

A relação entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar sob a ótica da Teoria Histórico-cultural

The Relationship between the Development of Human Psyche and School Education from the Perspective of Historical-Cultural Theory

*Ethyenne Goulart Oliveira*¹

*Rodrigo Lima Nunes*²

RESUMO

A partir da síntese do processo de apropriação teórico-conceitual dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, o objetivo deste trabalho é apresentar de forma sistemática os diálogos existentes entre as obras de Vygotski, Leontiev, Elkonin e Davidov em relação à periodização do desenvolvimento do psiquismo humano e à sua relação dialética com a educação escolar. Ressalta-se a importância em se dedicar esforços ao estudo e à compreensão dos conceitos centrais relacionados ao desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, com base nesta teoria, como instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que busque promover a plena realização das potencialidades humanas em todos os indivíduos.

ABSTRACT

Based on the synthesis of the theoretical-conceptual appropriation process of the assumptions of Historical-cultural Theory, this work aims to systematically present the dialogues between the works of Vygotsky, Leontiev, Elkonin and Davidov regarding the periodization of human psychism development and its dialectical relationship with School Education. It emphasizes the importance of dedicating efforts to the study and understanding of the central concepts related to the development of specifically human capacities, based on this theory, as a fundamental instrument for the development of an educational practice that promotes the full realization of human potentialities in all individuals.

Keywords: Historical-cultural Theory. Development of the human psyche. School Education.

¹ Psicóloga graduada pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste); Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5225-4617>. E-mail: oliveira.ethy.goulart@outlook.com.br.

² Doutor em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduado em Educação Física (licenciatura) pela mesma instituição. Docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Campus Regional do Vale do Ivaí. Co-líder e pesquisador do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural (GEIPEEthc/UNESP). Pesquisador do grupo Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP/UEM/CRV). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5784-0081>. E-mail: rlnunes2@uem.br.

Palavras-chave: Teoria Histórico-cultural.
Desenvolvimento do psiquismo humano.
Educação escolar.

1 Introdução

Na concepção histórico-cultural, os atributos especificamente humanos do ser humano, como a memória, a atenção volitiva, a linguagem, o pensamento, o sentimento etc., ou seja, a consciência, são compreendidos como resultados da vida em sociedade organizada com base na atividade de trabalho. Diferenciando-se qualitativamente dos demais animais superiores, o trabalho marca, portanto, o início do desenvolvimento de novas necessidades que ultrapassam a elementaridade dessas, chegando aos níveis mais complexos da conduta e da existência humana (LEONTIEV, 1978).

Ao criar o mundo da cultura por meio do trabalho, o ser humano tem sua "natureza", ou seja, o que lhe é próprio, determinado socialmente. Assim, ele não está mais submetido às leis biológicas, mas sim às leis sócio-históricas que determinam sua existência (LEONTIEV, 1978).

Dado que as condições de vida concreta se modificam ao longo do tempo, os processos de transmissão e apropriação das aquisições humanas de uma geração para outra tornam-se imprescindíveis para que os indivíduos se tornem verdadeiramente humanos (LEONTIEV, 1978). Dessa forma, a unidade dialética existente entre esses processos possibilita a continuidade do progresso histórico.

Dito isso, à medida que o ser humano domina as leis da natureza e as transforma por meio do trabalho, ele cria, simultaneamente, sua própria existência, efetivando, assim, a humanidade que lhe é própria como representante do gênero humano. Mediada pelo processo de transmissão-assimilação, ou seja, pelo processo de ensino-aprendizagem, a aquisição das objetivações humanas resulta na formação ativa de novas aptidões e funções psíquicas (LEONTIEV, 1978).

Para Leontiev, “a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (idem, p. 270, grifo em itálico do original). Desse modo,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e

de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Nesse sentido, o autor reitera que está “fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes” (idem, p. 266). Diante desse pressuposto, Leontiev afirma que "seria preciso não uma vida, mas mil" (ibidem). Em uma perspectiva histórico-dialética do desenvolvimento humano, cada indivíduo singular aprende, então, a ser um ser humano.

O ser humano, portanto, em sua essência, não é concebido somente a partir do que lhe é dado biologicamente. Ele se forma e se desenvolve ao longo do tempo, aprendendo a se tornar verdadeiramente humano. A construção de sua própria individualidade e existência é um processo educativo fundamental. Nesse sentido, a educação é inseparável da própria origem do ser humano. Ele adquire as capacidades especificamente humanas por meio da mediação e orientação dos adultos, que desempenham um papel crucial na rápida apropriação das características essenciais da humanidade pela criança. Essas características, enraizadas na cultura e na sociedade em que a criança nasce, são internalizadas por ela, conferindo-lhe as qualidades distintivas que definem a condição humana. Assim, a formação do ser humano está intrinsecamente ligada à educação, que desempenha um papel central na transmissão e apropriação das conquistas humanas ao longo da história. É por meio desse processo educativo que a criança adquire as habilidades, conhecimentos e valores que são fundamentais para se tornar um membro plenamente integrado na sociedade humana (SAVIANI, 2013).

Com base nesses pressupostos, Davidov (1988) destaca que as questões relacionadas ao desenvolvimento do psiquismo humano e de seus atributos, bem como às forças motrizes que o impulsionam, são um dos problemas centrais da psicologia geral, evolutiva e pedagógica. As investigações desse processo buscam identificar as conexões existentes entre o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores e os processos de ensino predominantes na educação escolar, que ora são apreendidos como linhas paralelas e, portanto, independentes e autônomas, ora como processos indiferenciados.

No entanto, para compreender verdadeiramente a estrutura e a dinâmica que compõem os períodos do processo formativo do psiquismo humano, os quais garantem aos seres humanos a condição de seres universais, é necessário, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, estudar a conduta humana de forma histórica. De acordo com Vygotski (2012), isso significa compreendê-la em movimento, sendo essa a exigência fundamental do método materialista histórico-dialético.

Uma investigação que abrange o processo de desenvolvimento de um determinado fenômeno em todas as suas fases e mudanças, revelando sua natureza, permite ao ser humano conhecê-lo em sua essência. Portanto, é somente em movimento que o indivíduo demonstra sua existência, constituído por suas múltiplas determinações. Nesse sentido, a pesquisa científica torna-se um meio indispensável para conhecer a realidade para além de sua aparência (VYGOTSKI, 2012).

A respeito disso, em oposição às tendências de caráter empírico-descritivo com as quais as questões relacionadas ao desenvolvimento do psiquismo humano têm sido tratadas, assim como o papel determinante da educação escolar sobre o mesmo, Vygotski (1996, p. 252, tradução nossa) afirma que a verdadeira tarefa da psicologia geral é investigar o que se esconde por trás dos indícios externos que servem como "reflexo" do desenvolvimento, ou seja, investigar "o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas".

Isso significa que, para compreender verdadeiramente a lógica que permeia o desenvolvimento psíquico, "devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram outras ciências em seu tempo, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado" (ibidem).

Portanto, a inconsistência das concepções idealistas e mecanicistas-materialistas, de acordo com Vygotski (1996), reside no caráter metodológico dualista e não dialético em que essas teorias se baseiam. Segundo o autor, isso as

impede de compreender o desenvolvimento do psiquismo como um processo único, ou seja, com base nos princípios da totalidade, mediação e contradição - categorias centrais do método materialista histórico-dialético. Ao dividi-lo em períodos isolados que se desenvolvem de forma autônoma, eles são apreendidos separados das condições concretas das quais os indivíduos fazem parte, negando-as.

Dadas essas considerações, o presente trabalho se desenvolve com base nos pressupostos da Teoria histórico-cultural, cuja unidade filosófica e metodológica está ancorada no método materialista histórico-dialético. O objetivo, portanto, é apresentar os princípios em que a periodização do desenvolvimento psicológico individual se baseia, orientados pelas discussões, sobretudo, de Vygotski (1996, 2012), Vigotski (2001), Leontiev (1978, 2010), Elkonin (1987) e Davidov (1988) em unidade com os processos educativos, ou seja, os fundamentos centrais do processo de desenvolvimento do psiquismo humano em sua relação com a educação escolar.

2 Fundamentos da periodização do desenvolvimento psíquico

Conforme destacado por Davidov (1988) no estudo da periodização do desenvolvimento do psiquismo humano, a identificação e compreensão dos princípios gerais que engendram sua organização possibilitam distinguir os correspondentes períodos de desenvolvimento de maneira a explicar suas particularidades psicológicas, que se constituem diferentes ao longo da história. O estudo da história da infância, por exemplo, testemunha uma infância que se prolonga no tempo, de maneira que, cada vez com maior frequência, podem-se identificar mudanças psicológicas específicas de determinado período.

Tal pressuposto é preconizado por Leontiev (2010), que assevera que, a cada nova geração e a cada novo indivíduo pertencente a esta, podemos identificar certas condições de vida que, conseqüentemente, produzem o conteúdo de sua atividade. Por essa razão, o conteúdo da atividade não pode ser compreendido além das condições concretas nas quais o desenvolvimento ocorre.

Desse modo, podemos afirmar que "as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo" (LEONTIEV, 2010, p. 65). A investigação do caráter das mudanças

psicológicas ao longo do desenvolvimento implica, assim, no "exame de sua natureza social", ou seja, "do vínculo interno com as exigências sociais apresentadas à formação do homem como principal elo das forças produtivas" (DAVIDOV, 1988, p. 67, tradução nossa).

Com base nessas afirmativas, a crítica desenvolvida inicialmente por Vygotski (1996) aos esquemas investigativos predominantemente descritivos do desenvolvimento do psiquismo humano se efetiva tomando como base três pontos essenciais. O primeiro diz respeito ao caráter subjetivo das análises realizadas frente aos indícios objetivos do desenvolvimento; o segundo está na redução da complexidade do desenvolvimento a um único critério que venha a delimitar todas as idades; e o terceiro está na atitude central dessas teorias em investigar o fenômeno a partir de seus indícios externos.

Contrário a essas concepções, Vygotski (1996) afirma que o verdadeiro fundamento da periodização encontra-se nas mudanças internas do próprio desenvolvimento. Nas viragens de seu curso, podemos encontrar uma base sólida para determinar os principais períodos da formação da personalidade dos indivíduos. Conforme destacado pelo autor, "esse ponto de vista sabe captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo" (VYGOTSKI, 1996, p. 253, tradução nossa).

Desse modo, em seus estudos, Vygotski (1996) destaca a essencialidade das neoformações que se efetivam a cada período, compreendendo-as como as formações que reconfiguram qualitativamente a estrutura da personalidade e da atividade dos indivíduos; as mudanças psíquicas e sociais que surgem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência, a forma de relação do indivíduo com o meio, sua vida interna e externa, e todo o curso do seu desenvolvimento.

Nesse mesmo processo, Vygotski (1996) reitera a necessidade de se compreender a dinâmica interna de cada um desses períodos e igualmente a dinâmica existente na passagem de uma idade para a outra, que se alternam entre momentos estáveis e críticos, sendo estes últimos compreendidos como os pontos de viragem compostos pelas mudanças essenciais no desenvolvimento. Conforme

destacado por Elkonin (1987), os momentos críticos do desenvolvimento confirmam o pressuposto de que o desenvolvimento é um processo dialético no qual a passagem de uma idade a outra se configura por vias de uma evolução gradual, porém revolucionária.

É com base nesse pressuposto que Leontiev (2010) dispensa especial atenção ao estudo do desenvolvimento e do conteúdo da atividade, sendo esta apreendida como ponto fulcral para a compreensão das forças motrizes que tornam efetivas as características essenciais de cada período.

Segundo o autor, a análise do conteúdo da atividade esclarece o papel central das condições externas de vida dos indivíduos, das potencialidades destes e, do mesmo modo, o papel condutor da educação na determinação, sobretudo, da atitude dos indivíduos frente à realidade circundante, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2010).

Esta configuração e/ou reconfiguração interna de cada um dos períodos da vida psíquica dos indivíduos é denominada por Vygotski (1996) como estrutura da idade, que possui como tese geral a existência de uma multiplicidade de processos parciais que integram o todo único, dotado de leis próprias que determinam, por sua vez, a estrutura e o curso de cada período. Logo, por estrutura, o autor compreende as formações globais que não resultam da mera soma de partes isoladas e independentes, como pressupunham as concepções idealistas e mecanicistas, mas sim na unidade entre as partes e o todo.

Conforme assinalado por Vygotski (1996, p. 261, tradução nossa), "em cada período da idade, o desenvolvimento não modifica, em seu decorrer, aspectos isolados da personalidade da criança, reestruturando toda a personalidade em seu conjunto", ao contrário, no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, há necessariamente uma dependência inversa, "a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo, e as leis que regem esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes".

Destarte, em cada período, encontraremos uma nova formação central (linhas centrais do desenvolvimento) apreendida como guia para todo o processo, caracterizando assim a reorganização de toda a personalidade da criança sobre

uma nova base. É em torno dessa nova formação central que as demais formações (linhas acessórias do desenvolvimento) se agrupam e se relacionam, dando a cada idade uma estrutura específica, única e irrepitível (VYGOTSKI, 1996).

Essas novas formações são apreendidas por Leontiev (2010) como aspectos essenciais que constituem a estrutura e a dinâmica da atividade especificamente humana. Incorporadas em seus estudos, o autor afirma serem algumas atividades principais, guias ou condutoras, e outras de caráter subsidiário em um dado período do desenvolvimento.

Conforme Leontiev (idem), podemos afirmar que cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação explícita e principal entre a criança e a realidade; trata-se de um tipo preciso e dominante de atividade que pressupõe gerir as mudanças fundamentais de cada idade. Todavia, é importante enfatizar que essas mudanças só encontram vias para ocorrer "quando reunidas as condições requeridas", ou seja, em condições concretas favoráveis (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Logo, como atividade principal, Leontiev (2010) compreende aquela cuja forma dá origem a outros tipos de atividades, ao passo que delas também se diferencia; na qual os processos e funções psíquicas específicas se formam e se reorganizam; e da qual dependem as mudanças psicológicas principais na personalidade do indivíduo, que podem ser observadas como características em cada um dos períodos do desenvolvimento.

Assim, as mudanças ocorridas no interior de cada idade, bem como os nexos existentes entre as novas formações e entre um período e outro, contam com a existência e essencialidade de uma estrutura e dinâmica que lhes são próprias, ordenadas pela atividade que guia o desenvolvimento dos indivíduos em cada período.

Desse modo, por dinâmica geral da idade, tomamos como base os estudos de Vygotski (1996) que a compreendem como a consequência direta da estrutura, ou seja, do todo. A estrutura de cada idade e seus atributos específicos se transformam em uma nova idade que se forma à medida que o indivíduo se desenvolve. "A relação entre o todo e as partes, tão essencial para compreender a estrutura, é uma

relação dinâmica que determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo como das partes" (idem, p. 262, tradução nossa). Assim, como dinâmica compreendemos o conjunto de todas as leis que regem a formação, as mudanças e os nexos existentes entre as novas formações da estrutura de cada período.

A esse respeito, Leontiev (2010) reitera que as mudanças essenciais efetivas nos limites de cada período não ocorrem de forma independente, mas sim como processos da vida psíquica do ser humano que se encontram ligados em um ou outro período, ou seja, o período do desenvolvimento atual outrora foi 'preparado' no íntimo do período anterior, do mesmo modo, este atual é também responsável por criar condições para que o período que o sucede possa se efetivar.

Nesse ponto, Vygotski (1996), Leontiev (2010) e Elkonin (1987) apontam como condição primeira para se definir a dinâmica de cada idade a compreensão da relação existente entre a personalidade dos indivíduos e o meio social do qual fazem parte. Dentre as maiores dificuldades teóricas e práticas frente à periodização do desenvolvimento, está a apreensão do entorno social como algo externo aos indivíduos, ou seja, como um conjunto de condições objetivas, independentes e sem qualquer relação com eles.

De acordo com os autores supracitados, ao longo do desenvolvimento, sob a influência das condições concretas, o lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações humanas, bem como a maneira como assimila e intervém no mundo externo, ou seja, sua atividade, se altera substancialmente. A situação real da criança a partir da qual "o mundo das relações humanas se desdobra diante dela" é uma condição determinada pela posição objetiva que ela ocupa dentro dessas relações (LEONTIEV, 2010, p. 60).

De acordo com Leontiev (2010, p. 82):

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. Cada uma das atividades da criança, por isso, não expressa simplesmente sua relação com a realidade objetiva. As relações sociais existentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades.

Vygotski (1996) utiliza o termo "situação social do desenvolvimento" para descrever essa forma específica de relação entre o indivíduo e o meio social. A situação social de cada período determina as formas e o curso do desenvolvimento, permitindo que os indivíduos adquiram novas propriedades de personalidade. À medida que se desenvolvem, as crianças se tornam membros da sociedade, tornam-se conscientes das relações e as interpretam (LEONTIEV, 2010).

Com base nesse pressuposto, a realidade social, como fonte principal de desenvolvimento, também proporciona a transformação das especificidades sociais em características individuais, conferindo a cada ser humano o caráter de representante do gênero humano (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1996).

Conforme já mencionado, o surgimento da consciência, como imagem subjetiva da realidade objetiva, é resultado de uma determinada forma de existência social (LEONTIEV, 1978). Novos mecanismos internos e novas funções psíquicas são formados, trazendo consigo uma nova maneira de perceber e se relacionar com o mundo e consigo mesmo (VIGOTSKI, 1996). Como destacado por Leontiev (2010, p. 74), "qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade, o que também determina sua peculiaridade psicológica".

No que diz respeito a essa peculiaridade, o estudo do conteúdo da atividade realizado por Leontiev (2010) destaca como característica psicológica desse processo aquilo a que a atividade se dirige como um todo. Isso significa que o objeto da atividade sempre coincide com o objetivo que estimula o indivíduo a executá-la, ou seja, com seu motivo. Portanto, a atividade se estrutura por meio de múltiplas ações e operações, sendo esta última a forma socialmente determinada com que a atividade é realizada.

As ações, por sua vez, são processos cujo motivo não coincide diretamente com seu objetivo, ou seja, com aquilo para o qual se direcionam. Um exemplo concreto dado por Leontiev (2010) é o seguinte: em uma situação em que um estudante inicia a leitura de um livro para se preparar para uma avaliação, essa leitura não consiste necessariamente em uma atividade, pois o caráter psicológico

dela (o motivo) pode ser diferente, conforme a seguinte análise.

Se, durante a leitura, o fato de o estudante perceber que não é necessário para a realização do exame o leva a abandonar o livro, fica claro que o motivo que o levou à leitura não era o conteúdo do livro, mas sim a necessidade de ser aprovado no exame. No entanto, se, ao ser informado disso, ele continuar a leitura do livro, pode-se afirmar que o conteúdo do livro foi o motivo que o impulsionou, caracterizando a atividade como tal (LEONTIEV, 2010).

Na primeira situação, a leitura do livro não constitui uma atividade devido ao fato de que aquilo para o qual se direcionava não coincidia com o que motivava o estudante a ler. Assim, no primeiro caso, a atividade consistia apenas na preparação do estudante para o exame, sendo a leitura do livro uma ação. Conforme destacado por Leontiev (2010, p. 69), "o objetivo de uma ação, por si só, não estimula a ação".

No segundo caso, a continuidade da leitura pelo estudante sugere sua necessidade de conhecer e compreender o conteúdo do livro, o que transforma sua leitura em uma atividade com objetivos específicos. Isso ocorre porque uma nova necessidade do estudante é satisfeita com a compreensão do conteúdo, que vai além da mera assimilação necessária para o sucesso na avaliação. Com base nesse exemplo, enfatiza-se as emoções e os sentimentos como aspectos psicológicos importantes que estão relacionados de forma especial à atividade em seu curso (LEONTIEV, 2010).

A transição de uma atividade principal para outra, ou seja, de um estágio do desenvolvimento psíquico para outro, ocorre quando o motivo da atividade se torna o alvo da ação - no caso, quando a apropriação do conteúdo se torna mais importante do que simplesmente passar em um exame. "É assim que todas as atividades e novas relações com a realidade surgem" (LEONTIEV, 2010, p. 69).

A questão que surge a partir disso é: como ocorre a transição dos motivos que guiam as atividades dos indivíduos? Nesse ponto, Leontiev introduz a compreensão da gênese dos motivos, que são denominados motivos apenas compreensíveis, de acordo com o primeiro caso exemplificado, e motivos realmente eficazes, de acordo com o segundo caso. É esse último que introduz a criança em

uma situação social qualitativamente nova, diferente da anterior. Nesse ponto do desenvolvimento, ocorre "uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais elevado" (LEONTIEV, 2010, p. 71).

Chegamos, assim, à explicação da lei fundamental da dinâmica das idades.

Segundo essa lei, as forças que impulsionam o desenvolvimento da criança em cada idade acabam negando e destruindo a própria base do desenvolvimento daquela idade, determinando, de forma interna e necessária, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim de um estágio específico do desenvolvimento e a transição para o próximo, ou seja, para um período de idade superior (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Essas concepções nos orientam a investigar e compreender quais são os períodos essenciais que constituem a periodização do desenvolvimento psíquico, balizados pelos processos educativos vivenciados pelos indivíduos na relação com outros mais desenvolvidos.

3 Características gerais do desenvolvimento do psiquismo humano e o papel da educação escolar

Os estudos desenvolvidos até aqui evidenciam que os conhecimentos sobre o desenvolvimento psíquico envolvem, em primeiro lugar, um enfoque histórico dos ritmos do desenvolvimento e das questões relacionadas ao surgimento de certos períodos ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Em segundo lugar, um enfoque que abrange o lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações sociais ao longo do processo como um todo. Em terceiro, uma concepção de que o desenvolvimento psíquico é um processo dialeticamente contraditório, com interrupções em seu curso causadas por neoformações. Em quarto lugar, destaca-se a diferenciação dos pontos críticos do desenvolvimento, que são indicadores objetivos importantes da transição de um período para outro. Por fim, a diferenciação dos pontos de viragem em cada um dos períodos (ELKONIN, 1987).

Chegamos, assim, ao pressuposto de que a compreensão do desenvolvimento do psiquismo não pode ser alcançada sem uma investigação aprofundada do aspecto objetivo do conteúdo da atividade, ou seja, quais aspectos da realidade o

indivíduo se relaciona em uma atividade e, conseqüentemente, para quais aspectos da realidade ele está orientado (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1978, 2010; VIGOTSKI, 1996)

Assim, a análise do desenvolvimento psíquico consiste no reconhecimento de dois sistemas principais. O primeiro diz respeito ao sistema de relação criança-adulto social, no qual predominam atividades que envolvem a orientação para os sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação de seus objetivos, motivos e normas que a regem (ELKONIN, 1987).

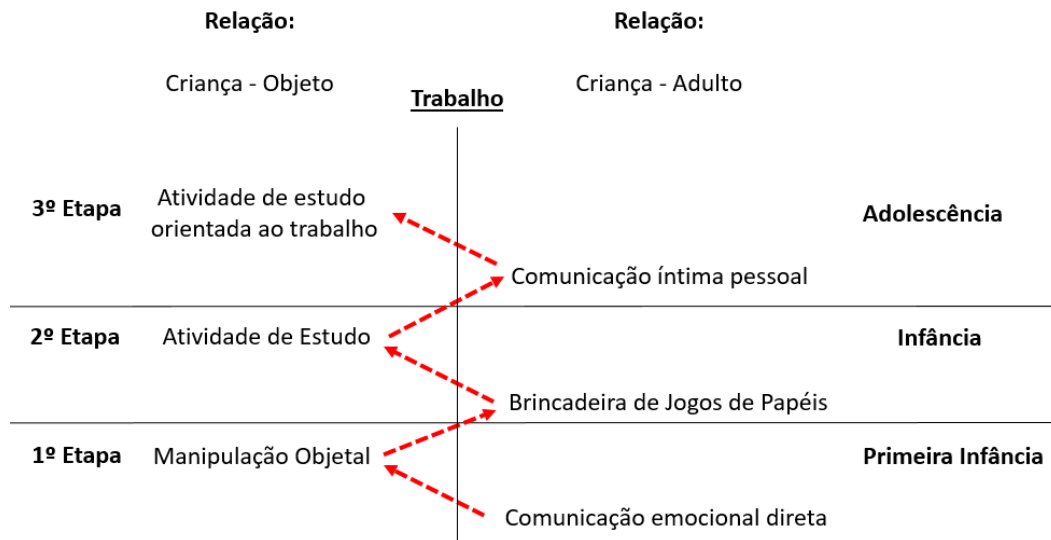
Essas atividades podem ser resumidas como (i) comunicação emocional direta, (ii) jogos de papéis sociais e (iii) comunicação íntima pessoal, as quais se diferenciam substancialmente pelo seu conteúdo concreto e pela profundidade com que os indivíduos penetram na esfera dos fins e dos motivos da atividade realizada pelos adultos. No entanto, essas atividades compartilham um conteúdo fundamental comum, que prevalece no desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades humano-genéricas, ou seja, aquelas produzidas no interior da vida em sociedade (ELKONIN, 1987).

O segundo sistema é caracterizado pela relação criança-objeto social. Nele, as atividades consistem na apropriação dos procedimentos socialmente elaborados e incorporados como propriedades latentes nos objetos, resultado do trabalho coletivo dos seres humanos. Os diferentes tipos de atividades que compõem esse sistema são identificados como (i) atividade manipulatória objetual, (ii) atividade de estudo e (iii) atividade de estudo orientada para o trabalho produtivo (ELKONIN, 1987).

A importância teórica e prática atribuída às hipóteses elaboradas sobre o caráter periódico do desenvolvimento psíquico, baseadas na estruturação do sistema de periodização, de acordo com Elkonin (1987), está precisamente na possibilidade de superar os problemas e inquietações existentes na psicologia infantil. O desenvolvimento dos motivos e das necessidades intelectuais, chamados de necessidades superiores, revela a sua unidade com o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Isso permite compreender o seu curso em um esquema de espiral ascendente, e não de forma linear e paralela, como será

apresentado a seguir (ELKONIN, 1987).

Figura 1- Sistematização do esquema de periodização com base em Elkonin (1987).



Fonte: Autoria própria, 2023.

Posto isso, com o objetivo de abordar a relação entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, características do ser humano, e a educação escolar, Vigotski (1996) discute a importância da análise dos níveis de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. Segundo o autor, o processo de análise envolve a compreensão do sentido e do significado das alterações e mudanças identificadas durante e entre tais períodos.

Para tanto, o nível de desenvolvimento real é determinado por todas as atividades que a criança consegue realizar sozinha, sem a ajuda de um adulto. Por outro lado, o nível de desenvolvimento próximo é definido pelas tarefas que exigem a colaboração e orientação de um adulto, ou seja, atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que poderá realizar sem auxílio no futuro (VIGOTSKI, 1996).

O desenvolvimento das características individuais, ou seja, da personalidade dos indivíduos, ocorre por meio da interação entre o ser mais desenvolvido (adulto) e o ser em desenvolvimento (criança). Neste ponto, está circunscrito o significado prático da análise do desenvolvimento para a educação escolar (VIGOTSKI, 1996).

Os processos educacionais não podem se basear apenas nas atividades cotidianas e espontâneas dos estudantes. Pelo contrário, seu planejamento requer a identificação dos níveis de desenvolvimento real e próximo em que se encontram os estudantes, bem como dos conhecimentos essenciais e sistematizados que são necessários para todos os indivíduos se humanizarem, sem exceção.

Conforme destacado por Vigotski (2001, p. 332), “todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido” sendo, tão somente nas fronteiras entre ambos os níveis que a aprendizagem se torna fecunda.

Ao professor cabe tomar como aspecto norteador de sua prática, não o menor esforço que a criança pode oferecer a fim de evitar situações “difíceis”, deixando-a ao sabor de sua espontaneidade, por exemplo, ou ofertando conhecimentos aos quais ela já domina, mas sim proporcionando mediações com aquilo que se coloca como próximo, potencial, a ser desenvolvido. É nesse ponto que a educação escolar incide sobre as mudanças substanciais que constituem, especialmente, a evolução e revolução entre os períodos de desenvolvimento.

Portanto, dominar os conceitos centrais inerentes ao conhecimento acerca dos períodos de desenvolvimento individual, bem como, da análise entre os níveis de desenvolvimento real e próximo, ergue-se como condição *sine qua non* para o trabalho educativo dos professores na educação escolar, sobretudo àqueles que se dedicam ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que busque promover a plena realização das capacidades e potencialidades humanas em todos os indivíduos.

4 Considerações finais

Compreender os conceitos centrais acerca das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural, é essencial para aqueles que defendem uma prática pedagógica que promova um desenvolvimento baseado nas máximas capacidades e potencialidades humanas em todos os indivíduos singulares.

Conforme afirma Davidov (1988, p.58), citando a compreensão de Rubinstein sobre a relação entre psicologia e pedagogia, "[...] o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança; desse ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição", por outro lado, "[...] o objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino", sendo o desenvolvimento psicológico, por sua vez, sua condição. Destarte, o conhecimento da periodização do desenvolvimento humano pelo professor, bem como da análise dos níveis de desenvolvimento real e próximo, é fundamental para seu processo pedagógico.

Ao compreender os períodos e marcos do desenvolvimento infantil, o professor é capaz de organizar e executar suas práticas educativas de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos. Essa compreensão possibilita a criação de situações de aprendizagem adequadas, desafiadoras e significativas, que promovem o avanço e o crescimento integral de cada criança. Além disso, ao considerar o nível de desenvolvimento próximo de cada estudante, o professor pode identificar as capacidades e conhecimentos que estão prestes a se desenvolver e oferecer a mediação necessária para que ocorra a aprendizagem efetiva. Dessa forma, o conhecimento da periodização do desenvolvimento humano se torna um valioso instrumento pedagógico, permitindo ao professor guiar e estimular o progresso educacional de seus alunos de uma maneira mais eficaz, ou seja, em uma direção humanizadora.

Portanto, a uma educação escolar verdadeiramente humanizadora cabe o papel de construir processos pedagógicos baseados em conhecimentos sistematizados, levando em consideração a situação social de desenvolvimento dos estudantes. Esses processos devem ser fundamentados na compreensão das atividades principais, embasadas em estudos críticos da periodização do desenvolvimento psicológico e estruturadas com base na dialética entre os níveis próximo e real de desenvolvimento. Assim, contribuem para desenvolver, em cada indivíduo singular, suas máximas potencialidades humanas, considerando o período específico de seu desenvolvimento. Portanto, ao adotar uma abordagem psicológica crítica sobre a compreensão do desenvolvimento humano, os professores têm a possibilidade de promover uma educação que respeita e valoriza as

características individuais de cada aluno, promovendo o florescimento de suas capacidades e possibilitando um crescimento pleno e significativo.

La relación entre el desarrollo del psiquismo humano y la educación escolar desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural

RESUMEN

A partir de la síntesis del proceso de apropiación teórico-conceptual de los presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural, el objetivo de este trabajo es presentar de forma sistemática los diálogos existentes entre las obras de Vygotski, Leontiev, Elkonin y Davidov en relación con la periodización del desarrollo del psiquismo humano y su relación dialéctica con la educación escolar. Se resalta la importancia de dedicar esfuerzos al estudio y comprensión de los conceptos centrales relacionados con el desarrollo de las capacidades específicamente humanas, basados en esta teoría, como instrumento fundamental para el desarrollo de una práctica pedagógica que busque promover la plena realización de las potencialidades humanas en todos los individuos.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural. Desarrollo del psiquismo humano. Educación escolar.

4 Referências

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104- 124.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria de Pena Villalobos. 11.ed., São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 245-277.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 2012.

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

Recebido em maio de 2023.
Aprovado em dezembro de 2023.