7 quando se trata de negros, e quando o recorte de gênero é realizado, a taxa de homicídio de homens jovens negros é de 280,6 (IPEA & FBSP, 2018).

Não foi possível encontrar o entrelaçamento dos dados sobre violência no que se refere à classe social, embora ela possa ser intuída a partir do acompanhar cotidiano das notícias no país e da banalização da permissão de matar, inclusive do Estado, em bairros habitados pela população pobre, que em sua maioria é negra (conforme dados do IBGE, 2014, 76% dos mais pobres no Brasil são negros).

Vimos, com os autores soviéticos, que o exercício da atividade socialmente útil e da atividade profissional/estudo são dependentes da promoção de um vínculo com os pares e de uma demanda social para a inclusão dos jovens enquanto seres que contribuem para a sociedade. Isso forjaria nos sujeitos projeções, desejos, quanto à sua futura inserção na atividade produtiva. No entanto, como pensar o vínculo com os pares frente a transitoriedade dos vínculos de uma realidade de convivência com o fazer morrer de jovens, em especial homens negros e pobres? Isso afetaria suas projeções para o futuro? O que a taxa de homicídios de jovens negros revela sobre o que se demanda socialmente dessa parcela da população? Como isso afeta a situação social de desenvolvimento de jovens negros e pobres?

Quanto às condições de vida, uma questão para adolescentes mulheres de 15 a 19 anos de idade é a taxa de fecundidade por mil mulheres, que embora venha decrescendo, permanece significativa e reveladora de desigualdades regionais. Tal taxa foi de 85,1 no Norte e 45,4 no Sudeste do país. A maternidade na adolescência é um fator que talvez precise ser considerado, especialmente na singularidade das vivências juvenis, e que não foi discutida nos escritos dos autores soviéticos a que tivemos acesso. Para além da dimensão singular da posição social e da posição interna que potencialmente se modificam no exercício da maternidade, haveria uma dimensão estrutural de gênero que modificaria a situação social de desenvolvimento de adolescentes do gênero feminino?

No que se refere às condições de desigualdade social, segundo dados da Oxfam (2017), seis homens detêm a mesma riqueza que a metade mais pobre da

população brasileira (mais de 100 milhões de brasileiros). E, segundo dados do IPEA (2012), 12,1% da população brasileira vivem abaixo da linha da pobreza, com renda per capita inferior a R\$ 134,00 reais mensais. Olhando para estes extremos de classe social no país, nos perguntamos, teríamos que falar de situações sociais de desenvolvimento distintas para classes distintas? Nessa linha, será que é possível falarmos de condições de existência e de demandas sociais que seriam similares para o conjunto da população brasileira?

No que se refere ao processo de escolarização, sabemos que não. Embora o acesso à escola dos jovens de 15 a 29 anos tenha aumentado de 1992 a 2011 (SNJ/IPEA, 2014) e as desigualdades de raça e classe no que se refere à escolarização tenham diminuído sensivelmente no período, o problema da distorção idade-série persiste, e temos que entre os jovens de 15 e 17 anos, apenas em torno de 50% estão no Ensino Médio e outros 20% estão frequentando o Ensino Fundamental. Enquanto 63% dos jovens brancos cursam o Ensino Médio com a idade correta, apenas 49% dos negros fazem o mesmo. A desigualdade entre os 5% mais ricos da população e os 5% mais pobres é ainda mais marcada. Enquanto 73% dos mais ricos está no Ensino Médio na idade considerada adequada, entre os mais pobres apenas 42% estão na mesma situação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016) coloca também a questão de gênero, em que apenas 63,1% dos homens de 15 a 17 anos estão frequentando o Ensino Médio, uma taxa menor quando comparada a de 73,3% das mulheres. Na população de mais de 25 anos com ensino superior completo, em 2016, tínhamos que as mulheres brancas estavam à frente, com 23,5%, seguidas pelos homens brancos, com 20,7%; enquanto havia apenas 10,4% de mulheres negras e 7,0% de homens negros (PNAD, 2018).

Adicionalmente, é preciso considerar a que escola os adolescentes e jovens da classe trabalhadora têm tido acesso. No que se refere ao desenvolvimento prévio no Ensino Fundamental, Asbahr (2011) aponta os limites para a efetivação da atividade de estudo enquanto atividade-guia na atual organização do ensino, o que sinaliza para uma possível fragilidade no desenvolvimento do pensamento teórico colocado como característico da adolescência pelos autores soviéticos.

Na Psicologia Histórico-Cultural se entende que a qualidade e a forma pela qual os conhecimentos são transmitidos na escola impacta a formação da personalidade dos sujeitos, a sua possibilidade de apropriação do saber teórico e a formação de seus valores. No entanto, a educação para a juventude que tem sido proposta à classe trabalhadora vem sendo ainda mais precarizada, com flexibilização de trajetórias sem o devido investimento financeiro para que se concretizem, e um sistemático esvaziamento dos conteúdos, que na aparência se voltam a promover o acesso ao mercado de trabalho, mas em sua essência visam a propagação de valores da ideologia neoliberal meritocrática. (Martins e Carvalho, 2017)

Como vimos, nos escrito dos autores soviéticos a organização do processo de escolarização tem fundamental relevância no estabelecimento das atividades-guia possíveis para cada período do desenvolvimento. Como pensar tais atividades-guia em um contexto que sequer o acesso à escolarização está garantido e mesmo quando está mais assegurado, a significativa distorção idade-série faz com que pessoas da mesma faixa etária estejam frequentando níveis de ensino diferentes? Como pensar a possibilidade de emergência da atividade socialmente útil e da atividade profissional/estudo, em um contexto de esvaziamento de conteúdos para a classe trabalhadora?

E no que se refere ao acesso ao emprego? A população jovem é a mais afetada pelo desemprego, que em 2015 chegou a 33,4% entre os jovens de 18 a 24 anos. Dentre estes, 60,4% eram negros. Conforme aponta Sposito (2011), dos jovens com idade entre 15 e 17 anos as mulheres são as que têm os maiores índices de desemprego (46%, enquanto é de 35% para os homens). As condições de trabalho dos jovens são de precariedade (jornada de mais de oito horas, trabalho informal, remuneração de até um salário mínimo por mês), e isto se acentua em relação à faixa etária e ao gênero. Os jovens que exercem trabalho remunerado entre 15 e 17 anos o fazem em condições mais precárias (88% estão no mercado informal, e 45% recebem até meio salário mínimo).

Embora a conclusão do Ensino Médio e Superior seja maior entre as mulheres, isso não se reverte na remuneração, que em média é de 76,5% do rendimento dos homens; tampouco na representação política, em que apenas

10,5% dos assentos da câmara dos deputados são ocupados por mulheres. Há também sub-representação nos cargos de gerenciais, em que apenas 39,1% são ocupados por mulheres (PNAD, 2018).

Como pode a atividade profissional/estudo emergir para aqueles em que a expectativa social é de se estar inserido no mercado de trabalho, e cuja vivência é de desemprego ou de inserção no trabalho precarizado? Como as dimensões específicas às mulheres afetam a sua possibilidade de traçar projetos futuros ou se refletirão no conteúdo dos projetos traçados?

Adicionalmente, como analisa Sposito (2011), escola e trabalho são projetos que, para os jovens, se superpõem, com ênfases diferenciadas a depender do momento no ciclo de vida e das condições materiais deles. Cruzando as dimensões trabalho e estudo, segundo dados do PNAD (2016), entre os jovens de 14 a 29 anos de idade, 32,7% estudava e não trabalhava; 33,4% trabalhava e não estudava; 13,3% trabalhava e estudava; e 20,5% não trabalhava e nem estudava. Dos jovens entre 14 a 29 anos que não frequentavam a escola ou alguma qualificação, a justificativa predominante era o trabalho; e, para mulheres, esse também aparecia enquanto trabalho doméstico. A segunda justificativa mais presente era a falta de interesse ou já ter concluído o nível de estudo que desejava, que somados correspondiam a justificativa de 32,3% dos homens e de 22,7% das mulheres. Tais dados nos instigam a pergunta sobre que significado social tem sido atribuído à escolarização na juventude, especialmente considerando as opressões de gênero, raça e classe. Será que, quanto à escolarização, são as mesmas demandas para adolescentes e jovens de pertencas de gênero, raça e classe distintas?

A partir destes dados consideramos que, no Brasil, a cobrança social pela demonstração de uma maior independência pelos adolescentes e a aproximação ao trabalho produtivo (tidas como condições que impulsionam o desenvolvimento na juventude) não incidem da mesma forma para diferentes classes sociais, raças e gênero.

Para a classe pobre, a assunção de obrigações familiares e muitas vezes a efetiva participação no mundo do trabalho precarizado é uma realidade, com uma acentuação dessa realidade para negros pobres. Como colocam Dayrell e Carrano

(2014), a grande maioria dos jovens se insere em famílias com renda per capita de um salário mínimo, o que coloca como condição de seu desenvolvimento o enfrentamento do desafio cotidiano de garantia da própria sobrevivência e a tensão entre a busca pela sua satisfação imediata ou um possível projeto de futuro. Acrescente-se a isso a escassez de políticas públicas que garantam aos jovens das camadas populares acesso a bens culturais, espaços e tempos em que possam vivenciar a juventude plenamente.

Por outro lado, estes mesmos jovens criam seus espaços, afirmam sua identidade, por meio do que os autores chamam de culturas juvenis, que medeiam a articulação entre os jovens e são um dos poucos espaços de construção de autoestima, e que por vezes lhes encorajam a frequentar diferentes espaços na cidade, conhecer outras vivências, podendo influenciar em suas escolhas e projetos de vida, bem como no partilhar de valores mais voltados ao coletivo.

E, se a vivência da pobreza não é exclusivamente de falta, a vivência burguesa também pode não ser o desenvolvimento a ser almejado. Para a classe dominante, majoritariamente branca, suas condições de acesso à escolarização e ao tempo livre pode potencializar sua possibilidade de compreensão teórica da realidade, bem como o acesso a experiências diversificadas de atividades artísticas e esportivas. Por outro lado, sua cada vez maior postergação de acesso ao trabalho produtivo e o menor compartilhar de responsabilidades pelas atividades na vida diária podem se traduzir como uma exigência de independência pouco efetivada (por exemplo, nas tarefas domésticas), acompanhada de superproteção dos pais (que em um extremo fazem faculdades renomadas adotarem a prática de reuniões de pais²), o que pode ser um obstáculo no processo de desenvolvimento de sujeitos que gradualmente assumam sua contribuição social para com a coletividade.

Por este conjunto de dados acerca da juventude brasileira ficam evidentes as diferenças entre os processos sociais nos quais nossos jovens vivem e a realidade que era estudada pelos autores soviéticos, anteriormente expostos.

² Vide notícia da Folha, de Thais Bilenky. Faculdade faz até reunião de pais contra “geração mimada”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/03/1606430-faculdade-faz-ate-reuniao-de-paiscontra-geracao-mimada.shtml>, consultado em 29 nov. 2015.

Correlacionando os dados de direito à vida, renda, condições de trabalho e escolaridade, vemos desigualdades relacionadas à classe, raça e gênero. Conforme coloca Saffioti (1995), estes três antagonismos são da instância do particular, estruturantes portanto da vida social, e que, na história singular de cada sujeito, constituem um nó, que perpassa os sentidos de sua existência. Será que tais desigualdades modificam a essência do processo de desenvolvimento explicado pelos autores soviéticos?

5 Contribuições e desafios do uso dos escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira

Não temos a pretensão de prover respostas definitivas para as diversas perguntas levantadas ao longo do texto. Entendemos que a produção de tais respostas é tarefa histórica, para um conjunto de pesquisadores (nos quais me incluo) que queiram compreender o desenvolvimento na adolescência e na juventude com base na Psicologia Histórico-Cultural. Nos inspirando especialmente nos escritos vigotskianos, entendemos que um primeiro passo para isso seria a realização de uma profunda revisão das produções de diferentes matrizes teóricas que tenham se voltado a explicar o desenvolvimento da adolescência e juventude na realidade brasileira, em especial considerando os efeitos das opressões de classe, raça e gênero. Hipotetizamos que, por esse caminho, possamos destacar elementos que possam nos aproximar de aspectos do desenvolvimento que têm sido internalizados com certa regularidade pelos adolescentes e jovens de diferentes classes, raças e gêneros, bem como compreender as demandas que a sociedade tem feito a esses sujeitos.

Isso também nos possibilitaria pensar com mais concretude se, para além do recorte etário, seria necessário combiná-lo com os efeitos das diferentes opressões na explicação da situação social de desenvolvimento da adolescência e juventude na realidade brasileira. As opressões de classe, raça e gênero não foram abordadas em profundidade nas produções sobre a periodização do desenvolvimento dos autores soviéticos dada a diferença de contexto em que viviam. Compreendemos que, embora os conceitos de vivência, posição social e posição interna possam nos ajudar a explicar o entrelaçamento dessas opressões

na dimensão singular do desenvolvimento individual, estes são insuficientes para explicar a dimensão estrutural das desigualdades presentes em nossa realidade. O que nos coloca frente ao desafio de criação de elaborações teóricas que nos possibilitem compreender as particularidades da situação social de desenvolvimento em nossa realidade.

No entanto, conforme nos revelam Leontiev (1978), Elkonin (1987), Davidov (1988) e Bozhovich (1981), um elemento crucial na explicação da situação social de desenvolvimento é a atividade-guia, e esta não diz respeito diretamente à atividades que são mais frequentes, ou que se efetivam para a maioria dos sujeitos de uma determinada faixa etária. Esse conceito aponta para a atividade que, dadas as condições sociais e educacionais propícias, pode emergir, e ao fazê-lo potencializa o desenvolvimento humano na direção almejada, nas situações sociais de desenvolvimento específicas.

Dizer se as atividades de comunicação íntima pessoal, atividade socialmente útil ou atividade profissional/estudo são atividades-guia na adolescência e juventude brasileiras demandaria, na nossa compreensão, uma série de estudos, experimentais inclusive, que apontassem para aquilo que é potencialmente realizável no desenvolvimento ontogenético em nossa realidade. Em Pandita-Pereira (2016), encontramos indícios de que a atividade socialmente útil e a atividade profissional/estudo podem se efetivar como atividades-guia para estudantes de classe média baixa e classe alta, que frequentavam uma modalidade de educação que integrava o Ensino Médio e técnico. No entanto, isso não foi possível para alguns estudantes naquele contexto e hipotetizo, à posteriori, que o recorte de raça precisaria ser considerado para a explicação da situação social de desenvolvimento daqueles estudantes.

Entendemos que o nosso desafio reside em realizar um esforço similar ao feito por Bozhovich (1981) em seu livro. Identificar as características da situação social do desenvolvimento na adolescência e juventude brasileira em suas características reais e potenciais, produzindo uma compreensão teórica que explique os efeitos das diferentes opressões no processo de desenvolvimento ontogenético.

Por fim, concluímos que: a) a periodização do desenvolvimento é uma ferramenta útil, que nos auxilia a direcionar o olhar e nossas ações na promoção do desenvolvimento ontogenético ao longo de diferentes períodos da vida; b) que essa periodização é intrinsecamente dependente do contexto social no qual se realiza. Logo, se por um lado não é possível e nem recomendável uma transposição simples e automática dos escritos dos autores soviéticos acerca da periodização do desenvolvimento humano para a compreensão da realidade brasileira, por outro lado, seus princípios teórico-metodológicos e seus conceitos nos possibilitam olhar para a realidade brasileira e identificar as contribuições e desafios para o uso de tais escritos em um contexto permeado por tamanhas desigualdades.

Referências

ABRAMO, H.W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Orgs.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa, 2005, p. 19-35.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011. p. 37-72.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. II, n. I, p. 63-76, jan/jun 2007.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: Investigaciones psicológicas*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

CIMI (Conselho Indigenista Missionário). *Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2016*. CIMI, 2017. Disponível em: https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2016-Cimi.pdf. Acesso em 02 mar. 2017.

DAVYDOV, V.V. Problems of Developmental teaching. *Soviet Education*, vol. 30, n. 8, p. 6-97, aug. 1988.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L.

M. (coords). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI, 1998.

ELKONIN, D. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. Mexico: Grijalbo, 1969, p. 523 – 560.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: SHUARE. M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). NERI, M.; SOUZA, P.F.; VAZ, F. *Pobreza e desigualdade: duas décadas de superação – Primeiras Análises IPEA da PNAD 2012*.

IPEA/ FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública). *Atlas da violência*. Rio de Janeiro: RJ. 2018.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981, p. 24-62.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Orgs.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa, 2005, p. 9-18.

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

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983

MARTINS, L.M.; CARVALHO, S.R. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. *Cadernos de pesquisa em educação*. Vitória, vol. 19, n. 46, p.68-88, jul-dez. 2017.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 25–51.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). *Global employment trends for youth 2017: Path to a better working future*. International Labour Office – Geneva: ILO, 2017.

OXFAM. *Uma economia para os 99%*. 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/economia_para_99-relatorio_completo.pdf. Acesso em 24 fev. 2017.

PANDITA-PEREIRA, A. *A constituição de motivos às atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio*. Tese (Doutorado – Programa de Pós graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016.

PNAD CONTÍNUA (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). *Educação*. 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf. Acesso em 02 abr. 2018.

PNAD. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas*. Informação demográfica e socioeconômica, n. 38, 2018.

SAFIOTTI, H. Diferença ou Indiferença: Gênero, Raça/Etnia, Classe Social In: ADORNO, S. *A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1995, p. 159-165.

SNJ/IPEA (Secretaria Nacional da Juventude / Instituto Brasileiro de Estatística Aplicada). *Boletim Juventude informa*, n. 1, 2014.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2011. p. 87-127.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Vigotski, L.S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p. 73-92.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Anita Machado Libros, 2012.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019

On “becoming-aware” as a key component to teachers’ professional development¹

Erika Germanos²

Andrea Maturano Longarezi³

Teachers’ professional development is a research interest of great relevance on teaching and teacher training literature. Teacher education programs tend to focus on techniques; in-service programs often are understood in terms of incremental change to improve on what they are already doing. Previous researches on teacher's professional development have offered descriptions and definitions to this concept, such as: a) an ongoing learning process (WITTERHOLT et al., 2012), b) training models leading to changes in teachers’ practices (GUSKEY, 2002), c) a collaborative work to enhance abilities among peers (LEWIS, BAKER and HELDING, 2015), d) learning communities (MITCHELL, 2013), e) an acquisition of a set of new teaching knowledge and specific data of each field of study (HARGREAVES, 2000) and f) reflective practice (SCHON, 1983). In Latin–America studies on teachers’ professional development are contextualized within initial and continuing education, focusing on enhancing professionalism (SCARINCI, PACCA, 2015; MASSABNI, 2011). Other researchers emphasize that teachers’ professional development must occur through collaboration (URZETTA, CUNHA, 2013; FORTE, FLORES, 2012), understood as a fundamental element to quality. Do Carmo Zanotto and De Rose (2003) propose

¹ Funding from Brazilian agencies CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) and CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

² Doutorado sanduíche na University of Victoria -BC -Canadá. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Independent Researcher. E-mail: erika.germanos@gmail.com

³ Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU - Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação dessa universidade, coordenadora do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (<http://www.gepedi.faced.ufu.br/>) e editora-chefe da *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie>). E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

that teachers' professional development refers to inquire their own work in order to improve quality of their pedagogical practices. Brzezinski (2014), Pimenta and Almeida (2014), Gatti, Barreto and André (2011), Gatti (2010, 2011), propose the need of transforming not only the practices, but also teachers.

These studies exhibit different approaches and understandings concerning how teachers “change” and how they continuously modify their teaching practices throughout their careers. This notion of professional development is related solely to the acquisition of new knowledge and/or new techniques to continuously improve the teaching practice, instead of a substantial reorganization in conscience (JÓHANNSDOTTÍR and ROTH, 2014). These analyses do not usually differentiate development – which appears in Psychology literature as a leap, that is, a qualitative change – from the concept of learning – a cumulative form of incremental change, quantitative (VYGOTSKY, 1994). Accordingly to Germanos (2016) both terms, development and learning, are frequently used as synonyms. However, whenever this occurs, the concept of development is alienated from its essence. Firstly, in order to truly change their practices, teachers must confront their actual teaching practice in the classroom with their teaching aspirations. Secondly, teachers must overcome all this in order to reach a substantial change in their practices. The difference between continuous growth (learning) and discontinuous growth (development) is vital. The importance of distinguish these concepts is connected to the processes of teachers' education (pre-service and in-service teachers) that are effective to transform teaching practices. The reason for this relies on the wide difference existing between the support for continuous changes and the efforts that target qualitative changes in teachers' work.

Drawing knowledge from this conceptual framework, this article discusses the concept of development as proposed by Vygotsky, taking into consideration *becoming-aware* as a crucial component to transform teaching practices. The purpose of this paper is to contribute to theorizing the continued becoming of teachers not only by making a clear distinction between *learning* and *development* but also by exhibiting how the two very different processes are interconnected allowing the latter to arise, often unpredictably, from the former (Vygotskij, 1984).

1. The concept of development

To understand development as proposed by Vygotsky one must first comprehend how a person develops as a human being, so as to realize how and when people go through changes throughout their lives. According to Vygotskij (1934) traditional psychology separated individual's emotional aspects from the intellectual aspects, and by doing so, separated thinking "from the plenitude of real life, from the causes, the interests and needs" (p.14). Thus, research on teachers' professional development tends to come apart from all the rest that happens in teachers' lives. This is a key aspect that must be acknowledged, given that Cultural Historical theory points out that each activity – be it in the family environment, or the leisure, community and political context – affects all other activities (LEONTIEV, 1978).

Development is a process of "transition from one stage to another, as the process of reorganization of the structure of [the child's] consciousness" (VYGOTSKIJ, 2005). Changes are continuous throughout the stages of life, but they are discontinuous between one stage and another. Influenced by Leontiev's work, Klaus Holzkamp⁴ reconstructed the fundamental dimensions of psyche development sought to understand the evolution of new forms in the human psyche. Holzkamp⁵ picked up on the definitions and fundamental determinations

⁴ Klaus Holzkamp (1927-1995) was a professor in the Free University of Berlin and founder of the German Critical Psychology. He worked for the renewal of academic psychology. Although his approach raised international discussion, a great deal of his work is not yet available in other languages, only in English translations. Holzkamp became known with his experimental research in the fields of perception, cognition and social psychology. In this context, he wrote the epistemology works "Theorie und Experiment in der Psychologie" (Theory and Experiment in Psychology, 1964) and "Wissenschaft als Handlung" (Science as Action, 1968). In such works, the author is concerned with the contradiction between the emphasis placed in experience as the authority to test the theoretical developments in psychology and the insufficient explanation for the "representation program" – that is, the link between experimental data and their corresponding theoretical researches. According to Holzkamp, scientific investigation can be regarded as a productive activity, especially in the context of human action in a whole. Moreover, the critical analysis of his scientific concepts must be an essential part of any systematic psychological research (Osterkamp and Schraube, 2013).

⁵ Holzkamp and his collaborators reconstructed the fundamental dimensions of psyche development at the phylogenetic level, so that "social nature" constitutes the human being's resource to differentiate the species. Thus, "social nature" represents the achievement of an individual's specific ability of developing within sociohistorical dimensions, becoming its holder and transformer. In accordance with this orientation, the natural and sociohistorical development of psychic functions – such as perception, emotion and motivation – also goes through a conceptual reconstruction, being incorporated to the reality of these functions. In this process, the wordlessness of traditional psychology is overcome (Osterkamp and Schraube, 2013).

of the psyche as proposed by Leontiev (1978) and developed a general dialectical method of articulating the emergence of new qualities in the phylogeny of human psyche. Now, if development is analyzed alongside the evolution of species as Vygotsky (1997) proposed, and the selective pressures within a given environment are the driving force of species evolution, the evolution of psyche (understood as a human characteristic) can be described and explained as the outcome of phylogenetic and anthropogenic processes (HOLZKAMP, 1983).

In the light of the dialectical materialist approach, the most evident, observable and concrete forms are also the most developed ones. Thus, the study of the most current form of conscious is the key to understanding the most primitive forms of conscious. In order to exemplify this affirmation, we go back to Vygotsky, who relies on Marx to claim that the study of human anatomy is vital for understanding other primate's anatomy. In other words, the study of the most complex form leads to the comprehension of less complex form. In agreement to Vygotsky analysis, and considering that the human psyche is the most current state of the evolutionary sociohistorical processes, one can understand how anthropogenesis⁶ constitutes a crucial step, coming along with a significant change in the behavior of hominids. This change is related to the tribal and nomad way of life that, in order to cover groups' needs, switched to a new condition of organization through productive and collective work. Therefore, this new way of living in groups gave rise to new forms of social organization and their evolution (ROTH, 2016). Moreover, psyche emerged in this process of anthropogenesis, as well as other human beings' features. It is important to note that psyche was originated from an ancestral ability (also observed in primates) that evolved and conquered society in the context of its cultural-historical development.

Development occurs from the abstract to the concrete, that is, the less differentiated originates new development possibilities; and by means of progressive and concrete differentiations (ROTH, 2016). A neoformation cannot

⁶ Human beings are not distinguished from other animals because they live in groups, use tools in order to solve complex tasks, establish division of labor, accomplish relations of exchange, build shelters, nor because they acquire practical competences through observation and imitation. They are distinguished because they live in society. Researchers (de WAAL, 1999) have shown that all these aspects are present in other animals, including those that are closest to humans – primates.

be analyzed solely at the level of individual development, but at the level of species, since there is a relationship mediated between the individual and the collective. According to Vygotsky, dialectically, social relationships give rise to all superior psychological functions, and all other aspects of human personality. Therefore, sociogenesis indicates that the highest psychological functions and personality features first exist as societal relations (VYGOTSKY, 1997).

These particularly human qualities are attributable to society, and arise as the most dominant aspect of human condition during anthropogenesis. From this angle, the Marxist psychologist Holzkamp (1983), has described five stages of analysis of development in order to show the relevance in the changes in the formation of conscience, within the passage from quantity to quality (ROTH, 2003, ROTH, 2008; ROTH, 2009, JÓHANNSDÓTTIR and ROTH, 2014). These stages are necessary for the qualitative emergence of every new psychic process: 1) A dominant form of experience undergoes quantitative changes; 2) The first crisis, in which the individual becomes conscious of a new form of experience; 3) A period in which two alternative forms of experience coexist, but in which the oldest form is still dominant; 4) The transition of what initially constituted the dominant form to a new form of experience; and 5) The period in which the new form of experience suffers incremental changes, but in a different trajectory in comparison to the cumulative changes suffered by the other form of experience. To the second and fourth events, contradictions are the critical points. They first appear externally to conscience and, then, are reflected in the individual's conscience. Continuous incremental changes (learning) are observed before, between and after qualitative changes (development). These five stages are necessary to ensure that both the contradictions – that enable the genesis of new psychological functions – and the alteration from the oldest to the newest emerge as new qualitative forms of experience, arising from preexisting forms of experience (HOLZKAMP, 1983; ROTH, 2016).

2. Contradictions and becoming-aware

In order to understand how changes occur, one must look to the real conditions of the environment. These include the contradictions that emerge through external and internal conditions, and that exhibit a simultaneous existence, which leads to transitions from one trajectory to another. The vygotskian concept of conscience underwent several transformations according to the work phases of the psychologist, but ended up reaching a conceptual maturity that does not coincide with moral or political conscience, neither with a scientific concept. The conscience is the most important research problem in Vigotski's works (LEONTIEV, 1996; LURIA *apud* TOASSA, 2006). Conscience is always a socially-mediated conscience of something (VYGOSTKI, 1928-1933/1996); it is the relationship of a child with the environment, and, subsequently, of a person with himself (Luria, 1988). Conscience is a dynamic system related to the development of new forms of think of an event.

When the teacher recognizes the contradictions and becomes aware of what they truly accomplishes in the classroom, the transformation of the practice – through dialectical confrontation – becomes a possibility. Thus, becoming-aware allows the teacher to experiment new ways of teaching. In other words, with the realization of a new conscience it is possible to accomplish cumulative-quantitative changes that can lead to a qualitative leap (development). The process of becoming-aware is a unit of analysis referring to conscience, refers to the relations of comprehension that are established with the environment. It is as if the teacher was experiencing a moment of realization when they become aware of not being the same teacher as one thinks. The product of this new form of conscience culminates in the transformation of the conception of teaching and of the teaching practice. Like a realization moment – impossible to predict and/or predetermine – the new forms of conscience that emerge throughout a teacher's life does not happen in a predictable way.

Contradictions play an important role in the changes that occur in teachers' practices boosting the becoming-aware of teachers with regard to their way of teaching, thus generating transformations in their praxis (GERMANOS,

2016). An ethnographic description in compliance with data of a Didactic-Formative Intervention⁷ from Germanos (2016) demonstrated that becoming a teacher is not an isolated fact in life. Routinely, an individual does not participate in a single type of activity, but in multiple activities that characterizes the society in which they are inserted. All these activities are interconnected and related to each other. Germanos (2016) data suggests that, although the participants have studied to become teachers, they used to have various professional activities in order to complement their salaries. Thus, being a teacher did not constitute their main professional activity neither was the main activity to life as a whole.

A relevant example of this situation derives from one of the teachers who participated in this research. In addition to being a teacher, he worked as a policeman – two works that differ significantly, and raises contradictions. He did not have time to adequately follow the demands from school and his other activities (policeman, father and husband). During the time that this teacher had a medical leave from his job as a policeman, he had the chance of experiencing the possibility of being exclusively a teacher. This contradiction enabled the origin of the first crisis. The possibility of change – that is, of stop being a teacher-and-policeman and becoming a full-time-teacher reflects the first qualitative change in his development. The alterations in this teacher’s personal characteristics are the reflex of the changes in the environment. It is important to note that there is not an environmental determinism in relation to the choice he made – i.e. stop being a policeman and becoming a full-time teacher. What is truly boosting the change is the dialectical relationship between the changes in the environmental circumstances and the becoming-aware about teaching. In the teacher’s conscience, a new option, a new way of life, came up as a possibility.

⁷The term *Didactic-Formative Intervention* represents the outcome of a collective effort undertook in a research project coordinated by Andrea Maturano Longarezi, PhD, who predicted intervention processes that were carried out by teachers of different levels of education (Elementary, High School, and College). Such interventions were accomplished in order to propose formative activities that could enable them to “constitute a conception of developmental didactics” (LONGAREZI, 2012, p.19-20) while elaborating teaching activities that had “as an objective-end the development of students” (idem). In general, actions defined as Didactic-Formative Intervention have tried to “support teachers theoretically for the appropriation of principles [...] and, in this process, to analyze and elaborate teaching activities that put students in study activities, so as to promote, through education, the learning-development of students” (idem).

And these new environmental attributes (affordances⁸) emerged because he was part of the study group. As soon as a new form of activity – full-time-teacher – assumes the dominant role in the teacher’s life, continuous quantitative changes follow. Meanwhile, in the process of appropriation and objectification of the foundations and practices of Cultural Historical Theory and developmental teaching, the teacher experiences another contradiction. The act of looking into his teaching practice – a teaching that promotes development and that works in the zone of possibility of the student – engenders a second and important crisis: the need to overcome his own conceptions and teaching practices. During this period, he enhanced the quality of his teaching activities, enabling a new form of discontinuous change that led to development (GERMANOS, 2016).

3. Teacher professional development

The main factors considered to explain the influence of the environment on the psychological development of teachers’ personalities are composed of their experiences⁹. These experiences arise from any situation or any environmental aspect that has impact on individuals. Otherwise stated, not every factor establishes the course of development of a given person. This network of relations between people and environment is composed of many factors. Thereby, one can say that in order to understand the development of each one, these factors are reflected not as a mere image, but in a dialectical relation. According to Vygotsky, the influence of the environment on the development must be investigated in order to be able to recognize and understand that it is only

⁸ Gibson’s (1979/1986) key concept *affordance* is a noun that makes reference to the environment, enabling the opportunity for action. According to Oliveira and Rodrigues (2006), no Portuguese word can accurately translate the meaning of *affordance*. The authors explain that “*affordances* are possibilities of action offered to the agent, from the environment”. Gibson considers that reciprocity allows a dynamic interdependence between the agent and the environment. Consequently, it is what the environment enables and offers.

⁹ The concept *perejivanie* was developed in Vygotski’s “The problem of environment” (1934), which was part of the book “*The Vygotsky Reader*”, by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. This concept is also explained by Vygotski in “La crisis de los siete años” (“The seven-year-old crisis”), Obras Escogidas, Tomo IV (VIGOTSKI, 2006), translated as “la vivencia” in Spanish. According to Prestes (2010), the word *perejivanie* was translated in the majority of Portuguese works as “experiência”. In English, the concept is also translated as *experience*, although English-speaking authors claim that there is no adequate term for *perejivanie* in this language. It’s worth mentioning that the word “experience” is not robust enough to represent the meaning attributed by Vygotski. The discussion around this complex term is extremely valuable, being crucial for the comprehension of many aspects in vygotskian theory. To Zoia Prestes, the most accurate Portuguese word for the concept *perejivanie* is “vivência”.

through experiences that one becomes aware of a certain event, therefore interpreting it according to how it was “reflected”. This process has an influence on the development of individuals, being composed of events that are at the same time unpredictable and unable to be predetermined. It is important to note that the environment is a factor of influence that has an effect side by side with other factors, like the comprehension level, the stage of current development of the individual, and his/her perception of what happens on the surroundings. The kernel of this issue is that, whatever the situation, the development level transition does not depend only on the influence of the situation itself. In the case of teachers, it is also contingent on the level of comprehension and awareness regarding their objectifications and the situation in which they are inserted.

References

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs. conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014146309>

DO CARMO ZANOTTO, Maria Angélica; DE ROSE, Tânia Maria Santana. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educ. pesq**, 2014. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022003000100004>

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Enhancing teacher professional development and collaboration at school. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, dez. 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400016>

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**. Estado da Arte. Brasil: Unesco, 2011.

GERMANOS, E. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural**. 2016. 330 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.16>

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching: theory and practice**, 8(3), 381–391, United Kingdom: Routledge, 2002. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and teaching: theory and practice**, 6(2), 151–182, United Kingdom: Routledge, 2000. <https://doi.org/10.1080/713698714>

HOLZKAMP, K. **Grundlegung der Psychologie**. Frankfurt/M.: Campus, 1983.

JÓHANNSDÓTTIR, Þ.; ROTH, W.M. Experiencing (pereživanie) as developmental category: Learning from a fisherman who is becoming (as) a teacher-in-a-village-school. **Outlines: Critical Practice Studies**, 15, p. 54–78. Denmark, 2014.

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

LEWIS, E. B.; BAKER, D. R.; HELDING, B. A. Science teaching reform through professional development: teachers use of a scientific classroom discourse community model. **Science Education** 99 (5), 896-931 USA: Wiley Periodicals, 2015. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1196&context=teachlearnfacpub> Acesso em: 19/10/2015. <https://doi.org/10.1002/sce.21170>

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000400008>

MITCHELL, R. What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?. **Professional development in education**, 39(3), p. 387-40. United Kingdom: Routledge 2013. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROTH, W. M. From environmental determination to cultural-historical mediation: Toward biological plausible social theories. **Cybernetics & Human Knowing**, 10 (2), p. 8-28. United Kingdom: Imprint Academic, 2003.

ROTH, W. M. Klaus Holzkamp in the Americas: A personal account. **Journal fuer Psychologie**, 16 (2). Germany: Vandenhoeck und Ruprecht, 2008.

ROTH, W. M. Cultural-historical activity theory: Toward a social psychology from first principles. **History and Philosophy of Psychology Bulletin**, 21 (1), 8-22. Canada, 2009.

ROTH, W. M.; JORNET, A. Towards a theory of experience. **Science Education**, 98, p. 106–126, USA: Wiley Periodicals, 2014.

ROTH, W. M. **Concrete human psychology**. New York: Routledge, 2016.

SCARINCI, A. L.; PACCA, J. L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 253-279, abr./jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200253&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698120707>

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action** (Vol. 5126). New York: Basic Books, 1983.

TOASSA, G. **Conceito de consciência em Vigotski**. Psicologia USP, 17 (2), p. 59-83. São Paulo: USP, 2006. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642006000200004>

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Analysis of a collaborative continuing teacher education proposal in science for the professional development of teachers. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, out./dez. 2013.

VYGOTSKIJ, L. S.. *Myšlenie i reč'* [Thinking and speaking]. In **Psixhologija razvitija človeka**. Moscow, Russia: Eksmo, 1934.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.), **The Vygotsky reader**, p. 338-354. Oxford: Basil Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works vol. 4: The History of the Development of the Higher Mental Functions**. New York, NY: Springer, 1997.

VYGOTSKIJ, L. S.. **Psixhologija razvitija človeka** [Psychology of human development]. Moscow, Russia: Eksmo, 2005.

WITTERHOLT, M., GOEDHART, M., SUHRE, C., & VAN STREUN, A. (2012). The Interconnected Model of Professional Growth as a means to assess the development of a mathematics teacher. **Teaching and Teacher Education**, 28(5), 661-674. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.003>

PARECERISTAS *AD HOC* 2019

Adriana de Fátima Franco – Universidade Estadual de Maringá – UEM

Albertina Mitjáns Martínez – Cuba – Universidade de Brasília – UnB

Ana Paula Petroni – Pontifícia Universidade Católica de Campinas –
PUC/Campinas

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Cassiana Magalhães – Universidade Estadual de Londrina – UEL

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes – Universidade Estadual de São Paulo –
UNESP / Assis

Cristina Massot Madeira Coelho – Universidade de Brasília – UnB

Daniel Magalhães Goulart – Universidade de Brasília – UnB

Daniele Nunes Silva Henriques – Universidade de Brasília – UnB

Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo – USP / SP

Elieuzza Lima – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/Marília

Fernanda Coelho Liberali – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC/SP

Geandra Claudia Silva Santos – Universidade Estadual do Ceará – UECE

Graziela Lucchesi – Universidade Estadual de Maringá – UEM

Herculano Ricardo Campos – Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
UFRN

José Fernando Patino Torres – Universidade Federal do Tocantins – UFT

Juliana de Castro Chaves – Universidade Federal de Goiás – UFG

Luana Maribele Wedekin – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/Bauru

Lúcia Pereira Leite – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/Bauru

Luciana de Oliveira Campolina – Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Luciane Schlindwein – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Maria Carmen Villela Rosa Tacca – Universidade de Brasília – UnB

Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá – UEM

Marisa Eugênia Melillo Meira – Universidade Estadual de São Paulo –
UNESP/Bauru

Maristela Rossato – Universidade de Brasília – UnB

Melissa Rodrigues de Almeida – Universidade Federal do Paraná – UFPR

Neusa Maria Marques de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

Nilson Berenchtein Netto – Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Priscila Nascimento Marques – Universidade de São Paulo – USP/SP

Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Silvana Calvo Tuleski – Universidade Estadual de Maringá – UEM

Wellington Lima Cedro – Universidade Federal de Goiás – UFG

Diretrizes para Autores

1. Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista **Obutchénie**.
2. Informamos que todos os textos submetidos à revista **Obutchénie** são escrutinados para o impedimento de plágio.
3. A Revista **Obutchénie** aceita para publicação artigos inéditos em sua especialidade: didática desenvolvimental e psicologia pedagógica na perspectiva histórico-cultural, conforme temáticas definidas para publicação (no caso dos números temáticos), por meio da aprovação de propostas.
4. A Revista **Obutchénie** aceita trabalhos digitalizados em português, espanhol e inglês, respeitados os padrões ortográficos vigentes em cada caso. Os textos deverão estar acompanhados de resumo e palavras-chave (no idioma do texto) e de *abstract* e *keywords* em inglês. Todos os artigos devem estar formatados segundo o padrão da folha de estilos da revista, disponível aqui.
5. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está/estarão automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, seguindo as diretrizes *Creative Commons* adotadas pela revista; o autor concorda com as diretrizes editoriais da Revista **Obutchénie** e, além disso, assume que o texto foi devidamente revisado.
6. Dois membros da Comissão Científica (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos membros da comissão) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro da Comissão Científica ou a um parecerista *ad hoc*.
7. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de trinta dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à Revista.
8. Haverá uma segunda (ou terceira) rodada(s) de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
9. Será permitida a publicação de um artigo por autor(es) ou co-autor (es) em cada número da revista.
10. Para evitar endogenia, a revista não aceitará uma porcentagem maior que 20% dos trabalhos de cada edição de autores que sejam provenientes da

Universidade Federal de Uberlândia. Caso esse patamar seja atingido, os trabalhos considerados serão os primeiros recebidos.

Das normas para a apresentação dos originais

Art 20° As matérias deverão atender às seguintes configurações (baixar folha de estilo da revista):

Tamanho do papel: A4;

Margens: superior e inferior (3 cm), direita e esquerda (2,5 cm);

Fonte: Century Schoolbook;

Tamanho: corpo 12;

Espaçamento entre linhas: 1,5;

Citações acima de 3 linhas: recuo de 4 cm, tamanho 11, espaçamento simples;

Citações abaixo de 3 linhas: no corpo do texto, entre aspas;

Citações diretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação e da indicação do número de página (Mumford, 1949, p.513).

Citações indiretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980).

Resumo/Abstract: sem recuo, títulos em negrito, tamanho 10;

Notas de rodapé: sem recuo, tamanho 10. As notas de rodapé devem figurar necessariamente ao pé das páginas onde seus índices numéricos aparecem.

Financiamento: referências a agências de fomento que apoiam os trabalhos devem ser apresentadas em nota de rodapé na primeira página do texto.

Art. 21° Os trabalhos deverão respeitar a seguinte estrutura:

a) **Título** centralizado, seguido da tradução do título para o inglês, centralizada (no caso de um artigo em inglês, tradução para o português);

b) **Resumo**, no idioma do texto (entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;

c) **Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, em maiúscula, separadas por ponto;

d) **Abstract e keywords** duas linhas abaixo das palavras-chave, no caso de textos em inglês, a tradução seria para o português.

e) **Texto**: duas linhas abaixo das **keywords**, em espaçamento 1,5 e sem espaçamento entre parágrafos; os **subtítulos** correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento, sendo numerados (numeração romana) desde o início (com exceção da introdução e das referências).

f) **Referências** duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto, seguindo as normas da ABNT. Após as referências, é facultativo apresentar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não

referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica, seguindo as normas da ABNT.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Dissertações e teses

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artigos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicação On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º As matérias devem seguir as seguintes orientações específicas:

I – Para artigos:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) refletir a existência de um problema relevante;
- c) significar algum tipo de avanço na reflexão ou na ciência;
- d) ter um posicionamento do autor sobre o tema em questão;
- e) apresentar suporte científico e/ou citações bibliográficas corroborando as principais afirmações enunciadas;
- f) ter claro suporte de referências;
- g) evitar excesso de citações e afirmativas sem respaldo nos fatos ou em obras de referência;
- h) apoiar-se em argumentos consistentes;
- i) apresentar coerência textual e correção gramatical;
- j) atender às normas da ABNT.

II – Para biografias:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a pensadores de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara caracterização da vida do pensador em foco, bem como de suas principais contribuições para as áreas de interesse da Revista

III – Para resenhas:

- a) ter, no máximo, 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a obras de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara noção da obra, de seu autor, das ideias nela contidas, bem como o posicionamento do resenhador e sua recomendação ou não da obra;

IV – Para entrevistas:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a personalidades que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- c) tratar de conteúdo de cunho acadêmico-científico que tragam contribuições para o foco da Revista
- d) estar acompanhada de documentação comprobatória da aprovação do entrevistado para sua publicação

V – Para dossiês:

- a) reunir até 6 textos, que atendam às normas apresentadas para submissão de artigos;
- b) serem organizados e propostos por especialistas nas áreas de interesse da Revista, a partir de temáticas afins que coadunam as discussões dos diferentes artigos apresentados;
- c) ter aprovação prévia da Diretoria;
- d) ter a publicação de cada texto condicionada à sua aprovação por pareceristas, indicados pela Diretoria, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos para as colaborações.

VI – Para traduções:

- a) respeitar o número de páginas do original, correspondente a aproximadamente a extensão de um artigo científico;
- b) ser de autoria de personalidades de reconhecimento acadêmico e intelectual nas áreas de interesse da Revista;
- c) referir-se a textos acadêmico-científico que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- d) garantir o caráter inédito da tradução na língua portuguesa;
- e) apresentar rigor técnico, que preserve a legitimidade do teor contido no original;
- f) ter sua publicação condicionada à revisão técnica indicada pela Diretoria, com os créditos do revisor na publicação;

- g) ter a publicação condicionada à sua aprovação pela Diretoria.
- h) estar acompanhada de documentação comprobatória de cessão de direitos autorais.

VII - Para Resumo de teses e dissertações:

- a) ter entre 6 (seis) e 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) tratar-se de temática de interesse e relevância para o escopo da Revista;
- c) conter dados relevantes, que representem o avanço na ciência na área de interesse da Revista;
- d) trazer de forma clara o problema, os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, os principais resultados, bem como as conclusões da pesquisa desenvolvida.

Art 23º As normas acima devem ser integralmente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

Instructions to authors

1. The **Obutchénie** Journal does not charge fees for the submission and publishing of articles.
2. All submissions to the **Obutchénie** Journal are screened in order to verify the originality of content and to avoid plagiarism.
3. **Obutchénie** accepts only unpublished texts on investigations related to Developmental Education and Educational Psychology according to the Cultural Historical approach. In case of Special and Thematic issues, the authors are asked to submit only original essays on the approved topics.
4. The journal accepts contributions in Portuguese, Spanish and English. Authors should give careful thought to how they present their findings. They may be communicated clearly and accordingly to a proper use of language. All originals submitted to publication should have Abstract and Keywords related to the subject, in Portuguese or Spanish, and in English. The texts must follow the **Obutchénie** standards for publication found here.
5. The publication implies on transferring all copyrights to **Obutchénie**, under a *Creative Commons* license. When submitting a text, the author automatically agrees to the Editorial Guidelines and assumes the manuscript was properly reviewed for publication.
6. Two referees from the Scientific Board (or ad-hoc reviewers, should the paper require careful review beyond the field of expertise of the Board members) will evaluate the original text, approving it or recommending revisions. In case of divergence of views, the text will be sent to a third evaluator (ad-hoc, or Board member) for arbitration.
7. The article will be returned to the author after its analysis, accompanied by the referee's comments. Texts requiring review will be sent to authors to adhere to the suggestions. The revised article must be resubmitted to **Obutchénie** within 30 days.
8. The text will be sent to a second or third evaluation if the referee suggests changes and/or corrections.
9. Author(s) and coauthor(s) may submit a single article per number of the **Obutchénie** Journal.
10. In order to avoid academic inbreeding, the maximum amount of articles accepted from the Universidade Federal de Uberlândia is 20% for each number. Should this percentage be reached, the articles will be given priority for the next edition.

Pre-submission guidelines

Art 20° All issues must respect the following configurations (download the Journal's Style Standards): the paper size is A4 and the margins should be set at 3 cm (top and bottom) and 2,5 cm (left and right). The font is Century Schoolbook, size 12, with 1.5 line and paragraph spacing.

Citations up to three lines should be placed in the text, with quotation marks. Direct (or literal) citations must include (in brackets) the author's surname with the first word in capital letters, followed by the year and page, and separated by a comma (Mumford, 1949, p. 513). Indirect citations: when the author is cited in the text, place the author's surname and year in brackets (Barbosa, 1980).

Abstract: no recoil, in bold, size 10.

Footnotes: no recoil, size 10, aligned in the bottom of the page.

Authors should also indicate whether the research was financed in a footnote located in the first page.

Art. 21° All articles should respect the following pattern:

- a) **Title:** located in the front page, followed by its translation to English or Portuguese (in case of an English original text). Both must be centralized;
- b) **Abstract:** in the text's idiom of preference (from 100 up to 250 words), two lines below the title, single space, without indenting;
- c) **Keywords:** up to five, a line below the Abstract, uppercase, separated by commas;
- d) **Abstract and Keywords:** two lines below the Keywords. In case of texts written in English, the translation should be to the Portuguese language.
- e) **Text:** two lines below the Keywords, 1.5 spacing, without paragraph spacing. Subtitles must be aligned to the left, in bold, without indenting, and be numbered (Roman numeric system) since the beginning (with the exception of the Introduction and References sections);
- f) **References:** all documents cited in the text should be included in the Reference section, which must be ordered two lines below the text, without indenting, according to alphabetical and chronological orders. The standards of references follow the most current patterns of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). The presentation of **Bibliography** is optional. Once enclosed, this section should come after the References, with the indication of the works consulted and/or recommended, and must also follow alphabetical and chronological orders, as well as the ABNT patterns.

Below are some examples on how to proceed:

Book

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Book chapter

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Theses and dissertations

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Published papers – printed journals

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Conference paper

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Online material

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Available in <http://www.oglobo.com.br>. Access on May 19 1998.

Art 22º Texts must adhere to the following specific guidelines:

I – Articles

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Investigate a relevant problem;
- c) Generate scientific or theoretical/investigative knowledge;
- d) Present a critical point of view from the author, regarding the subject matter;
- e) Offer scientific support and/or bibliographical citations validating the main affirmations set out on the text;
- f) Be clearly supported with references;
- g) Avoid inessential citations and affirmations that do not rely on facts or references;
- h) Sustain valid arguments and consistent sets of proposition;
- i) Exhibit coherence and accuracy in the use of language;
- j) Follow ABNT standards.

I – Biographies

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;

- b) Refer to thinkers or scholars of interest to Education and Educational Psychology;
- c) Submit a clear characterization of the thinker's life, as well as the thinker's major contributions to the areas of interest of **Obutchénie**.

III – Critical reviews

- a) Be up to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to works on Education and Educational Psychology;
- c) Present a clear perception of the work, its author and its ideas, as well as the reviewer's position in regard to recommending or not the work.

IV – Interviews

- a) Be up to 25 (twenty-five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to personalities that bring forth significant contributions to the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Address academic and scientific contents that are relevant to **Obutchénie**;
- d) Be accompanied with supporting documentation from the interviewee, exhibiting the approval for publication.

V – Dossier

- a) Assemble no more than 6 (six) texts that meet the guidelines for article submissions;
- b) Be organized and suggested by specialists in **Obutchénie**'s areas of interest, based on correlated subject issues that link the articles' discussions;
- c) Have prior approval from the Board;
- d) Have each text approved by referees indicated by the Board, in accordance with evaluation criteria for collaborations.

VI – Translations

- a) Respect the amount of pages of the original text, which must correspond approximately to the extension of a scientific article;
- b) Be originally written by personalities with academic and scientific renown in the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Refer to academic and scientific texts that contributes to the areas of interest of **Obutchénie**;
- d) Guarantee originality in the translation to the Portuguese language;
- e) Present technical accuracy, while authentically preserving the original content;
- f) Have its publication conditioned to the technical review of the Board, with a mention to the reviewer;
- g) Have its publication conditioned to the approval of the Board;
- h) Be accompanied by a copyright license or assignment statement.

VII – Thesis or dissertation summary

- a) Be from 6 (six) to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Be relevant and related to **Obutchénie**'s areas of interest;
- c) Contain significant data that represent the advance in **Obutchénie**'s areas of interest;
- d) Bring forward the problem, the research objectives, the theoretical and methodological rationale, the main results, as well as the research conclusions.

Art 23° The submission of texts must meet all previous standards in order to be considered for evaluation.

Directrices para Autores

1.No hay costo para los autores en la sumisión y publicación de sus artículos en la revista **Obutchénie**.

2.Informamos que todos los textos sometidos a la revista **Obutchénie** son escrudinados para el impedimento de plagio.

3.La Revista **Obutchénie** acepta para publicación artículos inéditos en su especialidad: didáctica desarrolladora y psicología pedagógica en la perspectiva histórico-cultural, conforme las temáticas definidas para la publicación (en el caso de los números temáticos), por medio de la aprobación de propuestas.

4.La Revista **Obutchénie** acepta trabajos digitados en portugués, español e inglés, respetando los patrones ortográficos vigentes en cada caso. Los textos deberán estar acompañados de resumen y palabras clave (en la lengua del texto) y de *abstract* e *keywords* en inglés. Todos los artículos deben estar formateados según el padrón de la hoja de estilos de la revista, disponible aquí.

5.Al enviar el material para publicación, el (los) autor(es) está/estarán automáticamente abriendo mano de sus derechos autorales, siguiendo las directivas *Creative Commons* adoptadas por la Revista; el autor está de acuerdo con las directrices editoriales de la revista **Obutchénie** y, además de eso, asume que el texto fue debidamente revisado.

6.Dos miembros de la Comisión Científica (o pareceristas ad hoc, en caso de que el asunto del material no se encaje en las áreas de especialidad de los miembros de la comisión) emitirán parecer sobre los trabajos, aprobándolos o sugiriendo las alteraciones que consideren necesarias. En el caso de un parecer ser favorable y otro contrario, el trabajo será enviado a un tercer miembro o a un parecerista.

7.Después del análisis, los trabajos serán devueltos a los autores, juntamente con copia de los pareceres. Los trabajos que requieren alteraciones serán encaminados a los autores para proceder con las modificaciones sugeridas y, en un plazo de treinta días, los textos corregidos deben ser enviados de vuelta a la Revista.

8.Habrà una segunda (o tercera) rodada(s) de evaluación para todos los trabajos para os cuales los pareceristas indicaron revisión.

9.Será permitida la publicación de un artículo por autor(es) o co-autor (es) en cada número de la revista.

11.Para evitar endogenía, la revista no aceptará un índice mayor que 20% de los trabajos de cada edición de autores que sean provenientes de la

Universidad Federal de Uberlandia. En el caso de que esa medida sea alcanzada, los trabajos considerados serán los primeros recibidos.

De las normas para la presentación de los originales

Art 20° Las materias se deberán atender a las siguientes configuraciones (debajo hoja de estilo de la revista):

Tamaño del papel: A4;

Margen: superior e inferior (3 cm), derecha y izquierda (2,5 cm);

Fuente: Century Schoolbook;

Tamaño: cuerpo 12;

Espacio entre líneas: 1,5;

Citación arriba de 3 líneas: retroceso de 4 cm, tamaño 11, espacio simple;

Citación debajo de 3 líneas: en el cuerpo del texto, entre aspas;

Citación directa: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación y de la indicación del número de página (Mumford, 1949, p. 513).

Citación indirecta: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación (Barbosa, 1980).

Resumen/Abstract: Sin retroceso, títulos en negrito, tamaño 10;

Notas de pie de página: sin retroceso, tamaño 10. Las notas de pie de página deben figurar necesariamente al pie de las páginas donde sus índices numéricos aparecen.

Financiamiento: referencias a agencias de fomento que apoyan los trabajos deben ser presentadas en nota de pie de página en la primera página del texto.

Art. 21° Los trabajos deberán respetar la siguiente estructura:

a) **Título** centralizado, seguido de la traducción para el inglés, centralizado (en el caso de un artículo en inglés o español, traducción para el portugués);

b) **Resumen**, en el idioma del texto (entre 100 y 245 palabras) dos líneas abajo del título, sin retroceso y en espacio simple;

c) **Palabras clave** (hasta cinco), una línea debajo del resumen, en mayúscula, separadas por puntos;

d) **Abstract** y **keywords** dos líneas debajo de las palabras clave, en el caso de textos en inglés y español, la traducción sería para el portugués;

e) **Texto**: dos líneas debajo de las **keywords**, en espacio 1,5 y sin espacio entre párrafos; los subtítulos correspondientes a cada parte del texto deberán figurar a la izquierda, en negrito y sin retroceso, siendo numerados (numeración romana) desde el inicio (con excepción de la introducción y de la referencia);

f) **Referencias** dos líneas debajo del texto, sin retroceso, en orden alfabética y cronológica, indicando los trabajos citados en el texto, siguiendo las

normas de la ABNT. Después de las referencias, es facultativo presentar la bibliografía, con la indicación de las obras consultadas o recomendadas, no referenciadas en el texto, también en orden alfabético y cronológico, siguiendo las normas de la ABNT.

Debajo, algunos ejemplos de como proceder:

Libros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de libros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Disertaciones y tesis

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artículos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabajos en congreso o similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicación On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º Las materias deben seguir las siguientes orientaciones específicas:

I – Para artículos:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) Expresar la existencia de un problema relevante;
- c) significar algún tipo de avance en la reflexión o en la ciencia;
- d) tener un posicionamiento del autor sobre el tema en cuestión;
- e) presentar soporte científico y/o citas bibliográficas confirmando las principales afirmaciones enunciadas;
- f) tener claro soporte de referencias;
- g) evitar exceso de citas y afirmativas sin respaldo en hechos y obras de referencia;

- h) apoyarse en argumentos consistentes;
- i) presentar coherencia textual y corrección gramatical;
- j) atender a las normas da ABNT.

II – Para biografías:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a pensadores de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara caracterización de la vida del pensador en foco, como de sus principales contribuciones para el área de interés de la Revista.

III – Para reseñas:

- a) tener, al máximo, 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a obras de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara noción de la obra, de se autor, de las ideas en ellas presente, bien como el posicionamiento del reseñador y sus recomendaciones o no de la obra;

IV – Para entrevistas:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a personalidades que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- c) tratar de contenido de cuño académico-científico que traiga contribuciones para el foco de la Revista;
- d) estar acompañada de documentación que comprueba la aprobación del entrevistado para su publicación.

V – Para dossier:

- a) reunir hasta 6 textos, que atiendan a las normas presentadas para someter los artículos;
- b) Ser organizados y propuestos por especialistas en el área de interés de la Revista, a partir de temáticas afines que comparten las discusiones de los diferentes artículos presentados;
- c) tener aprobación previa de la Dirección;
- d) tener la publicación de cada texto condicionada a su aprobación por pareceristas, indicados por la Dirección, siguiendo los criterios establecidos para las colaboraciones.

VI – Para traducciones:

- a) respetar el número de páginas del original, correspondiente a aproximadamente a extensión de un artículo científico;
- b) ser de autoría de personalidades de reconocimiento académico y intelectual en las áreas de interés da Revista;
- c) referirse a textos académico-científico que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- d) garantizar el carácter inédito de la traducción en lengua portuguesa;

- e) presentar rigor técnico, que preserve la legitimidad del tenor contenido en el original;
- f) Tener su publicación condicionada a la revisión técnica indicada por la Dirección, con los créditos del revisor en la publicación;
- g) tener a publicación condicionada a su aprobación por la Dirección;
- h) estar acompañada de documentación comprobatorio de cesión de derechos autorales.

Amanda

VII - Para Resumen de tesis y disertación:

- a) tener entre 6 (seis) y 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) tratarse de temática de interés y relevancia para el perfil de la Revista;
- c) contener datos relevantes, que representen el avance en la ciencia y en el área de interés de la Revista;
- d) traer de forma clara el problema, los objetivos, la fundamentación teórico-metodológica, los principales resultados, bien como las conclusiones de la investigación desarrollada.

Art 23° Las normas arriba deben ser integralmente seguidas; en caso contrario, los textos enviados no serán considerados para evaluación.