

IMPLICAÇÕES DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA em destaque a **Psicologia Histórico-Cultural**

**Marilda Gonçalves Dias Facci
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Adriana de Fátima Franco
(Organizadoras)**


EduFatecie
EDITORA

**IMPLICAÇÕES DA PERIODIZAÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM DESTAQUE A PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Marilda Gonçalves Dias Facci
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Adriana de Fátima Franco
(Organizadoras)

**IMPLICAÇÕES DA PERIODIZAÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM DESTAQUE A PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Paranavá - 2023

2023 by Editora EduFatecie
Copyright do Texto © 2023 Os autores
Copyright © Edição 2023 Editora EduFatecie

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Editora EduFatecie. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

134 Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural / Marilda Gonçalves Dias Facci, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Adriana de Fátima Franco (Organizadoras). Paranavai: EduFatecie, 2023.

352 p. : il. Color.

Bibliografia
ISBN Digital 978-65-5433-034-3
DOI <https://doi.org/10.33872/implicacoespsicologiahc>

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia educacional.
3. Psicologia escolar. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias. II. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro. III. Franco, Adriana de Fátima. IV Centro Universitário Unifatecie. V. Título.

CDD: 23 ed. 155

Catálogo na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



Unidade III: BR 376, km 102 -
Paranavai-PR
(Saída para Nova Londrina)
(55) (44) 3045 9898 / (55) (44)
99976-2105
www.unifatecie.edu.br



CONSELHO EDITORIAL:

Prof. Me. Arthur R. do Nascimento
Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri
Prof. Dra. Denise K. Sbardelotto
Prof. Dr. Heraldo Takao Hashiguti
Prof. Dr. Jeferson de Souza Sá
Prof. Dr. Julio Cesar T. Colella
Prof. Dra. Judith Aparecida de S. Bedê
Prof. Dra. Leticia Baptista Rosa
Prof. Me. Luciana Moraes Silva
Prof. Dra. Nelma S. R. de Araújo
Prof. Dr. Renê Moreira Araújo

EXPEDIENTE:

Diretor Geral: Prof. Me. Gilmar de Oliveira
Diretor de Ensino: Prof. Me. Daniel de Lima
Diretor Financeiro: Prof. Eduardo Luiz Campano Santini
Diretor Administrativo: Prof. Me. Renato Valença Correia
Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONPEX: Prof. Me. Luciana Moraes Silva
Coordenação Adjunta de Ensino: Prof. Dra. Nelma S. R. de Araújo
Coordenação Adjunta de Pesquisa: Prof. Me. Luciana Moraes Silva
Coordenação Adjunta de Extensão: Prof. Dr. Jeferson de Souza Sá
Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância: Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal

EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:
Prof. Dra. Denise K. Sbardelotto
Editora-adjunto:
Prof. Dra. Adriana Aparecida Rodrigues
Revisão Ortográfica e Gramatical:
Prof. Esp. Bruna T. Fernandes
Projeto Gráfico/Design/
Diagramação: Lorena G. D. Leal
Setor Técnico:
Fernando dos Santos Barbosa

CONTROLE FINANCEIRO:

Prof. Eduardo Luiz C. Santini
Assessoria Jurídica:
Prof. Dra. Leticia Baptista Rosa
Ficha Catalográfica:
Tatiane Viturino de Oliveira e
Zineide Pereira dos Santos
Secretária:
Yasmin Cristina de Miranda Andretta
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br

CONSULTORES "AD HOC":

Prof. Dra. Adriana de F. Franco (UEM)
Prof. Dr. Alvaro M. P. Alves (UEM)
Prof. Dr. Andrelson W. Rinaldi (UEM)
Prof. Dra. Amanda Palomo Alves (UFES)
Prof. Dra. Cassia R. D. Pereira (UNESPAR)
Prof. Dra. Claudineia C. da S. Franco (UNIBF)
Prof. Dr. Cleber R. B. de Oliveira (UNIFAP)
Prof. Dr. Cleverson R. da Silva (UFMS)
Prof. Me. Eduardo K. Sbardelotto (UEL/
LNEC/Lisboa-PT)
Prof. Dr. Érico Ribas Machado (UEPG)

Prof. Dr. Fernando W. Mendonça (UEM)
Prof. Dra. Jaqueline de C. Rinaldi (UEM)
Prof. Dra. Maria Cristina G. Machado (UEM)
Prof. Dra. Nájeila Tavares Ujii (UNESPAR)
Prof. Dr. Rafael Siqueira Guimarães (UFJF)
Prof. Me. Ronan Y. T. Violin (UniCesumar)
Prof. Dra. Rosa Soares Nunes (UPorto/PT)
Prof. Dra. Rosane Toebe Zen (UEMS)

1ª Edição Ebook: abril de 2023
Paranavai – Paraná – Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

APRESENTAÇÃO 12

CAPÍTULO 1 21

DESENVOLVIMENTO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA PARA
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: Fundamentos político-
pedagógicos para uma atividade educativa

Brida Mantovan

Flávia de Silva Ferreira Asbahr

Juliana Campregher Pasqualini

CAPÍTULO 2 35

O BERÇÁRIO I COMO ESPAÇO
DE DESENVOLVIMENTO: Contribuições da Psicologia
Histórico-Cultural

Artemis Paiva de Paula

Hansel Soto Hernández

Pâmela Cadima Coelho

Izabel Hazin

CAPÍTULO 3 54

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma breve análise de produções teóricas

Luiza Sharith Pereira Tavares

Marilda Gonçalves Dias Facci

CAPÍTULO 4 80

PROFESSORA EM CENA: Da brincadeira de papéis sociais
às possibilidades de atividades produtivas

Cassiana Magalhães

Lucinéia Maria Lazaretti

Juliana Carbonieri

CAPÍTULO 5 96

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: Uma questão para além da idade etária

Cleudet de Assis Scherer

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio

Darlene Novacov Bogatschov

CAPÍTULO 6 116

ATIVIDADE DE ESTUDO E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Desenvolvimentos em processo

Káriliny Teixeira Faria

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Solange Pereira Marques Rossato

CAPÍTULO 7 138

ARTE NA ESCOLA: Contribuições à formação da atividade de estudo no início do ensino fundamental

Karina Lima da Silva

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

CAPÍTULO 8 168

A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Aline Hikari Ynoue

Adriana de Fátima Franco

CAPÍTULO 9 184

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:

Subsídios para a intervenção do(a) psicólogo(a) escolar e educacional

Marilda Gonçalves Dias Facci

Andreza Pereira

Brimáuria Nascimento da Luz

Fabiola Batista Gomes Fírbida

Lissa Mayara dos Santos Andrade

Tamiris Lopes Ferreira

CAPÍTULO 10 214

AS TRANSFORMAÇÕES DA ADOLESCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Letícia Cavalieri Beiser de Melo

CAPÍTULO 11 234

A TEORIA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE ADOLESCENTES

Ricardo Eleutério dos Anjos

CAPÍTULO 12 254

PESQUISA INTERVENÇÃO-FORMATIVA JUNTO A JOVENS
DO ENSINO MÉDIO RESIDENTES EM ASSENTAMENTOS
RURAIS: Vida objetiva e processo de periodização do
desenvolvimento humano

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Vanda Moreira Machado Lima

CAPÍTULO 13 280

EDUCAÇÃO DE JOVENS NO ENSINO SUPERIOR: Elementos
para práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Camila Trindade

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Camila Turati Pessoa

Sílvia Maria Cintra da Silva

CAPÍTULO 14 296

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE ENQUANTO
ARTICULAÇÃO ENTRE A PERIODIZAÇÃO E A INSTRUÇÃO ESCOLAR

Antonio Dário Lopes Júnior

Betânea Moreira de Moraes

CAPÍTULO 15 312

SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO? O desenvolvimento
da linguagem simbólica para a Psicologia Histórico-Cultural

Ana Eliza Andrade Ferreira

Silvana Calvo Tuleski

ÍNDICE REMISSIVO 336

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 343

PREFÁCIO

Este livro é um livro sobre transformações. O movimento tomado como tema das pesquisas aqui comunicadas é o da formação do psiquismo humano, destacando a unidade entre ensino – aprendizagem e desenvolvimento psíquico. A referência teórica é a psicologia histórico-cultural, partindo do princípio, inerente a esse sistema, de que a educação e o ensino promovem o desenvolvimento do psiquismo; o eixo articulador das produções que compõem esta coletânea é a preocupação prática de atuar na formação humana. Nesse sentido, a dimensão pedagógica se faz presente direta ou indiretamente, pois não é possível analisar o psiquismo humano em toda a sua complexidade e atuar no sentido da formação da atividade consciente sem considerar os conteúdos históricos necessários para desenvolver a pessoa e os meios didáticos para socializar conhecimentos e atitudes humanas.

Como se trata do psiquismo na particularidade do humano, as produções tomam como objeto a consciência em desenvolvimento – ou, mais precisamente, a atividade consciente em formação na sua relação com a realidade histórica. A consciência não é compreendida como ‘objeto’ estático, mas como a forma humana de relação com a realidade; desse modo, entende-se que o desenvolvimento da atividade consciente na vida individual se produz como unidade composta de momentos qualitativamente distintos que vão compondo e requalificando a relação com a realidade.

Em que pese a existência, na formação da atividade consciente, de momentos em que dimensões particulares do psiquismo ganham destaque, ora ligadas às funções cognitivas ora às dimensões afetivas, o psiquismo é tomado nesta obra como sistema interfuncional que integra como totalidade os momentos afetivos e cognitivos, produzindo imagem mediadora da relação da pessoa com o real. Considerando essa posição, a subjetividade humana somente pode ser compreendida de modo concreto a partir da prática social, tendo a categoria ‘atividade’ como central na análise da consciência humana em formação.

A psicologia histórico-cultural pontua que nas relações sociais rela-

cionam-se em uma mesma dinâmica a atividade social e a atividade pessoal, tratando-se de duas dimensões de uma mesma 'atividade' que se encontram em movimento. Desloca os estudos do psiquismo humano das posições subjetivistas, ligadas ao idealismo, e mecanicistas, próprias do materialismo vulgar, para bases históricas sociais. A organização das reflexões expostas neste livro, destacando os períodos do desenvolvimento psicológico, estrutura-se pela categoria atividade. As atividades sociais se sucedem como mediações que exigem do psiquismo individual novas conquistas, forjando a consciência mais complexa e elaborada. A reflexão sobre periodização do desenvolvimento psíquico trata do movimento em direção à consciência que não apenas reflete o mundo, mas também o transforma criativamente. Essa análise compõe a tarefa educativa de inserir o indivíduo criticamente na vida social.

No processo de investigação e de colocação de problemas práticos, são as formas conscientes mais complexas e desenvolvidas que organizam a teoria da periodização do desenvolvimento na psicologia histórico-cultural, o que não significa desconsiderar as particularidades dos momentos iniciais da vida individual que se organizam a partir de imagens elementares e imediatas. A relação consciente com a realidade é tomada como desafio ao ser humano histórico e conquista individual, possível somente como resultado de um longo processo de superação do imediato sensorial e perceptivo pela relação teórica com a realidade. O horizonte do conjunto dos capítulos não é apenas a consciência por si mesma, mas a prática ciente de si e das contradições da realidade.

O vínculo teórico com a realidade representa a implicação com o mundo a partir das mediações culturais que se expressam em sistemas conceituais sobre os objetos e fenômenos da realidade natural, social e do pensamento. Os estudos aqui comunicados contribuem com a análise do difícil processo de decifrar o mundo a partir do pensamento, tomando como tarefa cultivar a consciência pessoal pela socialização das conquistas históricas do ser humano. Nesse sentido, o problema da periodização do psiquismo humano e a prática educativa se implicam com questões referentes aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos para a formação da consciência que tenha como referência a luta prática pela emancipação humana.

A posição metodológica de conhecer para transformar organiza a psicologia histórico-cultural e confere unidade aos artigos propostos para esta coletânea. O livro está organizado a partir de 15 estudos que analisam e problematizam os desafios educativos da formação humana. Sua leitura integral permite refletir sobre o complexo desafio de compreender o de-

envolvimento do psiquismo e demonstra que conquistas particulares em distintos momentos da vida transformam-se em fundamento para conquistas posteriores, evidenciando a importância da educação sistemática para a história dos estudantes, na medida em que o sistema educativo posiciona-se pela socialização da relação teórica com a realidade.

O material foi organizado como unidade estruturada em uma sequência que contempla a primeira infância, a infância, a adolescência e o jovem adulto. As pesquisas relatadas analisam em profundidade esses momentos particulares do desenvolvimento psíquico apontando para possibilidades do trabalho prático dos profissionais envolvidos com esses momentos específicos do processo educativo. Mesmo considerando a importância da unidade do livro, reconhecemos que os capítulos ganham ainda mais sentido para esses profissionais, visto que no tratamento dado a cada período do desenvolvimento destacam-se as regularidades do funcionamento psíquico da idade analisada e os problemas práticos enfrentados pelos trabalhadores da educação nas circunstâncias da escola atual.

A obra foi organizada segundo a lógica da teoria geral do desenvolvimento psíquico, mas não se omite da necessária articulação com a periodização pedagógica inerente ao sistema educacional atual, problematizando limites e possibilidades entre o já teorizado na psicologia histórico-cultural e a dinâmica da realidade concreta da sociedade de classes. O material, a partir de estudos singulares, dialoga com a prática inerente à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e formação universitária de adultos jovens. Os artigos são compostos por análises teóricas de aprofundamento da compreensão da psicologia histórico-cultural, revisões bibliográficas e pesquisas teórico-práticas orientadas pelo desafio de educar humanamente.

Como se trata de um livro sobre transformações, os autores sistematicamente destacam os momentos de crise que se expressam na vida individual como regularidade histórico-social, produzidas pela participação ativa do indivíduo nas atividades sociais. Elas são consideradas indícios de transformações revolucionárias (qualitativas) na relação do indivíduo com a realidade social. Esses momentos de ruptura e transição culminam em transformações que modificam não apenas o que se pensa e sente em relação ao mundo material e social, mas fundamentalmente transformam os modos de ser e agir sobre a realidade. Não por acaso o problema do processo de personalização aparece com regularidade nos estudos, e, mesmo quando não desenvolvido em profundidade, a categoria personalidade é destacada no sentido de comunicar aos leitores que as mudanças quantitativas e pontuais que ocorrem a partir da educação e do ensino se acumulam

e transformam a pessoa como totalidade.

O processo da formação humana é compreendido como movimento que necessariamente passa pela tomada de consciência de si e do mundo, mas que supera a dimensão subjetiva do problema para revelar a objetividade das atitudes da pessoa frente ao mundo e a si mesma. Em síntese, os artigos articulam de modo original o sistema categorial atividade – consciência – personalidade, sublinhando a educação e o ensino no processo de formação humana.

No esteio da discussão sobre a complexidade da formação da pessoa pela mediação do ensino sistemático, alguns estudos destacaram a importância da pedagogia de orientação materialista histórico-dialética. O trabalho educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica toma como tarefa identificar conhecimentos críticos que promovem o desenvolvimento no sentido da emancipação humana e considera os meios de socialização dos conhecimentos visando superar apropriações ‘verbalistas’ do conhecimento em direção às transformações catárticas dos estudantes.

Os autores da coletânea defrontam-se com o problema da didática e não tergiversam sobre a tarefa de transformar os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético em prática educativa. O manejo com as questões didáticas, que refletem o fazer diário da educação, indica possibilidades profícuas de articulações entre os estudos sobre a periodização do desenvolvimento com o método da pedagogia histórico-crítica, indicando perspectivas na construção histórica de uma didática que organize e operacionalize a formação da atividade consciente e que coloque em destaque a socialização da ciência, da arte e da filosofia nas ações que compõem as aulas. Vislumbra-se a possibilidade de que cada encontro humano e cada aula sejam transformados em relações sociais críticas à alienação humana.

O momento atual do problema é de construção coletiva. Participam desse processo 36 pesquisadores que compõem a produção deste livro e que decidiram enfrentar o desafio como trabalhadores da educação comprometidos com a emancipação humana. As análises sobre o psiquismo humano são tomadas pela perspectiva do processo educativo sistemático, vislumbrando a construção de um sistema que possa socializar a relação consciente com a realidade para o conjunto dos indivíduos. Mesmo que essa possibilidade não se realize de forma plena na sociedade alienada, ela continua a existir enquanto houver disputas nesse sentido no campo da educação. Os estudos posicionam-se na luta pela humanização e na crítica sistemática da realidade alienadora, partindo da referência de que a consciência coletiva, produzida histórica e culturalmente, somente pode

realizar-se como prática de emancipação humana quando socializada como consciência pessoal para o conjunto da sociedade, superando a desigualdade de classes.

Enfim, este livro representa um movimento político que se posiciona pela transformação da sociedade em direção a uma sociabilidade que se oriente pelo bem comum. A obra é de interesse de psicólogos, pedagogos, estudantes e educadores de modo geral, mas, fundamentalmente, destina-se àqueles que são militantes das causas humanas. Livro destinado às pessoas inquietas que identificam nos obstáculos sociais produzidos, intencionalmente ou não, o real impedimento para que a 'riqueza' humana se faça presente na vida do conjunto das pessoas. Material para aqueles que não se conformam com a apropriação privada do conhecimento e seus resultados, visto que produzem uma circunstância histórica na qual a maioria das pessoas vivem alienadas da consciência social, dificultando o entendimento do mundo e de si próprias na história.

Angelo Antonio Abrantes.
Bauru, 13 de novembro de 2022.

APRESENTAÇÃO

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vô de um pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.

Barros (2011).

Será um despropósito continuar a tratar do desenvolvimento do psiquismo, depois de tantas produções da Psicologia sobre a unidade aprendizagem-desenvolvimento? Conseguiremos levar os leitores a caminharem conosco, 'carregando água na peneira'? Vamos fazer 'pedras darem flor'?

A presente coletânea reúne resultados de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos por pesquisadores que pertencem a várias universidades públicas do Brasil tais como: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus Bauru e Campus Presidente Prudente), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN), Universidade Estadual do Ceará (UEC), Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Muitos dos autores já 'carregaram água na peneira', insistindo em trabalhar na contramão de uma visão maturacionista e biologicista sobre o desenvolvimento do psiquismo.

Com a presente obra temos a pretensão de divulgar e compartilhar com a comunidade científica, e com a sociedade como um todo, resultados de pesquisas que versam sobre a periodização do desenvolvimento huma-

no, atentando para suas implicações às práticas pedagógicas no contexto escolar, tomando por base os preceitos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, ressaltamos que essa abordagem parte do princípio de que o homem é um ser social, histórico e cultural, que possui um psiquismo que se forma nas e pelas relações que estabelece com seu meio social. Vale pontuarmos ainda, que suas bases metodológicas e epistemológicas decorrem do Materialismo Histórico-Dialético, defendido por Marx (1818-1883).

Um excerto da obra de Vygotski (1996), embora longo, dá um norte sobre os textos que serão encontrados nas próximas páginas. Vygotski (1996, p. 253) ao discutir sobre o problema das idades faz a seguinte afirmação:

Hoje em dia, a psicologia passa do estudo puramente descritivo, empírico e fenomenológico dos fatos à investigação de sua essência interna. Até a pouco tempo a tarefa principal consistia em estudar os complexos de sintomas, quer dizer, o conjunto de indícios exteriores que diferenciavam os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento infantil. O sintoma é o indício. Dizer que a psicologia estuda os complexos sintomas dos diversos períodos, fases e estágios de desenvolvimento infantil, significa dizer que estuda seus indícios externos. Sem dúvida, a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás desses indícios, aquilo que os condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação com o problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a todo intento de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram em outro tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado.

E afirma, ainda, “[...] se a forma de manifestação e a essência dos objetos coincidissem, a ciência seria desnecessária. (Marx y F. Engels, t. 25, II, p. 384, ed. Russa). A investigação científica, por isso, é o meio indispensável para conhecer a realidade” (Vygotsky, 1996, p. 253)

Tomando como referência esses trechos do volume IV das *Obras escogidas*, na qual o autor trata, mais especificamente sobre a periodização do desenvolvimento humano, vemos que seus escritos do final da década de 1920 e começo de 1930, em um contexto revolucionário, em busca de um novo homem - o homem comunista - ainda se tornam bastante inovadores, ou porque não dizer ‘revolucionário’, mesmo neste no século XXI.

Vygotski criticava a Psicologia da época que não conseguia perceber que o pensamento da criança era diferente do adulto, como muito bem explicita isso, juntamente com Luria (Vygotsky; Luria, 1996), assim como compreendia que a forma e o conteúdo do pensamento da criança vão se alterando

com a apropriação da cultura. Também analisava que a essência do desenvolvimento do psiquismo infantil não estava sendo contemplado nos estudos da sua época. A crise, que anuncia em 1927 (Vigotski, 2004), persiste até o momento no âmbito da Psicologia. Ainda hoje esquartejamos o indivíduo para compreendê-lo. Ainda não consideramos a criança como escolar, como diria Vigotski, que carrega em seu desenvolvimento as marcas do social, e que vai se humanizando por meio do processo educativo (Leontiev, 1978), num entrelaçamento entre desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

No espaço acadêmico, tanto na graduação como na pós-graduação, nos defrontamos com alunos que em nenhum momento teve acesso a compreensão da personalidade para além dos estudos da psicanálise e, quando falamos que podemos compreender os vários estágios de desenvolvimento partir do marxismo, consideram que isso é impossível. Tal postura, do nosso ponto de vista, ocorre porque é muito recente abordar a periodização a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Essa perspectiva teórica chegou ao Brasil na década de 1980 e foi amplamente divulgada na área de educação, trabalhando, principalmente com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, e não com a formação do homem de maneira ampla. Pouco se falava do impacto da apropriação do conhecimento no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e, conseqüentemente, na formação da personalidade, o que, de antemão, já deixa claro a importância da leitura desta obra.

Partindo do método do materialismo histórico e dialético, os autores desta coletânea se debruçaram para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano em vários períodos do desenvolvimento, trazendo, em várias situações, as implicações que tem o conhecimento para a prática pedagógica. Não se trata de repetir ou fazer um rol de 'síntomas' que caracterizam os indivíduos em cada etapa da idade, mas sim de analisar o quanto a forma e conteúdo do pensamento vão se alterando conforme as mediações vão sendo realizadas e a apropriação do conhecimento vai se dando, e, principalmente, sempre levando em consideração o contexto histórico-cultural e a particularidades da vida dos indivíduos, numa perspectiva que leva em conta a relação singular-particular e universal.

Nessa perspectiva, partimos da premissa de que o indivíduo passa por vários períodos no transcorrer de sua vida, em que se relaciona com as outras pessoas e com a sociedade à sua volta por meio de uma atividade dominante; é essa atividade a responsável por produzir desenvolvimento no respectivo período. Com isso temos a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano, que de acordo com Elkonin (1987), caracterizam-se nos seguintes períodos de desenvolvimento: 1) comunicação emocional do

bebê; 2) atividade objetal manipulatória; 3) jogo de papéis; 4) atividade de estudo; 5) comunicação íntima pessoal; 6) atividade profissional/estudo. A presente coletânea aborda esses períodos de desenvolvimento.

Destarte, em nosso entendimento a presente obra, se constitui em um excelente material que muito pode contribuir para a prática profissional de psicólogos, pedagogos, educadores e outros profissionais de áreas afins, visto que os textos aqui apresentados, além de teorizar sobre o desenvolvimento humano, buscam refletir sobre a prática pedagógica, apresentando aos leitores, aspectos que ressaltam a importância da compreensão da temática para uma prática pedagógica desenvolvente.

Deste modo, o primeiro capítulo, *Desenvolvimento no primeiro ano de vida para a psicologia histórico-cultural: fundamentos político-pedagógicos para uma atividade educativa* faz o recorte de uma pesquisa de mestrado, que defende o ensino para bebês no primeiro ano de vida, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, apontando que o trabalho com bebês deve ser valorizado e, por meio da atividade pedagógica, dar enfoque ao desenvolvimento da segunda natureza, que não é natural. Para tanto, inicia-se com uma explanação sobre desenvolvimento psíquico para a psicologia histórico-cultural, focando no primeiro ano de vida. Posteriormente, discutem-se as contribuições que uma atividade pedagogicamente orientada pode trazer para que esse desenvolvimento se dê de maneira mais adequada às atividades do bebê. Ao final, são apresentados alguns fundamentos político-pedagógicos para a atuação educativa com essa idade.

No segundo capítulo, *O berçário como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia histórico-cultural*, ainda tratando do primeiro ano de vida, as autoras buscam contribuir para a prática pedagógica ao abordar esse período, bem como estratégias educacionais a partir dos conhecimentos da PHC, incluindo os princípios programáticos propostos por Liev Semiónovitch Vigotski, assim como a concepção teórica assumida pelos seus continuadores. O aporte teórico a ser apresentado é direcionado para o berçário I, que atende bebês de 4 a 12 meses de vida, e tem como objetivo favorecer o desenvolvimento físico e mental, de forma preparar as crianças para as etapas subsequentes do ensino pré-escolar e escolar.

No terceiro capítulo, *Práticas pedagógicas na educação infantil: uma breve análise de produções teóricas*, as autoras apresentam os resultados de um levantamento acerca das concepções sobre a prática pedagógica na educação infantil de zero a três anos, buscando a relação com a periodização do desenvolvimento infantil. A pesquisa faz parte da dissertação de Tavares (2021) e destaca a importância do conhecimento sobre a periodização do de-

envolvimento para práticas que promovam o desenvolvimento das crianças.

O próximo capítulo, *Professora em cena: da brincadeira de papéis sociais às possibilidades de atividades produtivas*, encontra-se organizado em forma de diálogo entre os princípios teóricos sobre a brincadeira de papéis sociais e as possibilidades de engendramento das atividades produtivas por meio da atuação e intervenção docente, a partir de um relato de experiência. Assim, ao darem destaque a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas, procuram problematizar possibilidades de como a organização educativa pode incidir e contribuir para o desenvolvimento e complexificação dessas formas de relação da criança com a realidade social, além de relacionar com a gênese da neoformação principal do período, a saber, a imaginação.

O quinto capítulo, *A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma questão para além da idade etária*, objetiva proceder uma reflexão a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tal questão se faz necessária uma vez que as políticas para a educação infantil consideram apenas a questão etária e não as transformações psíquicas que envolvem a passagem da Idade Pré-Escolar para a Idade Escolar. Esse período deveria ser tratado considerando o movimento que se dá da atividade do brincar para a atividade de estudo.

O sexto capítulo, *Atividade de estudo e os anos iniciais do Ensino Fundamental: desenvolvimentos em processo*, as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa empírica que envolveu escolas públicas e privadas e teve por objetivo discutir o processo de escolarização de alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais), tendo como foco as atividades guias dominantes.

O sétimo capítulo, *Arte na escola: contribuições à formação da atividade de estudo no início do ensino fundamental*, é fruto da pesquisa de mesurado intitulada *Construindo o humano: o ensino de arte e a produção da recepção estético-literária no ensino fundamental* e apresenta algumas reflexões acerca de como a disciplina de Arte na escola configura-se como relevante espaço para uma educação estética que objetive a formação da atividade de estudo, a formação do pensamento estético-artístico e a produção da recepção estético-literária.

Na sequência, no oitavo capítulo, *A apropriação da escrita e a formação do pensamento teórico segundo a Psicologia Histórico-Cultural*, as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo estudar a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico, apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento.

O nono capítulo, *A periodização do desenvolvimento humano na pers-*

pectiva da psicologia histórico-cultural: subsídios para a intervenção do(a) psicólogo(a) escolar e educacional, objetiva, por meio da periodização do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, apresentar subsídios para a intervenção do psicólogo escolar e educacional, trazendo importantes conceitos desta abordagem como a atividade de estudo, as crises, a situação social do desenvolvimento, estágios do desenvolvimento, desenvolvimento dos motivos, necessidades, sentidos e significados, que estão fundamentados no materialismo histórico dialético. A aplicação destes conceitos pelo profissional de psicologia será apresentada a partir do trabalho realizado com os alunos, com os professores e com as famílias/responsáveis.

O décimo capítulo, *As transformações da adolescência e suas relações com a escola*, busca discutir sobre a fase inicial da adolescência a partir das transformações que se dão nesse período e as relações que esse fenômeno estabelece com a escola e com a educação escolar, tanto no que tange à compreensão sobre como a escola e a educação influenciam no desenvolvimento do adolescente, assim como em relação ao que essas transformações da adolescência influenciam e repercutem no ambiente escolar.

O capítulo 11, *A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e sua contribuição à educação escolar de adolescentes*, tem por objetivo analisar a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psicológico e apresentar aportes teóricos à educação escolar de adolescentes. A exposição dos resultados de tal análise gira em torno de três aspectos, quais sejam: a teoria da periodização como um plano de desenvolvimento; a mudança da estrutura funcional da consciência como o aspecto central do processo de desenvolvimento psicológico e; as contribuições da periodização à educação escolar de adolescentes.

O décimo segundo capítulo, *Pesquisa intervenção-formativa junto a jovens do ensino médio residentes em assentamentos rurais: vida objetiva e processo de periodização do desenvolvimento humano* trazem reflexões decorrentes do processo de pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018) realizado no interior de uma escola de assentamento rural da região do Pontal do Paranapanema/SP e os desdobramentos do trabalho junto a estudantes do Ensino Médio no âmbito de sua vida escolar e no interior do próprio assentamento em que vivem e trabalham ao lado de seus familiares. Trata-se de reflexão crítica oriunda de trabalho coletivo de pesquisadores do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar), GEPEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre escola pública e profissionais da educação) em parceria com os membros do coletivo CETAS (Centro de

Estudos em Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde), grupos ligados à UNESP-Presidente Prudente.

O décimo terceiro capítulo, *Educação de jovens no ensino superior: elementos para práticas pedagógicas a partir da psicologia histórico-cultural* tem como foco a construção de reflexões sobre a relação educação e desenvolvimento humano a partir do período inicial da vida adulta, isto é, a juventude, com vistas a constituir elementos para práticas pedagógicas junto a esse público. Para tanto, as autoras por meio da discussão sobre algumas particularidades do ser jovem estudante do ensino superior brasileiro e da periodização do desenvolvimento humano no período inicial da vida adulta, apresentam algumas possibilidades para construir práticas pedagógicas no ensino superior.

No décimo quarto capítulo, *A Zona de Desenvolvimento Iminente enquanto articulação entre a periodização e a instrução escolar*, os autores(as) se propõem a discutir acerca do papel da Zona de Desenvolvimento Iminente no que concerne ao processo de instrução escolar. Para tanto, em um primeiro momento, abordam a forma como Vigotski entende as leis que regem o desenvolvimento e seu processo de periodização, para então discorrer sobre o conceito específico e suas repercussões pedagógicas.

O Capítulo 15, *Sobre o que estamos falando? O desenvolvimento da linguagem simbólica para a Psicologia Histórico-Cultural* versa sobre o desenvolvimento da linguagem simbólica. As autoras iniciam pela discussão de que a palavra, para cumprir sua função social, deve ser dotada de significado. Em seguida, discorrem sobre o desenvolvimento social e individual do significado das palavras em consonância com os períodos que demarcam o desenvolvimento do psiquismo e, por último, diferenciam conceitos espontâneos e científicos e suas relações com o pensamento empírico e teórico.

De forma geral, todos os capítulos, provocam no leitor possibilidades de compreender o desenvolvimento do psiquismo de forma multiterminada, para além da descrição de marcadores biológicos, possibilitando a reflexão sobre práticas pedagógicas que impulsionam professores e alunos ao processo de humanização. Nessa direção, 'enchendo nossos vazios' poderemos, como deseja o poeta Manoel de Barros ensinar as crianças a 'carregar água na peneira', a alçar vôos em direção ao conhecimento que a humanidade produziu.

Boa leitura!!!

Referências

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

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 (Antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

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

TAVARES, L. S. P. **A importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três anos**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

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

VIOTTO FILHO, I. A. T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. In: VIOTTO FILHO, I. A. T. *et al.* **Processo grupal e práxis científica educativa**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 23-48.

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

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PARA UMA ATIVIDADE EDUCATIVA¹

*Brida Mantovan
Flávia de Silva Ferreira Asbahr
Juliana Campregher Pasqualini*

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo discutir o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida à luz da psicologia histórico-cultural e o papel da atividade pedagógica nesse momento da vida, defendendo que uma atividade pedagogicamente orientada pode ser promotora de desenvolvimento, atividade essa que se incute na ação de ensinar na Educação Infantil.

A atividade pedagógica para o primeiro ano de vida não é a mesma que se faz em anos posteriores, pois essa etapa do desenvolvimento tem suas especificidades e deve ser pedagogicamente orientada para o desenvolvimento psíquico, motor e linguístico do bebê. Por isso, é necessário compreender quem é o sujeito a quem se ensina nessa idade, e não reproduzir o que ocorre em etapas posteriores da educação escolar.

Há uma ideia de que o trabalho com crianças pequenas é mais simples e instintivo. Em vista disso, as mulheres são majoritariamente contrata-

¹ Este capítulo é fruto da dissertação da autora com orientação das coautoras, intitulada *Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na educação infantil*, pelo programa de pós graduação em 'Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem', Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru.

das para o trato com esse público por, socialmente, se considerar que elas teriam uma aptidão natural para lidar com bebês (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). Assim, o berçário na Educação Infantil é ainda considerado um lugar apenas de cuidados, e não de ensino, marcado por práticas que ficam próximas ao que é espontâneo e cotidiano, limitando a aprendizagem dos bebês à observação e à imitação, sem direcionamento.

Percebe-se que, para se trabalhar com essa idade, criou-se a ideia de que não há necessidade de um planejamento pedagógico sistematizado. Prova disso é que muitas profissionais que trabalham com essa faixa etária não se sentem professoras e, em muitos municípios, o cargo atribuído é de monitora de educação básica, de agente de desenvolvimento infantil, de agente educacional e até de auxiliar de creche (Mantovan, 2021). Essa visão expressa-se na própria concepção dessas profissionais. Destaca-se, por exemplo, a fala de uma professora que ao ser perguntada se gostaria de trabalhar com outras etapas da educação responde: “Sim, gostaria de ter mais liderança, de desenvolver mais o trabalho pedagógico. Gostaria de trabalhar com a faixa etária entre 3 e 4 anos” (Mantovan, 2021, p. 70).

Soma-se à pouca valorização e à falta de documentos nacionais de educação que evidenciem essa profissional enquanto uma educadora, com formação pedagógica e objetivos claros de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, à parca formação para atuar junto a essa etapa do desenvolvimento. Constata-se que muitas profissionais se sentem perdidas quanto ao trato pedagógico com o primeiro ano de vida.

Dessa maneira, consideramos que é necessário compreender o desenvolvimento psíquico e motor infantil a fim de orientar a atividade pedagógica com essa idade, entendendo que o desenvolvimento humano é único na forma e no conteúdo de sua atividade e complexo por estar multideterminado pelos planos biológicos (corpo físico, órgãos de sentido) e culturais (sócio-histórico-cultural), formando o que chamamos de unidade natureza-cultura, criando condições para que o humano se desenvolva enquanto sujeito social, ou seja, em suas dimensões humano-genéricas.

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre (Marx, 2004, p. 84).

A partir disso, e pensando na realidade brasileira em que em 2019 ocorreram 3,8 milhões de matrículas em berçários e creches (Brasil, 2020),

entende-se que a atividade pedagógica pode ser uma importante chave para promoção do desenvolvimento infantil, além de ser orientadora do trabalho em berçários.

O capítulo se organiza com uma explanação sobre desenvolvimento psíquico para a psicologia histórico-cultural, em que se aborda sobre o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida. Posteriormente, discute-se as contribuições que uma atividade pedagogicamente orientada pode trazer para que esse desenvolvimento se dê de maneira mais adequada às atividades do bebê. Ao final, são apresentados alguns fundamentos político-pedagógicos para a atuação educativa com essa idade.

Desenvolvimento psíquico e seu caráter histórico-social

O caráter histórico e social no processo de desenvolvimento humano é essencial para a formação subjetiva sobre a realidade, pois é pela atividade do sujeito que surge a necessidade de superar contradições postas ao desenvolvimento. Por exemplo, o bebê vive em um ambiente em que as pessoas falam com ele o tempo todo, mas este ainda não consegue falar com aquelas. Cria-se, assim, a necessidade de comunicação no bebê.

Segundo Martins (2013), o desenvolvimento do gênero humano, e em particular seu psiquismo, foi possível com saltos qualitativos da espécie na medida em que as formas de subsistência deixaram de ser a de adaptar-se ao meio para ser o intercâmbio com a natureza, iniciando um processo que conhecemos como trabalho social. O desenvolvimento psíquico passa, então, a ser orientado por leis biológicas e sociais.

Portanto, esse desenvolvimento do gênero humano, sob a influência do trabalho e da linguagem, contribuiu para a evolução do sistema nervoso central, possibilitando o desenvolvimento de diversas funções psicológicas, como, por exemplo, a consciência humana:

Dessa forma, com a ação sobre a natureza, ao produzir instrumentos para o trabalho, houve gradativas mudanças na consciência, inserindo novas exigências ao psiquismo, de modo que a reprodução da atividade humana encarnada nos objetos permitiu uma profunda transformação no funcionamento do psiquismo humano, o que possibilitou o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, funções altamente complexas. Essas particularidades no desenvolvimento humano culminaram em um processo organizado da atividade, o trabalho social (Mantovan, 2021, p. 94).

Destarte, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade de trabalho, em um processo teleológico:

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia 'já na representação do trabalhador', isto é, de modo ideal (Lukács, 1978, p. 4).

Ademais, quando pensamos a periodização do desenvolvimento do psiquismo a partir da perspectiva histórico-cultural, entendemos que esta não deve ser pensada pela idade cronológica da criança, mas pelo tipo de atividade que ela exerce. Essa atividade também não ocorre de forma natural, mas tem a ver com o lugar social em que a criança está inserida. A esta atividade chamamos de guia, ou dominante no desenvolvimento, pois é ela quem promove as principais mudanças no psiquismo da criança.

Segundo Leontiev (2004), a atividade dominante possui três características:

1. Na atividade dominante já aparecem os novos tipos de atividades, ou seja, contém em si o embrião que permite o desenvolvimento da próxima;
2. Nela se formam e se reorganizam os processos cognitivos particulares, o que também acontece com outros tipos de atividade que não só a dominante;
3. É dela que depende as principais mudanças psicológicas essenciais da personalidade da criança em uma dada etapa do desenvolvimento.

Assim, nesse processo de desenvolvimento psíquico, vão surgindo neoformações que determinam as mudanças em cada etapa. Sobre isso, Vygotski (1996, p. 254-255, tradução nossa) coloca que é:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem, pela primeira vez, em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um dado período.

É importante entender que esse processo do desenvolvimento depende fundamentalmente das condições de vida e de educação que a criança tem, porquanto a assimilação que parte do simples para o mais complexo tem dependência do complexo que existe no adulto que está em atividade com a criança, ou seja, é a ação do adulto que promove esse desenvolvimento e também interfere na qualidade deste. É aqui que precisamos pen-

sar na particularidade da formação docente.

No primeiro ano de vida, a relação do bebê com o adulto é muito próxima. Afinal, o bebê precisa do adulto para sua subsistência, mas não só isso: o adulto também será aquele que ensinará ao bebê sobre a humanidade, que o inserirá no mundo humano. Por isso, a forma e o conteúdo dessa ação precisam ter um direcionamento.

Também, quando pensamos os momentos de viragem no desenvolvimento, em que o bebê passa de um tipo de atividade guia para outro, a ação do adulto (e aqui colocamos a ação pedagógica) pode ser um catalisador e promotor desse desenvolvimento. Por isso, entendemos a importância de compreender mais especificamente o desenvolvimento nessa etapa. Mas, antes de adentrar no primeiro ano de vida, vamos abordar rapidamente sobre um momento anterior a ele.

Do período intrauterino ao extrauterino

O desenvolvimento psíquico se inicia antes mesmo do nascimento da criança, na medida em que sofre influências da maturação biológica e das condições de vida da gestante. Conforme Cheroglu e Magalhães (2016) explicam, o feto responde a estímulos como o toque e a sons que ocorrem na barriga da gestante, tornando-os marcantes para a vida dele, cabendo a “[...] reflexão sobre a qualidade dos sons que a gestante se expõe, os quais podem alterar o ritmo cardíaco dela e também do bebê” (p. 95).

Também, é na vida uterina que ocorre a formação de sistemas funcionais complexos, como o nervoso e o circulatório, a formação da atividade reflexa e das funções motoras e sensoriais (Vincentini; Stefanini; Vicentini, 2009). Com isso, percebe-se o desenvolvimento do sistema nervoso já na vida intrauterina e, conforme Elkonin (1978), no recém-nascido ocorre o desenvolvimento da espinha e dos centros subcorticais, garantindo a adaptação inicial ao ambiente externo ao útero.

Com a separação da proteção uterina, no nascimento, inicia-se a necessidade de adaptação do bebê às condições da vida externa, mas ainda assim de forma passiva e dependente nas funções vitais, como a alimentação, fazendo com que o bebê tenha um forte vínculo e dependência com seus cuidadores que tratam dessas demandas. É um momento de mudança radical para o bebê, a primeira crise/ruptura de sua vida.

Vygotski (1996) coloca que esse é um momento de passividade no desenvolvimento do bebê, tendo como atividades principais a alimentação, o sono e as funções motoras. Assim, na vida intrauterina, o bebê dorme na

maior parte do tempo e, com seu nascimento, o sono e a alimentação se tornam igualmente principais. Ainda, as funções motoras do bebê são ativadas por meio de reflexos gerados por estímulos internos e externos.

Ao tratar sobre esse período, Mukhina (1995) afirma que as ações reflexas do bebê asseguram o funcionamento dos sistemas do organismo, reflexos inicialmente incondicionados que se iniciam na vida intrauterina e que se aguçam e ampliam-se para reflexos protetores, como a diminuição da pupila na claridade, da orientação da cabeça do bebê frente a um estímulo, da sucção na experimentação de objetos, da pressão no apertar de objetos e de impulso ao tocar os pés. Estes servem como adaptação inicial às condições externas de sua existência.

Com o aumento da atividade cognoscitiva e motora em quase todos os órgãos de sentido vão surgindo os reflexos condicionados, expressos pela satisfação de uma necessidade do bebê, pelo adulto, seja ela orgânica ou social. É um momento de viragem, de sair da situação de recém-nascido (Lísina, 1987). Vão surgindo, também, as primeiras reações sociais do bebê, como o sorriso a um rosto conhecido e o choro como reação ao ouvir outros bebês chorando.

Um reflexo condicionado importante, e que surge também na relação mediada com o adulto, é o complexo de animação. Este cumpre a função de ser uma primeira comunicação entre bebê e adultos. Assim,

Os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações prélinguísticas) com o adulto e o atrair ativamente à comunicação (excitação motora) (Lísina, 1987, p. 288, tradução nossa)².

Parece-nos nítida, então, a necessidade de exercitar os órgãos de sentido no recém-nascido, de forma a orientar o desenvolvimento do mesmo para a captação das características humanas, entendendo que o período pós-natal não deve ser considerado como uma evolução de fatos, mas como salto qualitativo em que os planos biológico e social se interrelacionem, em um processo dialético. O comportamento humano precisa ser formado no bebê.

Já nos primeiros dias de vida, o bebê possui, mesmo que de forma difusa, uma vida psíquica individual, composta por necessidades orgânicas, como a satisfação por comida, calor e movimento, além de necessidades sociais, de estar com outra pessoa, comunicar-se com ela e ter sua atenção. Entendemos, assim, que

²“Los componentes del complejo de animación sirven de base para que el bebé comience a diferenciar en el medio circundante a la persona adulta (concentración), realizar la comunicación mímica (sonrisa) y específicamente vocal (vocalizaciones prelingüísticas) con el adulto y atraer activamente al adulto a la comunicación (excitación motora)”.

há fatores biológicos e culturais entrelaçados no desenvolvimento do bebê e que provocam uma profunda reorganização no mesmo (Mantovan, 2021, p. 107).

O primeiro ano de vida

As informações anteriores nos deixam pistas para pensar que as ações com os bebês podem provocar seu desenvolvimento e, por isso, precisam ser intencionalmente elaboradas dentro da escola. Evidentemente, será por meio das ações do adulto que os aparelhos sensoriais do bebê terão condições de se desenvolver na medida em que se inclina sobre a criança, fala-se com ela e lhe apresenta objetos com diversas propriedades.

Esse estímulo do sistema sensorial antecipa o movimento das mãos, que irá culminar no aparecimento do ato de apreensão. Assim, quando o bebê manipula objetos, apalpa, morde, sente texturas, formas e dimensões, ele começa a estabelecer as bases para a percepção tridimensional das coisas (Elkonin, 2009).

Ainda, é pela ação do adulto que o bebê aprenderá as operações com os objetos que contribuem com a formação e a evolução do movimento preênsil. Assim, Mantovan (2021, p. 107) afirma que, enquanto meta de desenvolvimento: “[...] é preciso formar, no bebê, movimentos reiterativos e concatenados, que começam com palmadas nos objetos, passando a agitá-los, manuseá-los de diversas formas e até a golpeá-los”. Essas ações diárias são consideradas pedagógicas quando há a organização intencional do adulto.

Como citado anteriormente, o complexo de animação, importante momento do desenvolvimento cognitivo do bebê, também é um marcador para a ação pedagógica na medida em que aparece a primeira necessidade social da criança, que concentra seu olhar no rosto da pessoa cuidadora e, então, sorri e se move animadamente. Nota-se que a ação do adulto também se faz necessária nesse processo que, se não for bem estimulado, pode ocasionar atraso no desenvolvimento do bebê.

Esse momento do desenvolvimento é de extrema importância para que o bebê inicie a diferenciação entre o adulto e o meio circundante (desenvolvendo a concentração), realizando uma comunicação por meio do sorriso e das vocalizações pré-linguísticas (Lísinia, 1987).

A partir disso, começamos a notar a atividade que guia o período do primeiro ano de vida, sendo essa a ‘comunicação emocional direta’, na medida em que o bebê mantém estreita relação com o adulto, por depender dele para a satisfação de suas necessidades elementares e para a necessidade de comunicação. É o que Vygotski (1996) afirma como a peculiaridade em sua

situação social de desenvolvimento, quando o bebê mantém comunicação máxima com os adultos, mas ainda não se apropriou da linguagem humana.

É um momento em que o bebê apresenta um interesse receptivo pela realidade, e sua postura vai além daquela que se limitava apenas ao sono, à alimentação e o choro. Inicia-se uma distinção do eu e do outro, é o início da formação da subjetividade individual da criança. Aqui, mais uma vez, fica explícita a importância das ações intencionais do adulto para o desenvolvimento.

Essas primeiras reações sociais têm a ver também com a formação do afeto no desenvolvimento:

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sono, da alimentação e do choro. Já no primeiro estágio do primeiro ano o afeto adota, fundamentalmente, a forma de um interesse receptivo pelo mundo exterior e se transforma, no segundo estágio dessa idade, em um interesse ativo pelo entorno. E, finalmente, com o final do primeiro ano resulta a crise do primeiro ano, que, como todas as idades críticas, se distingue por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pela aparição do afeto na própria personalidade, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil (Vygotski, 1996, p. 299, tradução nossa)³.

Nesse ínterim, desenvolvem-se as coordenações visomotoras, que são os reflexos de direção que vão aos poucos organizando as ações do bebê, como os movimentos das mãos, que antes eram indiferenciados e passam a ser mais direcionados, chegando à ação dirigida de pegar os objetos intencionalmente. O movimento dos olhos também vai possibilitando a diferenciação no espaço e entre coisas e pessoas (Elkonin, 1978).

Quando o bebê começa a ficar sentado sua percepção visual se expande, pois vê o mundo ao seu redor por uma perspectiva nova. Portanto, com a ação do adulto de apresentar os objetos e nomeá-los, o bebê vai criando um interesse ativo pelo o que é apresentado e vai se formando a imagem total do objeto, além de começar a fazer conexões entre a palavra e o objeto. Ou seja, o adulto *ensina* ao bebê.

Sobre a comunicação, Lísina (1987) coloca que essa é uma atividade mútua entre seus participantes e que, com a criança, podemos ver os seguintes aspectos:

³“El afecto inicial del recién nacido limita su vida psíquica a los estrechos márgenes del sueño, la alimentación y el grito. Ya en el primer estadio del primer año el afecto adopta, en lo fundamental, la forma de un interés receptivo por el mundo exterior y se transforma, en el segundo estadio de esa edad, en un interés activo por el entorno. Y, finalmente, la finalización del primer año desemboca en la crisis del primer año que como todas las edades críticas se distinguen por un desarrollo impetuoso de la vida afectiva y por la aparición del afecto de la personalidad propia, que constituye el primer paso en el desarrollo de la voluntad infantil”.

- a. a criança mantém a atenção e o interesse sobre o adulto;
- b. a ação do adulto é percebida pela criança por um aspecto emocional;
- c. a criança realiza atos por iniciativa própria, mas o objeto é o adulto;
- d. há a apreciação da criança frente a atividade dos adultos em relação com suas ações.

Assim, pela ação dos adultos, pode-se notar que a comunicação e a atuação com os objetos se entrelaçam e o bebê começa a ter uma nova forma de se relacionar com as pessoas, ou seja, essa é uma das principais conquistas no primeiro ano de vida, pois na medida que essa interação objetal se desenvolve o bebê entra no próximo período de seu desenvolvimento, a primeira infância, em que a manipulação com os objetos é a atividade-guia.

Destarte, como meta do trabalho educativo para essa idade, Mukhina (1995, p. 104) postula: “[...] as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem”.

Portanto, quando vemos as especificidades do desenvolvimento no primeiro ano de vida, fica nítida a importância de um olhar pedagógico para os bebês que se encontram nos berçários de Educação Infantil, na medida em que estes são locais propícios para a promoção do desenvolvimento integral dessa idade, da mesma forma que também são locais em que as profissionais precisam ser mais valorizadas e o investimento em capacitação, levado à sério.

A atividade pedagogicamente orientada

Quando pensamos na atividade pedagógica a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética, precisamos considerar que a organização do ensino deve ter em conta o conteúdo que será abordado, a forma como será abordado e quem é o sujeito a quem será dirigido. É o que Martins (2013) coloca como a tríade conteúdo-forma-sujeito. Esses três elementos contêm em si as ações necessárias para a promoção do ensino, e, portanto, do desenvolvimento psíquico.

Assim, para o planejamento pedagógico é necessário que esses três elementos se interrelacionem, pois, isolados, ficam esvaziados em seu sentido. Também, no momento do planejamento é importante que se leve em conta a direção que queremos com a atividade planejada, ou seja, qual a intenção de se ensinar um determinado conteúdo para um bebê.

Em nossa pesquisa de mestrado concluímos que as ações pedagó-

gicas com essa idade têm como intenção o desenvolvimento psíquico do bebê na direção de formar um sujeito humanizado, ou seja, “[...] que entenda que a formação humana se faz em relação ao outro, de forma coletiva, em oposição a uma ideia sobre desenvolvimento humano individualista e competitiva” (Mantovan, 2021, p. 16). Junta-se a isso que, nesse processo, forma-se no bebê a sua segunda natureza, ou seja, a internalização de ações exclusivamente humanas.

É importante ressaltar que, quando falamos de Educação Infantil no Brasil, vamos lidar com o predomínio, tanto nas perspectivas teóricas, quanto nas políticas de educação, da perspectiva antiescolar para essa etapa (Pasqualini; Martins, 2008). Ou seja, há uma ideia de que ensinar bebês seria prejudicial ao seu desenvolvimento, e que o correto seria limitar-se a acompanhá-los. Para nós,

[...] não consideramos o ato de ensinar como algo prejudicial aos bebês, se respeitadas as especificidades de seu desenvolvimento. Assim, apoiamos-nos na psicologia histórico-cultural com a tese de que a criança não precisa desenvolver-se (numa perspectiva maturacionista) para, depois, poder ser ensinada, ao contrário, o ensino é condição para o desenvolvimento das qualidades humanas, pois ser humano não é natural em nós, mas é desenvolvido historicamente e culturalmente (Mantovan, 2021, p. 117).

Dessa forma, e no escopo dos embates teóricos sobre cuidar e/ou educar bebês, concordamos com Tiriba (2005, p. 5) quando aponta para a superação dessa dicotomia: “[...] se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?”.

Assim, um ensino que promova o desenvolvimento é aquele que respeita o nível de desenvolvimento do bebê, mas entende que este não aprenderá sozinho as qualidades humanas, já que ele precisa do outro (nesse caso o adulto) e que é necessário que as ações sejam pedagogicamente orientadas, na medida em que as instituições escolares têm suas especificidades, não sendo apenas locais para deixar os filhos enquanto os responsáveis trabalham.

Além disso, quando se pensa sobre o ensino para o primeiro ano de vida, é importante considerar como metas pedagógicas que o bebê ‘se aproprie das ferramentas da linguagem humana’, na medida em que estas formam e qualificam a desenvolvimento psíquico e que ele ‘aprenda o uso de instrumentos e a internalização de signos’, que são ferramentas para que o bebê seja inserido na vida social. Assim, são necessárias ações pedagógicas que proporcionem que o desenvolvimento infantil possa passar do plano interpsíquico para o plano intrapsíquico no desenvolvimento (Mantovan, 2021).

Aqui voltamos a tese de Vigotskii (2010, p. 114, grifo do autor), que corrobora a defesa de que as ações escolares com os bebês precisam ser pedagogicamente orientadas:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: **o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.**

Portanto, a atividade de comunicação e o uso de instrumentos e signos não são naturais no bebê: é preciso criar a necessidade de que ele aprenda e se insira na vida social por meio de sua atividade-guia, que também não é natural. É preciso criar a necessidade da comunicação emocional direta, e nisso se relaciona um ensino que promova o desenvolvimento para o primeiro ano de vida.

A partir disso, em nossa pesquisa (Mantovan, 2021), propomos quatro ‘fundamentos político-pedagógicos’ para pensar em como o ensino pode se efetivar na Educação Infantil com bebês. Esses resultados se depreendem a partir da análise de questionários aplicados com sessenta e oito (68) professoras e profissionais que trabalham em berçários da Educação Infantil. Assim:

- a. A estrutura de funcionamento das escolas de atendimento dessa etapa educativa não é a ideal pois, na medida em que cada profissional tem uma função específica que diferencia cuidados de educação, a possibilidade de ensino para os bebês fica fragmentada, além de termos os cargos que não são nominados como professoras (que lidam com os ‘cuidados’) menos valorizados financeiramente dentro dessa lógica.
- b. A atividade de comunicação emocional direta vai se desenvolver na relação do bebê com quem supre suas necessidades físicas e emocionais, que, dentro dos espaços de educação infantil, é potencialmente quem está com ele a maior parte do tempo, é quem promove as ações de ‘cuidados’. Por isso, o planejamento de atividades pedagógicas com os bebês deve partir de quem está em atividade com eles. Ao mesmo tempo, essa profissional deve ter os conhecimentos teóricos para a elaboração dessas atividades, o que perpassa, de novo, a valorização financeira e formação pedagógica do cargo.
- c. A todo momento, pode-se ensinar os bebês, pois suas aprendizagens dizem respeito à apropriação dos signos e instrumentos da

cultura humana. Por isso, ter, na rotina, um momento para atividades pedagógicas não é suficiente, ou seja, todos os momentos com os bebês devem ser pedagogicamente orientados, o que exige que todas as profissionais dentro desses espaços precisam ter sua força de trabalho valorizada e qualificada.

d. Por fim, é importante pensarmos que se currículos municipais assumirem um compromisso com uma educação direcionada à humanização dos sujeitos, eles podem desempenhar a função de instrumentos de orientação e de resistência às tendências que buscam esvaziar o sentido de escola desses espaços, na medida em que previne um retorno a modelos assistencialistas de atendimento a bebês e crianças pequenas. Sabemos, por outro lado, que é necessário também criar condições concretas para que as profissionais que trabalham nessa etapa educativa possam ser valorizadas e consideradas, de fato, professoras.

Considerações Finais

A partir da discussão até aqui proposta, fica nítida a necessidade de compreender o desenvolvimento dos bebês para que a organização do ensino para eles seja feita de maneira adequada, ou seja, respeitando seu nível de desenvolvimento na medida que o faça avançar. Portanto, defendemos o *ensino* para essa etapa da Educação Infantil.

Além disso, compreende-se que a prática pedagógica que visa a promover o desenvolvimento de bebês não está descolada da realidade brasileira, ou seja, as políticas presentes nos documentos nacionais de educação afetam a forma e o conteúdo do que é trabalhado com essa idade, que reproduz o que vai na contramão do que defendemos, que é um ensino voltado para a formação de sujeitos humanizados.

Não à toa, quando falamos de fundamentos para essa etapa da educação, eles não são apenas do campo pedagógico, mas também do cenário político, entendendo que essas esferas não andam descoladas, mas se inter-relacionam e uma afeta a outra diretamente.

Destarte, buscamos aqui esclarecer que o desenvolvimento psíquico de bebês não se dá de maneira natural, mas tem relação direta com o que ocorre em seu entorno, principalmente nas ações dos adultos. Ou seja, na escola, ensinar aos bebês as ferramentas para se inserir no mundo humano é a principal meta pedagógica a ser alcançada para essa fase.

Referências

BRASIL. **Censo escolar 2019**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2019/press_kit_censo_escolar_2019.pdf. Acesso em: 07 maio 2022.

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. (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: no nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños (sexta parte). *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* (org.). **Psicología**. 4. ed. Barcelona: Grijalbo, 1978. p. 493-503.

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

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicacion en los niños. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 274-298.

LUKÁCS, G. As Bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *In*: LUKÁCS, G. **Temas de ciências humanas**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. p. 01-18.

MANTOVAN, B. **Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

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. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

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, 1995.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A educação infantil em busca de identidade: análise do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil. **Psicologia da Educação**, n. 27, p. 71-100, 2008.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 28, 2005, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

VICENTINI, C. A.; STEFANINI, M. A.; VICENTINI, I. B. F. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso. *In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. cap. 4, p. 123-131.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. v. 4.

CAPÍTULO 2

O BERÇÁRIO I COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Artemis Paiva de Paula
Hansel Soto Hernández
Pâmela Cadima Coelho
Izabel Hazin*

Introdução

Na atualidade, a pesquisa e as intervenções destinadas à primeiríssima infância, compreendida como os três primeiros anos de vida, incluindo a gestação, assumiram papel de destaque em quase todos os países e em seus programas de governo. Há consenso em termos de reconhecimento de que esse cuidado favorecerá o desenvolvimento da criança não apenas nesse período, mas ao longo da trajetória do desenvolvimento futuro do sujeito (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2019).

Porém, historicamente, a formação de docentes para a educação básica tem tido como foco a alfabetização e a atuação no ensino fundamental. Dessa forma, as especificidades da primeira etapa da educação, incluindo o berçário, ficam em segundo plano (Braga, 2019). No entanto, a demanda por berçários é crescente no Brasil (Gesqui; Fernandes, 2021), levando à necessidade de aprofundamento e reflexões sobre a atuação pedagógica e o papel da educação nos primeiros anos de vida.

Estudiosos apontam que a educação infantil – e por que não dizer a

própria creche? – parece não estar cumprindo seu papel de mediadora do desenvolvimento. O trabalho pedagógico precisa suplantar a carência de conteúdos, as práticas espontaneístas e o senso comum. O lúdico e o didático podem, e devem, caminhar juntos. A escola precisa ser ativa e não se posicionar como espectadora de um desenvolvimento que pretensamente ocorreria de forma espontânea (Anjos; Zocoler, 2019).

Diante do exposto, ressalta-se a importância, por parte do educador, do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, que deve ser mobilizado quando o educador planeja as suas ações, pois ele se apresenta como a forma final de desenvolvimento, ou seja, é um modelo do desenvolvimento mais complexo, o modelo que a criança deverá alcançar ao final do processo (Vygotsky, 2001).

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) compreende que o papel da educação pré-escolar é extremamente importante no processo geral de formação da personalidade. A fim de tornar este processo acessível e proporcionar condições ideais para o desenvolvimento multilateral da personalidade da criança, a Pedagogia pré-escolar deve basear-se no conhecimento dos princípios psicológicos que norteiam esse desenvolvimento e das características de suas manifestações em várias etapas, sendo qualitativamente diferentes (Zaporozhets; Elkonin, 1971).

Este capítulo pretende contribuir para a prática pedagógica, ao abordar o desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, bem como estratégias educacionais a partir dos conhecimentos da PHC, incluindo os princípios programáticos propostos por Liev Semiónovitch Vigotski, assim como a concepção teórica assumida por seus continuadores. Nesse sentido, abordam-se as contribuições de autores da Psicologia soviética – especialistas na idade pré-escolar –, tais como: Daniil Borisovich Elkonin, Lídia Ilinitchna Bozhovich, Aleksander Vladimirovich Zaporozhets, entre outros. O aporte teórico a ser apresentado é direcionado para o berçário I, que atende bebês de 4 a 12 meses de vida, e tem como objetivo favorecer o desenvolvimento físico e mental, de forma a preparar as crianças para as etapas subsequentes do ensino pré-escolar e escolar.

Aspectos gerais sobre a periodização do desenvolvimento psicológico infantil

Vigotski fez um valioso aporte ao problema do desenvolvimento psíquico ou mental da criança, dando destaque não só às propriedades internas desse processo, mas também à relação de seu desenvolvimento psí-

quico com as influências que recebe do meio. Ao abordar essa questão, ele partiu da posição de que as circunstâncias de vida, por si mesmas, ou seja, espontaneamente, não são capazes de determinar o desenvolvimento psíquico da criança, que sob as mesmas condições podem se formar diferentes particularidades psicológicas (Bozhovich, 1976).

De acordo com Bozhovich (1976, p. 122, tradução nossa)¹:

Em conferências oferecidas por ele aos estudantes de Medicina em Moscou, em 1934, apresentou a tese de que para uma correta compreensão do papel do meio no desenvolvimento da criança é necessário abordá-lo, não de forma absoluta, mas de forma relativa. Ele dizia que o meio deveria ser estudado não como uma 'situação de desenvolvimento', que pela força das qualidades nela contidas determina por si mesma o desenvolvimento da criança. As influências do meio, segundo Vigotsky, variam de acordo com as propriedades psicológicas previamente formadas da criança, através das quais são refratadas.

O pressuposto anterior indica que, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil, duas condições interdependentes devem ser abordadas: 1) o papel relativo do meio (conjunto de mediações que utiliza o adulto ou o 'Outro' na relação com a criança); e 2) as mudanças acontecidas na criança que, por sua vez, condicionam o caráter dessa influência do meio. A complexidade dessa tese constitui um paradoxo ainda não abordado completamente pela ciência atual, sobretudo no referente às implicações práticas e pedagógicas para a educação infantil.

Para algumas abordagens teóricas o processo de desenvolvimento humano é compreendido como resultado de uma trajetória harmoniosa, progressiva e linear. Essa concepção está baseada numa compreensão 'naturalista' e evolutiva de desenvolvimento psicológico, na qual a criança é vista como um organismo biológico que recebe a influência de condições externas às quais tem que se ajustar e adaptar. Por outro lado, a PHC parte do pressuposto de que o processo de desenvolvimento é dialético e complexo, de natureza dialógica, fruto da interação entre uma linha natural (responsável pelos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento) e uma linha cultural de desenvolvimento (encarregada do aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, elaboração de novas formas de pensamento e domínio dos meios culturais do comportamento) (Vygotsky, 2012).

¹ "En conferencias ofrecidas por él a los estudiantes de medicina de Moscú en 1934, expuso la tesis de que para una correcta comprensión del papel del medio en el desarrollo del niño es necesario enfocarlo, no de una manera absoluta, sino relativa. Él decía que había que estudiar el medio, no como una 'situación del desarrollo', la cual por la fuerza de las cualidades contenidas en ella determina por sí misma el desarrollo del niño. Las influencias del medio, según Vigotsky, varían en dependencia de las propiedades psicológicas del niño formadas anteriormente, a través de las cuales se refractan".

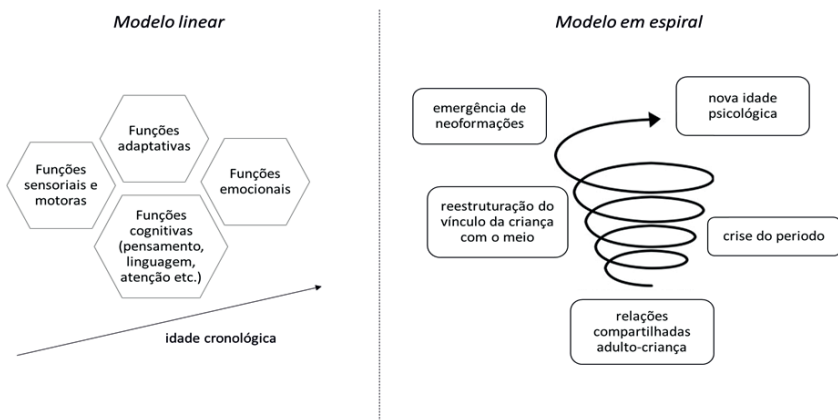
A constituição das funções especificamente humanas, ou seja, das funções culturais, ocorre em conjunto com o desenvolvimento das funções orgânicas da criança, a ponto de ser difícil separar ambos os momentos. Assim sendo, observar uma função não-orgânica descolada do seu nicho orgânico torna-se praticamente impossível (Pino, 2005, p. 268).

Como observar o reconhecimento da 'figura materna', por exemplo, fora do nicho da função fisiológica da visão? Ou como perceber o 'detalhe tátil' dos dedos, segurando um pequeno objeto, fora da função motora dos músculos? Ou como separar 'o brilho' do rosto da criança das contrações musculares que tornam possível o sorriso? Se a natureza precede a cultura, a cultura supõe a natureza, porque ela é, em última instância, a própria natureza transformada em cultura, mas uma natureza que, sem deixar de ser natureza, torna-se algo novo. Eu a chamaria uma natureza humanizada.

Nesse sentido, as coisas (realidades materiais) no entorno da criança se tornam objetos culturais diversificados e distintos, capazes de provocar respostas também culturais e diferenciadas. Assim, o desenvolvimento não pode ser considerado como processo monótono, no curso do qual acontecem somente mudanças quantitativas, como o crescimento físico, o aumento do volume da percepção, da memória e do tempo de atenção. A essência do desenvolvimento está nas mudanças qualitativas, nos saltos de qualidade, nas formas e nos conteúdos do desenvolvimento (Lomov, 1989; Vigotski, 2018).

Na Figura 1 são contrastados os modelos de desenvolvimento infantil linear e em espiral, o qual norteia a presente proposta.

Figura 1 - Concepções sobre o desenvolvimento infantil: modelo linear e modelo em espiral.



Nota. 'Modelo linear': o curso do desenvolvimento é descrito enquanto sequência linear, progressiva e harmoniosa de uma etapa evolutiva a outra de acordo com a idade cronológica e o acúmulo quantitativo de experiências, se baseia na divisão por elementos do psiquismo infantil. 'Modelo em espiral': o curso do desenvolvimento segue uma espiral ascendente, com momentos de avanços e retrocessos, mudanças da atividade compartilhada entre adulto e criança. Está baseado na interdependência dos aspectos cognitivos, sensório-motores e emocionais da personalidade.

Fonte: Os autores.

No modelo em espiral, o desenvolvimento é compreendido como um processo complexo, que exige a reestruturação das relações entre as diferentes partes do organismo, entre as distintas funções de sua personalidade, conduzindo, em cada nova etapa, a uma transformação da personalidade integral da criança, de todo o seu organismo. Dessa forma, o desenvolvimento é caracterizado por momentos de evoluções e involuções, por crises revolucionárias² que alternam períodos de mudança e relativa estabilidade. Fruto da passagem dos períodos de crise e estabilidade emergem as neoformações³ do desenvolvimento, que são novas qualidades, traços ou formações que não estão presentes em uma etapa anterior. Em outras palavras, cada passagem de uma etapa do desenvolvimento é marcada pelo surgimento de uma neoformação específica daquela fase (Vigotski, 2018).

Em relação às conquistas do desenvolvimento do primeiro ano, o bebê nesse período alcança importantes avanços no domínio do movimento, no espaço e das ações com objetos simples. A criança aprende a erguer a cabeça (desenvolvimento do controle cervical), a sentar, a se arrastar, a engatinhar, a se levantar e dar alguns passos. Ela começa a se esticar em direção aos objetos, a agarrá-los, segurá-los e, por fim, a manipulá-los – agita-los, lança-los no chão, bater com eles no berço. Esses movimentos correspondem a estágios prévios que tornarão possível o domínio posterior das formas superiores de conduta, próprias do humano (Venguer, 1978).

Em decorrência dessa concepção dinâmica de desenvolvimento, coloca-se aqui uma questão: Qual, exatamente, é o significado teórico e prático desse modelo do desenvolvimento infantil como um movimento em espiral

2 As crises do desenvolvimento, vistas de fora, distinguem-se por características que são o oposto de idades estáveis. Nelas, e durante um período relativamente curto (vários meses, um ano, dois no máximo), ocorrem abruptas e fundamentais mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. O desenvolvimento é abrupto, impetuoso e, às vezes, de caráter catastrófico, lembrando um curso de eventos revolucionários, tanto em termos do ritmo das mudanças quanto do significado das mudanças. Eles são pontos de viragem no desenvolvimento infantil, que às vezes assumem a forma de crises agudas (Vygotski, 2006).

3 "[...] o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações, que são preparadas no curso precedente de desenvolvimento [...]" (Vigotski, 2018, p. 33). As neoformações emergem como importantes conquistas de cada fase e da superação de cada momento de crise do desenvolvimento. No entanto, o seu surgimento não é cronologicamente estabelecido, pois encontra-se diretamente ligado ao tipo e à natureza das atividades nas quais a criança é incluída desde suas primeiras semanas de vida (Vygotsky, 2013a).

e não linear? Do ponto de vista teórico, a concepção de periodização psicológica permite avançar em relação à perspectiva dicotômica existente na psicologia infantil que distingue e segrega os aspectos emocionais (necessidade-motivação) dos aspectos intelectuais e cognitivos do desenvolvimento, que pode ser compreendido a partir de diferentes etapas, constituídas na integração dinâmica entre fatores maturacionais e sociais (El'konin, 1999).

Nesse sentido, a PHC compreende que o ambiente social-cultural particular da criança não é meramente uma condição externa, mas sim a fonte (força motivadora) do seu desenvolvimento. O domínio da experiência social pela criança tem um papel decisivo no desenvolvimento de processos sensoriais, motores e cognitivos (Zaporozhets; Elkonin, 1971).

Nessa perspectiva, os processos psicológicos não são formados e desenvolvidos exclusivamente pela maturação biológica, mas devem ser compreendidos como atos individuais que estão incluídos em uma atividade integral da criança (prática, lúdica e comunicativa, entre outras), como parte indissociável dessa atividade e que cumprem nela funções orientadoras e reguladoras. Em cada etapa de desenvolvimento qualitativamente diferente um tipo específico de atividade assume o papel dominante. Essa atividade principal ou guia determina as formas de domínio e, em grande medida, o caráter e a extensão do conteúdo adquirido pela criança (Zaporozhets; Elkonin, 1971). Por exemplo, o conteúdo principal da idade pré-escolar é a atividade de jogo de representação de papéis sociais, enquanto o da idade escolar é a aprendizagem escolar dirigida.

Sendo assim, os conceitos de neoformação e atividade principal guardam estreita relação com a periodização do desenvolvimento, pois são indicadores importantes desse processo (Solovieva; Pelayo; Quintanar, 2016). Na Tabela 1 apresenta-se o modelo de periodização do desenvolvimento infantil de acordo com a concepção de Elkonin e Vigotski.

Tabela 1 - Periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural.

Períodos (faixa etária aproximada)	Estágios (faixa etária aproximada)	Atividade principal ou guia	Sistema de mediação	Neoformações psicológicas	Crises
Infância inicial (0-3 anos)	primeiro ano – lactância (0-1 ano)	comunicação emocional direta	criança/adulto social*	necessidade de comunicação / ligação social / andar por si mesmo	crise pós-natal
	primeira infância (1-3 anos)	manipulação de objetos	criança/objeto social**	significado dos objetos (unidade entre pensamento e linguagem)	crise do primeiro ano
Infância tardia (3-11 anos)	pré-escolar (3-7 anos)	jogo de representação de papéis	criança/adulto social*	imaginação, necessidade de atividades sociais e cognitivas relevantes	crise do sétimo ano
	escolar inicial (7-11 anos)	aprendizagem escolar	criança/objeto social**	plano interno das ações, autocontrole, reflexão	
Adolescência (11-17 anos)	inicial (11-15 anos)	comunicação íntima pessoal	criança/adulto social*	aspirações pessoais, autojulgamento, subordinação às normas da vida coletiva	crise da adolescência
	tardia (15-17 anos)	estudos profissionais	criança/objeto social**	visão do mundo, interesses profissionais	

Notas. *A partir do sistema de mediação criança/adulto social se desenvolve a afetiva-emocional (necessidades e motivos) da personalidade da criança e são adquiridos os objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. **A partir deste sistema de mediação criança/objeto social se desenvolve a esfera intelectual-cognitiva (habilidades técnicas) da personalidade da criança e são adquiridos os meios socialmente elaborados das ações com os objetos.

Fonte: Elaborado a partir de El'konin (1999) e Vygotski (2006).

Do ponto de vista prático, a adoção do modelo de periodização do desenvolvimento possibilita a distinção entre idade cronológica e idade psicológica, sendo este operador de grande relevância para a prática educacional, notadamente em termos de proposição de atividades que podem

funcionar como precursores do desenvolvimento⁴. Nesse sentido, o educador assume papel ativo, porque é o mediador da atividade compartilhada da criança com os sistemas 'criança-objeto social' e 'criança-adulto social'. Cabe ao profissional facilitar a exploração de determinados brinquedos, o percurso necessário para a realização de certas tarefas. Assim, se origina na criança a necessidade de um processo especial de aprender os objetivos e motivos da atividade humana e as normas que orientam as relações humanas. Em outras palavras, a criança assimila os objetivos, motivos e normas das relações sociais na interação com os adultos e, num segundo momento, reproduz em sua própria atividade (El'konin, 1999).

Os aspectos anteriores serão aprofundados na seção seguinte, utilizando o modelo de desenvolvimento da PHC e os operadores teóricos aqui esboçados (concepção dinâmica do desenvolvimento, modelo de periodização, atividades principais ou guia e crises, dentre outros). Posteriormente, será discutido como o pedagogo pode utilizar esse aparato teórico em sua atuação no berçário, de modo que seja efetivamente um espaço de desenvolvimento.

O primeiro ano de vida

O bebê inaugura sua presença no mundo em um período de crise, denominado crise pós-natal. A abrupta mudança do meio intrauterino para o meio extrauterino faz com que esse momento da vida seja marcado por adaptações à vida fora da barriga da mãe. O lactente ainda não se diferencia de sua progenitora ou compreende os estímulos advindos da cultura (visuais, auditivos, entre outros), a percepção encontra-se em pleno desenvolvimento e a atuação do bebê no mundo ocorre principalmente através de reflexos (Vygotsky, 2013b).

O recém-nascido é totalmente dependente de um adulto para sobreviver e nasce com necessidades que se tornam mais sofisticadas ao longo do desenvolvimento. Suas necessidades primárias remetem à demanda de comida, calor e movimento, por exemplo. Na sequência, demonstra necessidades relacionadas ao desenvolvimento funcional do cérebro (como as de novidades/coisas novas) e, com o tempo, aparecem as sociais (necessidade de outra pessoa, de comunicação com ela, de sua atenção e apoio) (Bozhóvich, 1987).

O investimento emocional do adulto em relação ao bebê se concretiza por meio dos cuidados do dia a dia, do afeto e dos diálogos carinhosos. O investimento do cuidador é o responsável por desencadear as necessidades

⁴ Os precursores do desenvolvimento são aqui compreendidos como os que anunciam, prenunciam ou preparam a emergência da novidade.

sociais, pois insere o bebê na cultura (Lisina, 1978). Tal aspecto, referente ao percurso da linha de desenvolvimento cultural, é dialeticamente entrelaçado ao desenvolvimento da linha natural, notadamente ao desenvolvimento da percepção. Como resultado desse processo surge no bebê uma consciência rudimentar, fortemente relacionada com o cuidador principal, denominada de *protonosotros* (Vygotsky, 2013b).

Essa forma de consciência inicial é a neoformação do período de crise pós-natal, que surge por volta do final do primeiro mês de vida. Seu principal indicador é o surgimento do sorriso social, que ocorre quando o bebê, com o olhar focado no adulto, sorri em resposta a algum tipo de interação social. A aquisição dessa neoformação é a via que possibilita o surgimento da necessidade de comunicação, pois essa atividade demanda algum nível de consciência que permita o sujeito se diferenciar dos demais objetos e pessoas do mundo (Lisina, 1986; Vygotsky, 2013b)

Após o primeiro mês de vida, entre o segundo e o terceiro mês, gradativamente o bebê começa a apresentar outros comportamentos que apontam para um maior engajamento na comunicação emocional, como a emissão de sons direcionados ao adulto e a movimentação corporal que indica animação em interagir com o cuidador. O conjunto desses comportamentos aponta para a manifestação do complexo de animação, que é considerado um indicador do desenvolvimento da comunicação emocional, pois marca o ápice desse tipo de atividade (Lisina, 1978)

Neste período, quando o aparente reconhecimento da 'figura' da mãe (visão) e da 'voz' do pai (audição) constitui o primeiro indício de um a 'relação humana' que, na confluência de olhares, movimentos faciais e emissão de sons, abre as portas da 'comunicação', permite ao bebê entrar no mundo social dos homens (Pino, 2005, p. 266).

Para Davidov (1988), o complexo de animação tem significado comunicativo e a partir dele forma-se uma atitude positiva do bebê frente ao adulto, que satisfaz suas necessidades orgânicas e torna-se objeto de sua necessidade. Para a criança, o adulto constitui o motivo da atividade de comunicação e este adulto, como motivo da comunicação, é um objeto complexo e multilateral (Lisina, 1986).

Inicialmente, a reação emocional positiva do complexo de animação aparece apenas em resposta à interação com o adulto. Em um segundo momento o sorriso, as vocalizações, os movimentos animados e a concentração do olhar no adulto também são utilizados a partir da iniciativa do bebê, com o objetivo de convocar o cuidador para a atividade de comunicação e não apenas de resposta.

É importante que o pedagogo fomente o desenvolvimento da comunicação emocional a partir do complexo de animação, pois é um precursor importante que impactará no desenvolvimento subsequente. Os estudos de Mescheriakova (1975) indicaram que a função social do complexo de animação é fundamental para o desenvolvimento. O déficit na atividade principal desse período exerce influência importante sobre o desenvolvimento psíquico, pois as aquisições posteriores de ações objetivas, de orientação e de manipulação sensorial são formadas a partir dessa base (Elkonin, 1987).

De acordo com a sistematização realizada por Avdeeva e Meshcheryakova (1989), pode-se dizer que a comunicação está ocorrendo quando os quatro sinais seguintes estão presentes no desenvolvimento:

1. Manutenção do olhar no rosto e nos olhos do adulto. Esse sinal evidencia a atividade da criança voltada para a percepção e o reconhecimento de contribuições comunicativas do adulto. Expressa o interesse da criança pelas pessoas.
2. O sorriso em resposta à ação do adulto. Esse sinal é uma resposta emocional que expressa a satisfação da criança com a comunicação com os outros.
3. Sorrisos voluntários, indicando iniciativa e acompanhados por movimentos animados. A criança tenta chamar a atenção do adulto, demonstrando suas habilidades e capacidades.
4. Tentativas de prolongar o contato emocional com o adulto. Isso é aparente na disposição da criança de modificar seu comportamento em conformidade com o do adulto, com o intuito de incitá-lo a expressar mais uma vez uma relação positiva com ela.

Logo, o pedagogo da creche deve observar a ocorrência de alguns desses sinais, separados ou em conjunto, como indicadores do estabelecimento do curso comunicativo da criança. Essa resposta emocional da criança pode surgir durante as diferentes atividades compartilhadas com o adulto, sejam de conteúdo sensorial, motor ou comunicativas propriamente ditas.

Sendo assim, a partir da repetição do complexo de animação, o bebê treina sua atividade motora voluntária e demonstra maior interesse na interação social e no ambiente no qual se encontra. Nesse contexto, os adultos começam a introduzir objetos na comunicação emocional e o lactente ensaia realizar o movimento de alcance desses objetos com sua mão (Elkonin, 2009). Quando a criança recebe esse tipo de estimulação, espera-se que, por volta dos quatro meses, se torne capaz de realizar o alcance dos objetos que

são oferecidos a ela e, gradativamente, comece a explorá-los de forma mais sofisticada: examina o objeto com os olhos, leva à boca, balança, bate o objeto contra uma superfície...) (Brasil, 2016).

Os adultos que se ocupam de uma criança frequentemente não se dão conta de que lhe oferecem, no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afastado, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. Transcorre precisamente desse modo o desenvolvimento da orientação da criança no espaço, e a direção independente dos movimentos baseados nessa orientação. Em todas essas situações o centro é o adulto. (Elkonin, 2009, p. 210).

Dentro da atividade conjunta de exploração inespecífica dos objetos, além de o bebê desenvolver sua percepção e integrar as propriedades do objeto, o adulto transmite para a criança a forma como a sociedade utiliza determinado objeto. Assim, a atividade que inicialmente era de exploração inespecífica, paulatinamente passa a ser uma exploração considerando o uso social e, portanto, a função atribuída a determinado objeto cultural. A esse novo tipo de atividade dá-se o nome de manipulação objetal específica ou atividade objetal (Elkonin, 2009).

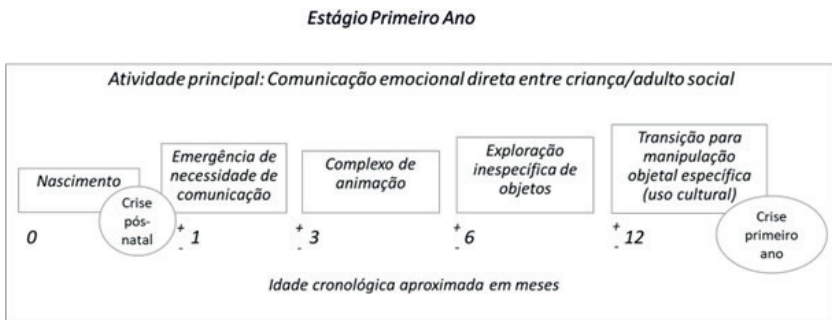
Interligado ao domínio da atividade com objetos está o processo de desenvolvimento da fala no primeiro ano. Nesse período são formados os fundamentos do ouvido fonêmico (que permite à criança distinguir os sons da língua); a capacidade de pronunciar sons comuns; e, posteriormente, a compreensão e pronúncia ativa das primeiras palavras, assim como o início da capacidade de conjugar palavras em frases simples. A variação nas formas de contato entre a criança e o adulto é de suma importância nesse processo (Venguer, 1978).

Portanto, o primeiro ano não é entendido na abordagem histórico-cultural como um período unitário e indiferenciado, já que pode ser dividido em várias etapas, atendendo às particularidades qualitativas do desenvolvimento. Como pode-se apreciar na Figura 2, o momento psicológico inicial é a crise pós-natal, logo após o nascimento da criança e o começo do seu cuidado pelos adultos. O segundo momento é caracterizado pela emergência do complexo de animação. Seguidamente, dentro da comunicação emocional direta com o adulto, a criança começa a se interessar pela exploração e manipulação dos objetos, inicialmente de tipo inespecífica. No final do primeiro ano a criança apresenta indicadores de crise⁵, motivo pelo

5 A crise do primeiro ano é constituída por três momentos fundamentais: 1) instabilidade no domínio da

qual é necessário que os familiares mudem as relações de vínculo com ela a partir do incentivo da atividade lúdica de tipo objetual (uso cultural dos objetos) e a educação da fala.

Figura 2 - Diagrama do desenvolvimento no primeiro ano.



Fonte: Os autores.

Construção de estratégias pedagógicas para atuação em berçários a partir dos operadores teóricos da PHC

No contexto da creche, o pedagogo pode utilizar como ferramenta o conhecimento oriundo da Psicologia Histórico-Cultural para fomentar o desenvolvimento das neoformações do primeiro ano de vida.

A seguir, serão apresentados diferentes tipos de atividades compartilhadas de acordo com a idade cronológica da criança, mas apenas para fins de ensino e organização do conteúdo. O mais importante é respeitar o curso de desenvolvimento da criança, o que ela pode fazer com a ajuda do pedagogo em um determinado período, em convergência com as ideias expostas neste capítulo. Como orientação geral, se a criança não consegue realizar um tipo de tarefa, o pedagogo deve incentivar as atividades da etapa anterior.

No tocante ao processo de aprendizagem, inicialmente é preciso identificar o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) da criança em relação a uma determinada aquisição, para que se possa agir exatamente no intervalo destes. Esse intervalo é chamado de Nível de Desenvolvimento Iminente (NDI) e caracteriza-se como a próxima aprendizagem que o sujeito tem capacidade de adquirir de acordo com seu NDR e NDP (Vigotski, 2021)

locomoção (a criança anda e não anda), 2) instabilidade no domínio da fala (a criança fala e não fala), e 3) mudanças na esfera afetiva-volitiva (aparecem na criança os primeiros atos de protesto, de oposição, de contraposição aos demais) (Vigotski, 2020).

Portanto, no processo de aprendizagem o ideal é atuar sobre o Nível de Desenvolvimento Iminente do indivíduo, para que as informações sejam apresentadas de forma suficientemente desafiantes e com nível de dificuldade que o estimule a avançar de forma coerente com o nível de aquisições já apresentadas (Bodrova; Leong; Akhutina, 2011; Figueira; Cró; Lopes, 2014).

Além disso, o pedagogo pode oferecer à criança diferentes tipos de ajuda ou modos de realização das atividades lúdicas e comunicativas. Nesse sentido, podem ser destacadas ajudas de animação ou orientação geral na atividade e ajudas reguladoras ou operativas. O primeiro tipo visa manter o fundo da motivação nas atividades e a focalização da atenção da criança em seus aspectos essenciais, enquanto as ajudas reguladoras/operativas buscam apoiar a realização da tarefa em seus diferentes momentos. Esses apoios devem ter um caráter visual e estar baseados na imitação do adulto e na regulação externa corporal e verbal realizada por ele.

Considerando que a atividade principal do primeiro ano de vida é a comunicação emocional, destaca-se a importância da aquisição do sorriso social, seguido do complexo de animação (Avdeeva; Meshcheryakova, 1989). Atualmente, um bebê pode ser inserido no contexto do berçário ou da creche a partir dos 4 meses de vida – momento em que já é esperado que apresente ambos os indicadores do desenvolvimento. Dessa forma, é importante que o pedagogo esteja atento se o bebê que entra na creche já apresenta o sorriso social e o complexo de animação (considerando as diferenças entre a primeira e a segunda etapas do complexo de animação).

Nesse contexto, ressalta-se que, para estimular a emergência do complexo de animação, o adulto deve tratar os comportamentos que ainda não são verdadeiramente comunicativos como se já tivessem a intenção comunicativa. Mesmo que a criança ainda não tenha a intenção de se comunicar, é a partir da interpretação que o adulto dá a sua resposta não intencional que ela vai se inserindo de forma voluntária na atividade de comunicação emocional (Figueira; Cró; Lopes, 2014).

Assim, no primeiro semestre de vida são sugeridas as atividades face a face com o bebê, buscando manter a ligação emocional direta e a manutenção do contato visual da criança com o rosto dos cuidadores e com brinquedos que chamem a sua atenção. Algumas atividades nesse sentido podem ser: manhês, maternalês, gesticulação exagerada no diálogo com o bebê etc. O adulto deve ficar atento às respostas da criança, sobretudo aos indicadores do complexo de animação (descritos na seção anterior), de forma a favorecer a troca de turnos e o intercâmbio recíproco.

Nesse contexto, Figueira, Cró e Lopes (2014, p. 198) destacam:

Mesmo em contexto de grupo de cuidados (por exemplo, berçário ou creche), onde a quantidade de tempo que os cuidadores gastam com cada criança individualmente é, por vezes, limitado, é possível utilizar rotinas como o alimentar, dar banho ou mudar a fralda para providenciar atenção a cada um e, consequentemente, promover interações emocionais com todas as crianças.

Caso, mesmo sendo estimulado, o bebê ainda não tenha desenvolvido a comunicação emocional, recomenda-se que sejam feitas avaliações periódicas a partir de uma observação interativa, para verificar se o bebê já adquiriu o sorriso social e em que etapa do complexo de animação ele se encontra. O conhecimento oriundo dessas avaliações pode oferecer elementos para compor um plano pedagógico e deve conter material que subsidie a atuação do pedagogo.

Outro conceito central da PHC, que possibilita ao ensino influenciar o desenvolvimento em suas fases iniciais, é a imitação – presente no final do primeiro semestre de vida da criança. Porém, Vigotski não se refere à imitação mecânica e automática, mas sim à mediada pelo adulto, fonte de desenvolvimento. Quando o adulto dirige a atividade da criança, permite que ela realize formas de comportamento complexos, que sozinha certamente não conseguiria alcançar – ou conseguiria, mas de forma deficitária.

O educador, ao dirigir a ação da criança, permite que ela modifique a maneira como se relaciona com fenômenos, linguagem e objetos. Isso porque inicialmente a criança não sabe usar os objetos, não entende para que servem. Por exemplo, ela pode brincar durante muito tempo com uma escova de dentes, mas não saber qual a função social do objeto e como deve fazer para usá-lo (Vigotski, 2018; Anjos; Zocoler, 2019).

O conceito de imitação conecta-se diretamente a outros dois conceitos de extrema relevância para o educador que necessita avaliar e planejar didaticamente as suas ações. Trata-se dos conceitos de ‘Nível de Desenvolvimento Real’ e ‘Nível de Desenvolvimento Iminente’ da criança. O primeiro é expresso pelas atividades que consegue realizar sozinha, de forma autônoma. O segundo nível é caracterizado pelas ações que a criança realiza com o auxílio de um outro mais desenvolvido, são aspectos potenciais do desenvolvimento, ou seja, aqueles que estão na iminência de serem conquistados por ela (Vygotsky, 2001).

Após a aquisição do complexo de animação e da imitação, o adulto pode iniciar a introdução da criança no mundo dos objetos, chamar sua atenção para eles, demonstrar visualmente todos os métodos possíveis de agir com eles e muitas vezes ajudá-la diretamente a realizar a ação, dirigindo seus movimentos (Venguer, 1978). Por conseguinte, na faixa etária de 6 meses a 1

ano devem ser facilitadas as atividades de manipulação inespecífica, essenciais para a exploração e o conhecimento inicial dos objetos do cotidiano.

A partir do segundo semestre de vida o bebê continua interessado na comunicação emocional, mas a aquisição de maior destreza oculomotora o leva a ter um especial interesse em manipular de forma exploratória os objetos. Nessa fase a atenção do bebê está voltada para os estímulos que seus cuidadores proporcionam, sejam eles afetivos ou orientados para o conhecimento sobre objetos (Figueira; Cró; Lopes, 2014)

O bebê manipula os brinquedos sem uma função aparente, por exemplo, ele os leva à boca, os toca, cheira, derruba etc. A participação do adulto consiste em proporcionar brinquedos de diferentes formas, texturas e tamanhos para sua manipulação, auxiliando a criança na adequada apreensão dos objetos, além de aprovar com algum exagero emocional esses movimentos que o bebê realiza. O adulto também deve direcionar a atenção do bebê ('Onde está a bolinha?','Olha o ursinho!','Cadê o carrinho?').

Ao final do primeiro ano, e no período seguinte, a criança já pode assimilar o uso funcional (cultural) de todos os objetos do cotidiano. O papel do adulto é modelar novas explorações com os objetos, providenciar oportunidades nesse sentido, mostrar os movimentos específicos (o uso correto da colher, do copo, do movimento horizontal do carrinho, entre outros). Além disso, o cuidador deve nomear todos os movimentos e as características dos brinquedos (nome, cor, forma, para que é usado). Exemplos dessa atividade de manipulação específica podem ser alimentar a boneca, banhá-la, vesti-la etc.

Reforça-se novamente a importância de se estar atento à fase do desenvolvimento da criança, observando não apenas o seu Nível de Desenvolvimento Real, mas também seu Nível de Desenvolvimento Iminente. Pode-se tomar como exemplo o caso de uma criança que se encontra na fase de manipulação inespecífica, mas que, com a mediação de um adulto ou criança mais velha, consegue realizar uma atividade de manipulação objetal.

De forma espontânea a criança apenas explora os objetos oferecidos, mas, a partir da imitação do modelo de outra pessoa, ela consegue usar o objeto de acordo com sua função social. Nesse caso, a atividade de manipulação inespecífica é o seu Nível de Desenvolvimento Real e a atividade objetal encontra-se no Nível de Desenvolvimento Iminente. Ao identificar esse panorama, o pedagogo pode investir em momentos que possibilitem andaimes para essa criança alcançar e consolidar a manipulação objetal.

Nesse processo de ensino das formas sociais de manipulação dos objetos, uma questão válida, que pode ser levantada pelos pedagogos, é se

existe alguma sequência de apresentação dos brinquedos para as crianças. Essa problemática foi abordada em situações experimentais por Venguer (1978), que argumenta que inicialmente podem ser introduzidos aqueles brinquedos denominados ‘autodidáticos’.

Exemplos desses brinquedos são aqueles que ‘ensinam’, em certa medida, ações de orientação externa às crianças: brinquedos do tipo Matrioskas, nos quais a criança deve inserir formas menores dentro de formas maiores até completar a sequência; as caixas com orifícios de certa forma, através das quais são inseridas as figuras correspondentes; a denominada casa das chaves e as caixas de encaixe. Outros brinquedos não têm uma forma de manipulação tão evidente para a criança, assim a pirâmide pode ser montada em qualquer ordem, independentemente do tamanho dos anéis. Nesses casos, a ajuda do adulto torna-se mais significativa, porque sem ela a criança não aprende os modos culturais do uso objetal (Venguer, 1978).

O segundo semestre de vida ainda é uma fase pré-linguística. Nesse contexto, o pedagogo também pode introduzir a estimulação de importantes precursores da fala, incentivando o movimento de apontar e os gestos de representação. Por exemplo, o gesto de ir dormir, o gesto de comer com um talher, os movimentos com as mãos, de dizer até logo, dentre outros. Além disso, o adulto pode criar situações nas quais o brinquedo-alvo (de maior interesse para a criança) não lhe seja dado em um primeiro momento, buscando induzir o movimento indicativo de apontar. É crucial que o adulto esteja atento aos movimentos de apontar ou gestos indicativos da criança e que responda corretamente a cada sinalização.

É através das interações com os objetos que os gestos dos bebês se vão relacionar com a linguagem. A linguagem é inicialmente aprendida através da atividade partilhada, em que os cuidadores providenciam as palavras e o bebê contribui com os gestos. Um adulto diz coisas como ‘Queres segurar no teu urso?’, e o bebê agita o braço na sua direção (Figueira; Cró; Lopes, 2014, p. 201).

Além das estratégias anteriores, o adulto deve acompanhar os movimentos da criança com a sua fala e fornecer a orientação detalhada durante o processo de realização de todas as atividades. Recomenda-se que os pedagogos não assumam respostas de adivinhação, antecipando o que a criança quer, a fim de promover a intenção comunicativa dela.

No caso de dificuldades no desempenho das atividades de manipulação objetal, pode ser oferecida uma ajuda gradativa para comprovar se a ação a ser realizada está ou não no nível de desenvolvimento iminente, qual é o grau de capacidade de aprendizagem da criança e de que tipo de ajuda ela precisa (de orientação e animação ou de regulação operativa). Nesse

sentido, são propostos os seguintes tipos de ajuda para a criança:

1. Animação e apoio emocional durante a implementação das atividades.
2. Incentivos, como ‘vamos tentar novamente’, durante realização e correção da atividade.
3. Realização conjunta da atividade por imitação.
4. Ajuda operativa do adulto, segurando a mão da criança e acompanhando-a no movimento objetal.

Além do anterior, o pedagogo deve ficar atento a determinados sinais de alerta na observação do desempenho das crianças nas atividades propostas. No caso de persistência das dificuldades, deve encaminhar a criança para estudo e avaliação de outros profissionais (psicólogo, neuropsicólogo, fonoaudiólogo etc.).

Considerações Finais

A PHC compreende que o desenvolvimento da criança, notadamente no seu primeiro ano de vida, está diretamente vinculado às condições de aprendizagem que são apresentadas a ela pelos adultos. A escola tem um papel decisivo na apresentação dos fenômenos, na linguagem e nos objetos que constituem o mundo infantil. Nesse processo, o berçário I pode contribuir para o desenvolvimento físico, mental e na preparação para as etapas subsequentes do desenvolvimento escolar.

Para tanto, é importante que este profissional compreenda as premissas dessa abordagem teórica e conheça a proposta de periodização dessa fase do desenvolvimento humano. Detentor desse conhecimento, o pedagogo é capaz de avaliar qual a idade psicológica da criança e circunscrever qual a Zona de Desenvolvimento Iminente para as neoformações do primeiro ano de vida. A partir desses direcionamentos, o educador pode atuar como mediador, para facilitar tais aquisições, potencializando assim o desenvolvimento de seu aluno.

Referências

ANJOS, R. E. dos; ZOCOLER, J. C. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 2, p. 71, 2019.

AVDEEVA, N. N.; MESHCHERYAKOVA, S. Y. Stages in the development of communication with an adult in the first year of life. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 5, p. 41-53, 1989.

BODROVA, E.; LEONG, D.; AKHUTINA, T. When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 2011, n. 133, p. 11-28, 2011.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: SHUARE, M.; DAVIVOV, V. (ed.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BOZHOVICH, L. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. [S.l.]: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRAGA, A. B. **Professoras de berçário**: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas. [S.l.]: Universidade Federal de São Carlos, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. 1. ed. Brasília, DF, 2016.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: SHUARE, M. (ed.). **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988. p. 46-98.

ELKONIN, D. B. **A psicología do jogo**. [S.l.] Martins Fontes, 2009.

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

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.

FIGUEIRA, A. P. C.; CRÓ, M. L.; LOPES, I. P. **Ferramentas da mente**: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância. 1. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. v. 25

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Nações Unidas**. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/04/1669601>. Acesso em: 07 set. 2022.

GESQUI, L. C.; FERNANDES, A. G. Desafios na oferta de vagas em creches da rede pública municipal de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, p. 1-22, 2021.

LISINA, M. La actividad de comunicación y su desarrollo. In: ILIASOV, I.; LIAUDIS, Y. V. (ed.). **Antología de la psicología y de las edades**. Havana: [s.n.], 1986. p. 125-132.

LISINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: SHUA-RE, M.; DAVIVOV, V. (ed.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1978. p. 274-298.

LOMOV, B. Psicología soviética: su historia y su actuación actual. **Política y Sociedad**, v. 2, p. 99-115, 1989.

MESCHERIAKOVA, S. Sobre la naturaleza del complejo de animación. *In*: INVESTIGACIONES experimentales sobre problemas de psicología general y pedagógica. Moscú: [s.n.], 1975.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. [S./.] Cortez, 2005.

SOLOVIEVA, Y.; PELAYO, H.; QUINTANAR, L. R. Neuropsicología de la infancia temprana: posibilidad de evaluación e intervención neuropsicológica. *In*: MARQUES, D. F. da S.; ÁVILA-TOSCANO, J. H. (ed.). **De las neurociencias a la neuropsicología el estudio del cerebro humano**. Barranquilla: Corporación Universitaria Reformada, 2016. t. I, p. 415-444.

VENGUER, L.A. **Temas de psicología preescolar**. [S./.]: Pueblo y Educación, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Crisis del primer año de vida. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Psicología infantil**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. t. IV, p. 319-340.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Vigotski. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, L. S. (ed.). **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2006. t. IV, p. 251-273.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. t. III, p. 139-168.

VYGOTSKY, L. S. El primer año. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 1. ed. Espanha: Antonio Machado, 2013b. t. IV, p. 1-32.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de la psicología infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 1. ed. Espanha: Antonio Machado, 2013a. t. IV.

ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Foreword. *In*: THE PSYCHOLOGY of preschool children. [S./.] The MIT Press, 1971. p. XV-XXiii.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEÓRICAS

*Luiza Sharith Pereira Tavares
Marilda Gonçalves Dias Facci*

Introdução

Neste capítulo apresentamos os resultados de um levantamento acerca das concepções sobre a prática pedagógica na educação infantil de zero a três anos, relacionado com a periodização do desenvolvimento infantil. A pesquisa faz parte da dissertação de Tavares (2021). Pautamos nossas análises nos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural, abordagem que tem como principais autores L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev.

Em uma perspectiva dialética de compreensão da realidade é importante destacar qual lugar as instituições de educação infantil ocupam em nossa sociedade. De forma geral a educação brasileira, apesar dos esforços e debates sobre seus delineamentos e objetivos pedagógicos, ainda apresenta diversas fragilidades em razão da carência de políticas públicas e projeto de governo que realmente valorize a escolarização da população. No caso específico do atendimento a crianças de zero a três anos, ele não tem sua gênese no campo da educação. O atendimento a criança nessa faixa etária surge como resposta a uma demanda social de cuidado e assistencialismo a crianças pequenas, a princípio ficando a cargo da assistência social e filantropia. Na sua origem, o acompanhamento das crianças dessa faixa etária

dava-se com o intuito de prestar atendimento para proteção de criança em situação de vulnerabilidade, ao substituir os cuidados da família e promover a liberação da força de trabalho feminina.

No decorrer da história, as práticas na educação infantil vão se alternando, e cujo objetivo é, em alguns momentos, a preparação da criança para vida adulta, para fase posterior de escolarização, prevenção do fracasso escolar, recreação, acompanhamento do desabrochar das capacidades naturais. As práticas desenvolvidas eram, em grande parte, baseadas no espontaneísmo e conhecimentos do cotidiano.

Apenas a partir da LDB de 1996 temos a incorporação da educação infantil como integrante da educação escolar, dando às creches *status* de instituição de ensino e não mais apenas de cuidados (Pasqualini, 2006). Nessa temática, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996 (Brasil, 1996), determinando que a educação infantil passasse a fazer parte da educação escolar, determinando em seu art. 30, que a educação infantil deve ser ofertada em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Ainda que reconhecidamente a educação infantil faça parte do sistema de educação básica, esta ainda é tratada como inferior às demais etapas de ensino, convivendo com diversas propostas educacionais que transitam entre modelos informais e formais de ensino. O impacto do reconhecimento tardio das instituições de educação infantil, enquanto espaço de ensino, é notado na inexistência de uma identidade pedagógica consolidada, nas discordâncias teóricas no que se refere aos objetivos pedagógicos, na cisão entre as práticas de ensino e de cuidado no espaço escolar. Compreendemos que a atividade pedagógica na educação infantil deve atender as demandas e características próprias da faixa etária atendida e que o ensino deve ser pautado nos conhecimentos científicos historicamente sistematizados.

No que se refere às produções teóricas que enfatizam a educação infantil, Pasqualini (2010) destaca que estas retratam as correntes teóricas predominantes na educação, trazendo conceitos naturalizantes do desenvolvimento, que muitas vezes não contribuem para o exercício de uma prática docente voltada às máximas potencialidades dos alunos. Facci (2004) comenta que é de suma importância a superação das visões idealistas do desenvolvimento, uma vez que estas podem causar equívocos em relação ao comportamento infantil.

Para uma prática docente de qualidade e voltada para o potencial máximo dos alunos, os professores devem ter conhecimentos científicos

que possam orientar suas atividades. Estes conhecimentos devem estar vinculados à compreensão da finalidade da educação como socializadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade, conforme propõe Saviani (2011), como vinculadas ao desenvolvimento do psiquismo. Dentre os vastos conhecimentos necessários para subsidiar a prática docente da educação infantil, destacamos a importância de se ter conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento infantil.

Mukhina (1996) destacou a importância de valorizar o conhecimento do psiquismo infantil no contexto educacional, visando compreender o desempenho das crianças que requerem mais atenção em cada etapa da vida. Fundamentados nesse conhecimento, os professores podem desenvolver estratégias instrucionais para orientar o desenvolvimento. No processo de aprendizagem do comportamento humano, o ensino promove a transformação das funções psicológicas superiores, quando os indivíduos se apropriam da cultura e da experiência social.

Cada período do desenvolvimento apresenta uma atividade responsável por promovê-lo; a transição de um estágio para outro é demarcada pela mudança do tipo principal de atividade (Leontiev, 2010). “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um determinado estágio de seu desenvolvimento [...]” como compreende Leontiev (2010, p. 65).

Vygotski (2006) a salienta que o desenvolvimento ocorre alternando períodos estáveis e períodos de crises, caracterizando-se pelo surgimento de uma neoformação. Elkonin (1987) destaca três principais fases do desenvolvimento: a primeira infância, a infância e a adolescência. No primeiro ano de vida a atividade principal é a comunicação emocional direta e, na primeira infância, após esse ano a objetual manipulatória vai sendo gestada. Já a idade pré-escolar comporta a atividade de jogo de papéis.

Nossa ênfase é no domínio dos conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade e as particularidades do desenvolvimento neste período. O primeiro ano de vida da criança é demarcado por um intenso desenvolvimento, a criança nasce dotada, principalmente, de aparatos biológicos para sua sobrevivência, estabelecendo uma relação de dependência com o adulto. Conforme discorre Vygotski (2006), é nesse momento que encontramos a primeira crise do desenvolvimento infantil, denominada crise pós-natal demarcando a transição da vida intrauterina para a vida extrauterina.

Há forte necessidade de comunicação entre a criança e o adulto.

Esse processo de comunicação tem potencial para formar outras atividades e promover o conhecimento do mundo material, como analisa Magalhães (2011). A autora destaca o seguinte:

A comunicação emocional com o adulto é a condição mais importante para todo o desenvolvimento psíquico posterior, é ela que proporciona o surgimento de uma comunicação mais complexa, realizada por meio de palavras. Neste período, o desenvolvimento da linguagem é o elemento que se vincula às novas formações e apresenta-se como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua atuação no mundo, seja sua relação com o adulto ou sua relação com os objetos sociais, apresentados a ela pelos adultos (Magalhães, 2011, p. 51).

As atividades principais do desenvolvimento não surgem de forma repentina, elas são sempre originadas no período do desenvolvimento que a antecede. É o que ocorre neste primeiro ano com a gestação da atividade objetal manipulatória. Cheroglu (2014) destaca que essa atividade é produto da relação ativa da criança no meio social sendo elaborada desde o início da vida. No entanto, para que isso ocorra, mostra-se necessária a efetiva comunicação emocional direta com o bebê neste primeiro ano de vida.

Quando se tem início a fase da atividade objetal manipulatória, há o deslocamento do lugar que o adulto ocupa na organização da vida da criança. Anteriormente, ele ocupava um lugar central na sua vida; com essa transição para a atividade objetal manipulatória, o adulto cede seu lugar de centralidade para os objetos, ficando de fundo para a percepção da criança, conforme afirma Cheroglu (2014).

Ao final do terceiro ano, a criança passa por uma mudança significativa em sua situação social ampliando sua possibilidade de interação no meio. Essa mudança pode gerar conflitos com os adultos, apresentando a denominada crise dos três anos. A criança, apesar das exigências do ambiente, ainda não tem habilidade para organizar os motivos das suas ações, sendo as emoções e interesses muito instáveis, como propõe Leontiev (1978). Essa crise, segundo Vygotski (2006), é resultante da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor.

Da mesma forma, no interior da atividade objetal manipulatória, temos a base para o surgimento do jogo protagonizado ou a brincadeira de papéis sociais. Assim, durante o segundo ano de vida, e ainda no terceiro, conforme o adulto vai apresentando os objetos à criança e mostrando seu uso, ele também está realizando a atividade de designações e significados sociais, criando possibilidades para que se desenvolva o próximo período,

caracterizado pelos jogos de papéis, no qual a criança pode fazer a transposição da função e/ou significado de um objeto a outro. Essas atividades, conforme as subseqüentes, são originadas a partir das condições histórico-sociais, mediadas pelo entorno social. O conhecimento sobre a periodização pode auxiliar na prática pedagógica desenvolvida na educação infantil.

Historicamente, percebemos que a legislação brasileira tardou para incorporar a educação infantil ao sistema de educação. Por esse fato, percebe-se que não existe ainda uma vastidão em obras e estudos relacionados ao tema, que possam dar o devido suporte ao profissional.

Com suporte nos aspectos arrolados acima, realizamos um levantamento de dados, como descrito a seguir. É importante destacar que traremos algumas discussões teóricas sobre o desenvolvimento do psiquismo e prática pedagógica, durante a análise das informações obtidas a partir da análise dos artigos.

Levantamento das produções

Foi realizado levantamento de produções acadêmicas, com o intuito de identificar de que forma é abordada atualmente a prática pedagógica voltada à educação infantil nas produções teóricas. As discussões realizadas são baseadas em buscas no Banco de Dados da Plataforma SciELO - Scientific Electronic Library Online (<https://scielo.org/>). Selecionamos artigos que contemplavam a prática docente na educação infantil, com foco em crianças de zero a três anos.

A busca se deu pelos seguintes descritores: Vygotsky + Educação Infantil; Vigotski + Educação Infantil; Vigotski + ensino; Vygotski + ensino; Atividade de ensino + Educação Infantil; Atividade Pedagógica + Educação infantil; Educação escolar + Educação Infantil.

De início, na base Scielo, localizamos 730 artigos, com aplicação do filtro apenas para publicações do Brasil; estes foram reduzidos a 613. Por meio da leitura de títulos pré-selecionamos 68 artigos, com potencial para contribuir para a pesquisa, por indicar que tratavam da prática docente na educação infantil. Após a leitura minuciosa dos resumos e dos textos, restaram 14 artigos que atenderam aos critérios propostos na pesquisa, conforme apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Artigos Analisados.

ARTIGOS
AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. Fractal: Revista de Psicologia , v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.
BISSOLI, M. de F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. Psicologia em Estudo , v. 19, n. 4, p. 587-597, 2014.
CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. Cadernos de Pesquisa , v. 43, n. 148, p. 22-43, 2013.
COLLA, R. Á. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , v. 100, n. 254, p. 111-126, 2019.
ESCARABOTO, K. M. Sobre a importância de conhecer e ensinar usar. Psicologia USP , v. 18, n. 4, p. 133-146, 2007.
IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. Educação em Revista , v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.
LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: para que brincar? Psicologia: Ciência e Profissão , v. 23, n. 2, p. 14-21, 2003.
MAIMONE, E. H.; TOMÁS, D. N. Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. Psicologia Escolar e Educacional , v. 9, n. 2, p. 269-278, 2005.
MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. Psicologia Escolar e Educacional , v. 20, n. 2, p. 229-237, 2016.
OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. Psicologia Escolar e Educacional , v. 24, 2020.
RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. Educação e Pesquisa , v. 36, n. 3, p. 673-684, 2010.
SANTOS, D. L. dos; PRESTES, A. C.; FREITAS, L. B. de L. Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. Psicologia Escolar e Educacional , v. 18, n. 2, p. 247-254, 2014.
SOUZA, G. de. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! Educar em Revista , n. 17, p. 79-99, 2001.
WILES, J. M.; FERRARI, A. G. Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. Psicologia Escolar e Educacional , v. 24, 2020.

Após a leitura do material, selecionamos os eixos de análise a serem discutidos, a seguir, sendo eles: 1) pressupostos teóricos e metodológicos dos materiais analisados; 2) concepções apresentadas sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança de zero a três anos; 3) relação entre o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo e a realização da prática pedagógica; 4) concepções sobre as instituições de educação infantil e a prática pedagógica;

5) organização do espaço físico e sua contribuição para a prática pedagógica; e, 6) conceitos apresentados sobre a relação entre cuidar e educar.

Pressupostos teóricos e metodológicos dos materiais analisados

No que tange aos pressupostos teóricos metodológicos, Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018) afirmam que quando se trata de ciências humanas, o conceito de mundo e de homem é determinante para a escolha do problema de pesquisa e na abordagem de ações que tragam possibilidades de análise e interpretação da realidade. Percebe-se, quanto ao conhecimento científico, a influência de diferentes concepções filosóficas que interferem diretamente na escolha dos métodos utilizados pelos pesquisadores.

No que diz respeito à abordagem metodológica, deparamo-nos com uma problemática, pois nem todos os materiais definem de forma clara qual seu embasamento teórico-metodológico, classificando apenas sua pesquisa de acordo com os procedimentos de execução. Dos textos analisados, somente oito destacaram de forma evidente a abordagem utilizada, podendo essa informação ser colhida no corpo do texto.

Os trabalhos de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020) fundamentam-se em uma abordagem da psicanálise, sendo Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) da Psicanálise Winnicottiana. Lordelo e Carvalho (2003) afirmam que trazem suas análises a partir da psicologia do desenvolvimento. Richter e Vaz (2010) se fundamentam em conceitos da teoria crítica da sociedade. Quatro dos materiais analisados se definem como ancorados na abordagem da psicologia histórico-cultural: Aquino (2015), Bissoli (2014), Iza e Mello (2009) e Moreira e Souza (2016).

Maimone e Tomás (2005), por sua vez, tiveram a intenção de pesquisar sobre a qualidade na educação infantil pela escala de empenho do adulto. As autoras não se classificam como pesquisadoras da psicologia histórico-cultural, porém, fazem uso das contribuições de Vigotski para discorrer sobre o tema proposto, a fim de avaliar a qualidade da intervenção dos professores, tema este que se mostra recorrente em nossa abordagem teórica.

Os outros textos – Souza (2001), Santos, Prestes e Freitas (2014), Campos (2013), Colla (2019) e Escaraboto (2007) – não trazem de forma explícita seu embasamento teórico. Em alguns desses trabalhos, mesmo que alguns autores não tenham apresentado evidente destaque sobre sua abordagem teórica, foi possível, após a leitura do material, associar suas ideias e pontuações à determinada linha de pensamento recorrente na educação infantil. Esses textos apresentaram uma visão que coaduna com os ideais defendi-

dos pelas linhas da pedagogia da infância.

Este eixo chama a atenção principalmente pela fragilidade apresentada no material encontrado no que diz respeito aos fundamentos teóricos utilizados, porque 42,86% das obras selecionadas não deixam claro qual a abordagem utilizada.

Concepções apresentadas sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança de zero a três anos

Neste eixo buscamos identificar a concepção do psiquismo destacando os conceitos e as concepções sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, presente no material selecionado.

A formação humana é fruto de um processo complexo, produto do entrelaçamento das leis biológicas e culturais. À medida que houve o aperfeiçoamento das leis biológicas estas passaram a ocupar lugar secundário na história da humanidade, sendo superada por incorporação pelas leis sócio-históricas (Cheroglu, 2014).

Leontiev (2004) destaca que todo este processo de mudança na evolução da espécie humana se deu através da atividade de trabalho. O trabalho é o fundamento do ser social, e por meio dele o ser humano modifica a natureza e produz a base material da sociedade. Sob essa base que se fundamenta o processo histórico da construção do indivíduo, para possibilitar que o desenvolvimento do ser humano acontecesse na ontogênese.

As características psíquicas do homem emergem de sua atividade, sendo resultado da sua forma de vida em sociedade e seu processo de atividade material. O que distingue o homem dos demais animais são suas características psíquicas superiores.

As atividades psicológicas superiores são relacionadas aos fatores externos da cultura, que proporcionam as primeiras transformações psíquicas no sujeito tais como a fala, a escrita e o cálculo, entre outros. O desenvolvimento das funções de memória, a percepção, a atenção e o pensamento conceitual são interligados aos fatores externos da cultura, dependendo deles para se desenvolverem (Vigotsky, 1991).

No processo de internalização, o adulto ocupa papel central de mediação na socialização dos signos, destacando a importância de uma prática docente intencional, voltada ao desenvolvimento. O uso de instrumentos auxiliares e a transição para a realização de atividades mediadas permitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotski, 2000). Assim, cabe ao adulto transmitir à criança todos os conhecimentos acumu-

lados pela humanidade.

Na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, compreendemos que o desenvolvimento humano é um fenômeno historicamente determinado, critérios etários e biologizantes não são capazes para explicar o desenvolvimento infantil em toda sua complexidade. Nesse sentido, é importante compreender as linhas gerais do desenvolvimento e as leis que o controlam. Como afirma Vygotski (2006), o desenvolvimento passa por um permanente automovimento, caracterizado pela constante formação de novas habilidades, inexistentes na etapa anterior (Vygotski, 2006).

Em relação à compreensão do desenvolvimento do psiquismo, pudemos identificar, nos artigos analisados, que Aquino (2015), Bissoli (2014), Campos (2013), Iza e Mello (2009), Maimone e Tomás (2005), Moreira e Souza (2016), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020) apresentam a discussão sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Porém, não localizamos essa discussão nas demais obras: Colla (2019), Escaraboto (2007), Lordelo e Carvalho (2003), Richter e Vaz (2010), Santos, Prestes e Freitas (2014) e Souza (2001).

Aquino (2015) fundamenta-se na psicologia histórico-cultural, pontuando que o desenvolvimento infantil é uma construção histórica e cultural, contrapondo-se às ideias de que este teria um caráter natural. E para que o desenvolvimento ocorra é necessária a intervenção de um adulto que tenha se apropriado dos bens culturais da humanidade. A autora ainda apresenta o conceito de funções psicológicas superiores como sendo uma característica da espécie humana, que tem sua gênese no plano intersicológico, para posteriormente assumir um caráter intrapsicológico.

O desenvolvimento humano é produto do entrelaçamento das leis culturais e biológicas em um movimento contínuo, formando um processo único de formação biológico-social, afirma Bissoli (2014). Para a autora, o desenvolvimento biológico é historicamente determinado, e nessa relação é que são formadas as funções psicológicas superiores. Afirma também que a cultura pode inferir diretamente ou não no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo o conhecimento sobre como ocorre esse processo impacta diretamente no trabalho pedagógico.

Para Iza e Mello (2009), o ambiente social é destacado como promotor do desenvolvimento, por meio desse contato que irá desenvolver seu modo de interação e desenvolvimento. As autoras destacam ainda que no processo de escolarização é imprescindível que o professor conheça e leve em consideração as características sociais e culturais do desenvolvimento, para que consiga concluir esse processo com a maior excelência.

Maimone e Tomás (2005) não declaram no texto a utilização dos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural, contudo, para discorrerem sobre o desenvolvimento humano, utilizam Vigotski como autor de referência. Destacam o papel do outro no processo de desenvolvimento, a origem externa dos conteúdos a serem apropriados, que por meio da mediação se tornam internalizados, e o papel do ambiente e dos estímulos para o desenvolvimento infantil.

As autoras ainda pontuam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos processos psíquicos humanos são mediados pelos instrumentos culturais elaborados pelo homem, afirmando que a relação desses instrumentos com o aprendizado não é possível sem a mediação de um adulto (Maimone; Tomás, 2005).

Dentre o material selecionado encontramos outras abordagens teóricas que discorrem sobre o desenvolvimento infantil. Campos (2013) aponta a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, objetivando um planejamento da intervenção pedagógica estruturado a partir de cada fase do desenvolvimento. Porém, nesse trabalho, em específico, não define quais seriam essas fases ou como se desenvolvem. Campos (2013, p. 27) também menciona que “[...] defende uma concepção de desenvolvimento que integra aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais”.

Uma visão calcada na biologia fundamenta os estudos de Colla (2019). O autor defende que o ser humano é um animal, que busca valorizar as características e determinações biológicas da espécie. Atribui as características humanas que nos definem como seres sociais à essa natureza animal, transferida geneticamente pela espécie. A autora afirma serem os determinantes biológicos que nos definem como seres humanos, atribuindo inclusive a essas nossas características sociais.

Moreira e Souza (2016) se limitam a advertir que o aprendizado está relacionado ao contexto cultural onde a criança está inserida, necessitando de um ambiente formador que valorize os processos de desenvolvimento. Eles não se aprofundam mais na discussão.

Uma concepção psicanalítica também está presente nos textos analisados. Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) compreendem o desenvolvimento do psiquismo infantil pelo conceito da psicanálise de ‘Outro’, sendo este uma condição para o surgimento do sujeito. Wiles e Ferrari (2020) tratam o desenvolvimento da criança como algo inacabado ao nascimento, sendo indispensável o cuidado do outro. Assim, cabe tanto aos pais como aos professores a tarefa de subjetivar a criança, por meio do cuidado. Nessa perspectiva, o cuidado envolve uma relação definida como cuidado silencioso,

pressupondo uma intervenção apenas quando percebe a necessidade.

No que se refere à periodização do desenvolvimento infantil, entendemos que o material apresentado demonstra a temática de forma bastante superficial. Em seis obras, esse conteúdo não apareceu, evidenciando que não existe uma aproximação estreita entre a periodização do desenvolvimento e a prática pedagógica na educação infantil. Fala-se da prática pedagógica, mas não se discute como ocorre o desenvolvimento das crianças da educação infantil. O destinatário da atividade pedagógica não é enfatizado.

Relação entre o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento da prática pedagógica

O desenvolvimento infantil está diretamente atrelado às condições materiais de vida do sujeito, uma vez que são estas que determinam as relações entre sujeito e objeto. A educação tem papel fundamental nesse processo. Conhecendo o desenvolvimento do psiquismo, o professor pode conduzir o ensino, com o objetivo de provocar, com direcionamento, a complexificação das funções psicológicas superiores, por meio da apropriação dos conhecimentos. Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa inúmeros processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem ela (Vigotski, 2010).

O ensino deve levar em consideração o desenvolvimento, não no sentido de ficar atrelado a ele, mas de compreendê-lo para impulsioná-lo, levá-lo adiante e guiá-lo. “O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente pela ação do adulto e posteriormente sozinha” (Mukihina, 1996, p. 51).

À medida que o ensino avança, criam-se as condições para o desenvolvimento psíquico da criança, ao orientar o desenvolvimento dos processos psíquicos, e levar à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades adquiridas anteriormente (Mukihina, 1996).

Nas obras analisadas, encontramos discussões referentes à valorização do conhecimento científico para a prática docente nos textos de Bissoli (2014), Colla (2019) e Wiles e Ferrari (2020); e não foram pautas dos textos de Aquino (2015), Campos (2013), Iza e Mello (2009), Maimone e Tomás (2005), Moreira e Souza (2016), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Escaraboto (2007), Lordelo e Carvalho (2003), Richter e Vaz (2010), Santos, Prestes e Freitas (2014) e Souza (2001).

Bissoli (2014) coloca que a transmissão das produções culturais da sociedade deve ser valorizada e que é preciso desenvolver um trabalho que

avance para além daquilo que a criança domina, não se limitando ao cotidiano. Essa ação não é possível sem que os professores tenham domínio dos conteúdos científicos e dos processos de aprendizagem do aluno.

Nas palavras de Bissoli (2014, p. 595), cabe ao professor “[...] selecionar objetos materiais e não materiais do capital cultural acumulado pela humanidade e, conhecendo as especificidades dos momentos do desenvolvimento da personalidade infantil, organizar tempos, espaços, relações e experiências formativas que permitam a apropriação efetiva de conhecimentos”.

Colla (2019) discorre que a pedagogia deve compreender as especificidades da constituição do desenvolvimento, ponderando que no corpo da própria criança reside as possibilidades de construção do conhecimento. Wiles e Ferrari (2020) defendem que seja realizada uma formação com os professores que atuam na educação infantil com base nos pressupostos teóricos da psicanálise, pontuando que essa abordagem apresenta um diferencial entre as utilizadas atualmente na área, por não estar limitada aos aspectos didáticos, instrumentais e racionais ligados à prática profissional.

Ainda que apresentem bases teóricas distintas, os autores realizam uma importante discussão: valorizar que a prática pedagógica deve ser pautada em um fundamento científico. Nesse sentido, Facci, Leonardo e Silva (2010) trazem a importância da reflexão sobre a prática docente, e que esta exige, que o professor tenha conhecimentos científicos que possibilitem embasar sua atividade. A relação teoria e prática se dá de forma dialética, e essa ação reflexiva depende da internalização de conceitos científicos.

Diante da quantidade de trabalhos que mencionam a necessidade do domínio do conhecimento científico para a prática docente, evidencia-se também a necessidade de mais estudo neste sentido e a valorização do conhecimento sistematizado para atuação com crianças de zero a três anos.

Concepções sobre as instituições de educação infantil e a prática pedagógica

A escola de educação infantil deve ser organizada de forma que, em todos os momentos e espaços, direcione sua atividade para o ato educativo, oferecendo instrumentos e intervenções que promovam situações de aprendizagem. Toda a dinâmica de trabalho deve ser pensada para apresentar aos alunos as máximas elaborações humanas (Chaves; Franco, 2016). Os primeiros anos do desenvolvimento humano são fundamentais para a formação das funções psicológicas superiores, por essa razão Chaves e Franco (2016) defendem a importância da atividade docente na educação infantil.

Nas palavras de Martins (2016), a prática do ensino deve ser organizada de maneira que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, sistematizados, que foram acumulados historicamente pela sociedade. Outro objetivo da educação escolar, de acordo com Pasqualini e Abrantes (2013), é que os alunos aprendam a se relacionar com a realidade por meio da mediação das formas mais desenvolvidas da consciência social, cuja origem externamente e posteriormente são internalizadas, assumindo um caráter de conquista individual do psiquismo.

À medida que essas formas mais desenvolvidas da sociedade são apresentadas para o aluno, desenvolve-se nele a motivação para a atividade e amplia sua capacidade humana, destaca Chaves (2014). Segundo Pasqualini (2015, p. 205), “[...] a escola amplia os horizontes”. Frisando que esta apresentação não se dá de forma passiva, para que ela se aproprie das produções culturais, é necessária uma postura diretiva do professor.

Com base nesse entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Pasqualini e Martins (2020) apontam que os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural também têm forte influência na superação da noção de fenômenos de aprendizagem como um processo natural, que surge da interação da criança com o meio ambiente ou com os interesses de cada indivíduo. Desta forma, é importante ressaltar que o ensino deve sempre criar condições para que as crianças superem o funcionamento involuntário e espontâneo da mente para alcançar formas superiores de funcionamento (Pasqualini, 2015).

Os esforços docentes na educação infantil devem visar a requalificação das funções psicológicas das crianças - percepção, atenção, memória e pensamento - por meio da internalização de símbolos culturais, ao longo da trajetória escolar. A apropriação do conhecimento científico altera a relação entre as intenções das crianças e sua posterior implementação de ações. Ao final dessa fase, ela ganha a capacidade de planejar ações antes de executá-las (Pasqualini, 2015).

Portanto, acreditamos que um programa educacional que realmente promova a humanização deve compreender o papel central do professor na relação com o aluno, valorizando o conteúdo da instrução e a organização proposital, como proposto por Chaves (2014). As máximas elaborações humanas devem definir o ponto de partida e a meta final quando pensamos na organização do ensino. No que tange à atividade pedagógica, Eid e Duarte (2007) chamam a atenção que a organização do ensino impacta diretamente o processo de aprendizagem do aluno, sendo capaz de influenciar seu desenvolvimento psíquico.

Nesse recorte dos artigos, no que se refere à função da instituição de educação infantil e seu impacto no desenvolvimento da prática pedagógica, apontamos que essa temática foi recorrente na obra dos seguintes autores: Aquino (2015), Bissoli (2014), Campos (2013), Colla (2019), Escaraboto (2007), Iza e Mello (2009), Lordelo e Carvalho (2003), Maimone e Tomas (2005), Moreira e Souza (2016), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Richter e Vaz (2010), Santos, Prestes e Freitas (2014), Souza (2001) e Wiles e Ferrari (2020).

Iniciamos a exposição com os achados nos textos de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Wiles e Ferrari (2020), sobre qual seria a função da educação infantil. Os autores mencionam que as instituições de educação infantil devem ir além das práticas pedagógicas; essas escolas devem ser um espaço onde o cuidado e a educação estão imbricados. Nas palavras de Wiles e Ferrari (2020), o papel da escola de educação infantil é garantir o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração sua subjetividade e a do educador. Consideram de extrema importância as ações que levem a refletir sobre como é realizado o cuidado nessas instituições.

Fica evidente a insatisfação sobre os modelos atuais de educação infantil nas palavras de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020). Estes destacam que não apresentam uma referência institucional compatível à faixa etária atendida. No entanto, eles colocam como solução para essa insatisfação a cisão institucional entre atividades de ensino e cuidado, dando um viés negativo ao processo de ensino nessa faixa etária.

Em relação às ponderações de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020), entendemos justamente o contrário: que esse posicionamento não colabora para o avanço da estruturação das políticas pedagógicas na educação infantil, e está vinculado ao que denominamos de pedagogias da infância, que acabam por descaracterizar esses espaços como locais de ensino.

Partindo de outra concepção teórica, Bissoli (2014, p. 590) afirma a importância da intencionalidade e sistematização do trabalho pedagógico. Comenta: “Como professores e professoras, baseados no permanente aprofundamento teórico, que permite compreender a criança e construir formas específicas de ensinar, podemos e devemos mediar a formação desse sistema integrativo, que marca a singularidade de cada criança”. Essa autora apresenta um posicionamento crítico sobre a função da educação para criança, valorizando o ato intencional do ensino, buscando se contrapor às concepções da pedagogia da infância, que são fortemente difundidas na educação infantil.

Dando seguimento aos achados no material pesquisado, destaca-

mos o entendimento de Campos (2013), Escaraboto (2007), Moreira e Souza (2016) e Colla (2019). Para esses autores o exercício de uma prática pedagógica se fundamenta nos ideais defendidos pelas teorias pós-modernas da educação, podendo também ser categorizadas pelo entendimento das pedagogias da infância, em que o processo educativo deve ser centralizado no aluno e elaborado com vistas à sua individualidade.

Campos (2013) considera que um modelo pedagógico eficiente deve valorizar o brincar da criança, o estímulo à sua iniciativa e seus aspectos emocionais e afetivos, estimulando a interação positiva entre ela e os adultos, com base em “[...] um modelo de Pedagogia Ativa e defende uma concepção de desenvolvimento que integra aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais” (Campos, 2013, p. 27).

Ainda no que se refere às discussões sobre práticas pedagógicas na educação infantil, Escaraboto (2007) coloca que a instituição de educação infantil deve promover a prática educativa que valorize o coletivo e as significações dos sonhos e motivações pessoais. Destaca que a organização do trabalho pedagógico deve abordar um olhar diferenciado dos alunos, e que esse conhecimento contribuirá de forma positiva para sua prática.

Nas palavras de Escaraboto (2007, p. 134),

Um olhar para o mundo em que vivem para seus brinquedos, suas palavras e seus comportamentos. Um olhar cauteloso para seus valores, suas aspirações e suas necessidades, preservar valores e comportamentos indissociáveis na prática educativa de todas as épocas, como a ética, a moral, e tentar atender às necessidades de cada uma das crianças inseridas neste mundo da atualidade, promovendo práticas educativas mais adequadas a tais necessidades, fazendo da escola um espaço de construção e valorização não só do coletivo, mas das significações, dos sonhos e das motivações individuais.

A autora aponta que as escolas de educação infantil devem adotar um modelo individual, assim como cada criança é única, as escolas de educação infantil também necessitam ser, e cada realidade precisa ser analisada de forma específica – “Práticas educativas significativas somente serão estruturadas a partir da realidade dos alunos e do que lhes é significativo” (Escaraboto, 2007, p. 136).

No artigo de Moreira e Souza (2016) é pontuado que no desenvolvimento da prática pedagógica é importante o educador compreender o aluno em toda sua complexidade, descobrindo suas necessidades e interesses. Essa organização, junto com o planejamento da escuta, é baseada na observação do cotidiano e no diálogo com a criança.

Colla (2019), por sua vez, apresenta uma concepção que se aproxima

a Escaraboto (2007), também com ênfase na inexistência de características universais quando se trata da organização da educação infantil. Ela pontua que a organização da atividade docente não pode se basear em conceitos universais, o professor deve analisar cada situação de forma única.

O papel do educador, assevera Colla (2019), é compartilhar as descobertas infantis, proporcionando condições para que consigam realizar seus desejos de descobertas, agindo de forma equilibrada para não estimular exageradamente os alunos, desrespeitando seu tempo, mas tendo a sensibilidade para entender as características de cada criança.

No texto de Lordelo e Carvalho (2003), aparece a ideia de que o professor deve respeitar e trabalhar atrelado ao desejo da criança. Essa colocação torna a reforçar um caráter naturalizante do desenvolvimento, ignorando o papel do professor na construção dessas motivações e desejos da criança.

Nos trabalhos de Bissoli (2014) e Aquino (2015), encontramos um contraponto a essas perspectivas sobre o papel do professor na educação infantil. Bissoli (2014) defende a valorização da educação em relação à promoção do desenvolvimento infantil, o ato de educar assume um papel preponderantemente humanizador. Para tal, o ambiente escolar deve ser organizado de forma sistemática, com seleção de forma consciente, por meio do processo pedagógico, dos conteúdos que devem ser passados aos alunos, para que desenvolvam suas máximas capacidades.

Aquino (2015, p. 39), no que lhe concerne, coloca o professor como agente principal do processo de ensino. Pondera que “[...] em especial, as creches e pré-escolas, reconhecem os profissionais docentes como sujeitos fundamentais da ação educacional dessas instituições”.

Diante dos dados apresentados até o momento, identificamos a necessidade das produções teóricas de abordagem do desenvolvimento do psiquismo infantil, que, em linhas gerais, determinam um parâmetro para o trabalho coletivo dentro das instituições de ensino. O conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento permite ao professor organizar sua atividade, buscando o desenvolvimento das máximas potencialidades de seus alunos, para evitar recair na ideia de que o desenvolvimento e as potencialidades infantis são naturais e inerentes a cada indivíduo.

À medida que essas correntes que colocam o professor em um segundo plano dentro da atividade educativa ganham força, acabam por limitar as possibilidades de avanço na valorização da escola como espaço de aprendizado dos conhecimentos científicos. À valorização das experiências individuais se interpõe a construção coletiva do conhecimento sobre a prática pedagógica na educação infantil, o que pode manter as discussões

pautadas no senso comum e nas práticas cotidianas.

Organização do espaço físico e sua contribuição para a prática pedagógica na educação infantil

No decorrer do desenvolvimento humano, o meio ocupa um lugar central, sendo para a criança fonte das características humanas a serem alcançadas. Quando ela não encontra um exemplo das máximas elaborações e produções culturais em seu ambiente, seu desenvolvimento global fica prejudicado, impossibilitando de alcançar a potencialidade máxima em seu desenvolvimento, conforme destaca Chaves (2020)

Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 695) afirma que:

O meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança ocorre com sua interação com o meio, onde geralmente ela encontra a forma ideal a ser alcançada, o modelo mais desenvolvido da sociedade, a forma final, que ela deve alcançar na sua vida. No entanto, essa relação não acontece de forma simples e espontânea, pois simplesmente viver em um ambiente onde o ser humano é mais desenvolvido não garante que as crianças se assemelhem a ele. É necessário desenvolver uma relação interativa e a forma mais enriquecida atue na criança (Vigotski, 2010).

O espaço físico pode ser fonte de desenvolvimento, e necessita ser pensado e planejado para este fim. Dentre os eixos de análise levantados, 'a configuração do espaço físico' também foi um tema recorrente, aparecendo nas obras de Escaraboto (2007), Lordelo e Carvalho (2003), Moreira e Souza (2016) e Souza (2001), mas não sendo alvo de discussão nos demais artigos analisados.

Segundo Moreira e Souza (2016), no contexto da educação infantil, a análise do espaço ou ambiente tem papel central para conhecer como se organiza o projeto educacional da instituição, a concepção de criança adotada pela escola, o entendimento sobre aprendizagem e como se dão as relações pedagógicas. "O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações – sempre particulares – para os significados (sociais) do meio" (Moreira;

Souza, 2016, p. 232). Esses autores consideram o ambiente físico em toda sua complexidade, no que diz respeito a impactos estéticos e de seu uso, bem como seu papel para o desenvolvimento pedagógico das crianças e as relações estabelecidas em função do espaço.

Já o texto de Souza (2001) apresenta discussão sobre a organização do espaço e do tempo dentro da atividade pedagógica:

A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (Souza, 2011, p. 4).

Nesse sentido, Escaraboto (2007) também pontua a necessidade de organização do espaço-tempo na instituição de educação infantil. Lordello e Carvalho (2003, p. 15) comenta:

A tendência à aplicação, por contágio, de um modelo de instituição escolar para essa faixa etária, evidenciada na organização do ambiente proporcionado à criança, em todos os seus aspectos: arquitetura, atividades, formação de pessoal, natureza dos papéis, interações, e até mesmo em dimensões simbólicas que permeiam as relações sociais.

Ainda no que tange à organização do espaço da instituição de educação infantil, percebemos nas palavras de Lordello e Carvalho (2003) e Souza (2001) a centralidade na criança, e principalmente a negação do caráter educacional desse ambiente. A psicologia histórico-cultural valoriza o ambiente, no sentido de apresentar à criança as ferramentas construídas ao longo da história, logo o espaço deve ser pensado com esse objetivo.

Os conceitos apresentados sobre a relação entre cuidar e educar

Temos uma concepção fortemente difundida na educação infantil, denominada pelo binômio cuidar-educar. Autores que defendem essa proposição buscam colocar esse binômio como uma especificidade inerente à educação infantil, dando a ele *status* de identidade educacional na educação infantil (Pasqualini; Martins, 2008).

Essas concepções emergem do contexto histórico de construção da educação infantil, com seu reconhecimento tardio enquanto instituição de ensino. A transição destas instituições de caráter assistencialista para de ensino ocorreu preservando os modelos de atendimento existente e apenas incorporando atividades consideradas pedagógicas nas atividades rotineiras

relacionadas aos cuidados pessoais existentes, o que promoveu a execução dicotômica das atividades. Surge então uma demanda para unificar essas atividades para alcançar a homogeneidade na prática, uma solução encontrada para esse problema foi a definição do binômio educação-cuidado, em que ações separadas na prática aparentemente se unem na teoria como analisaram Pasqualini e Martins (2008).

Claramente, no entanto, não é apenas uma questão de usar terminologia, ou usar binômio como jargão de moda para ensinar. Para Pasqualini e Martins (2008), as limitações da proposta de educação para o cuidado vão muito além da apropriação de conceitos ou de suas grafias. O binômio educação-cuidado leva ao infortúnio ao tentar traçar uma linha entre cuidar e educar, pois cuidar e educar são dimensões inerentemente relacionadas. Na prática docente, são indissociáveis, e essa compreensão de que são dimensões diferentes se dá por uma compreensão superficial do fenômeno.

É necessário, então, discutir qual compreensão de cuidado está sendo abordada para justificar essa dicotomia de conduta docente. Sabemos que é fisiologicamente necessário ao ser humano determinadas ações para garantir sua sobrevivência, entretanto, todas as demais ações voltadas ao cuidado de crianças estão relacionadas a outros fatores como o tempo que o cuidador dedica a esses cuidados, quem desempenhará determinada função, as relações interpessoais e a forma e as práticas de atendimento (Pasqualini; Martins, 2008).

Nessa perspectiva, Pasqualini e Martins (2008) questionam a necessidade desse conceito, pois se assumirmos que educação e cuidado precisam ser integrados, abandonamos um conceito que promove a manutenção da dualidade e utilizamos apenas o termo educar. Ressaltam, ainda, que reafirmar o papel das instituições de educação infantil como ambientes de cuidado não necessariamente tem um impacto positivo nesse ambiente, nem reflete um processo educativo libertador. Além disso, facilita a replicação e perpetuação de práticas alienantes, pois comportamentos de cuidado e educação podem adquirir características tanto negativas quanto positivas, dependendo de quem está realizando os fundamentos teóricos da atividade (Pasqualini; Martins, 2008).

No contexto dessa discussão, Pasqualini e Martins (2008) apontam que apenas se a análise conceitual for muito superficial, é possível compreender a educação e o cuidado como elementos distintos na prática docente. O cuidado deve existir em todos os níveis de ensino e em toda a relação educativa e não pode ser considerado exclusivo da educação infantil. O foco de alguns estudos na busca de conceituar os dois termos ou de demonstrar

sua unidade acaba de alguma forma, prejudicando a compreensão da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil.

Sabemos que essa é uma temática que permeia as produções no campo da educação infantil, por isso observamos essa questão nos artigos analisados. Essa discussão aparece na obra de Colla (2019), Maimone e Tomás (2005), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Richter e Vaz (2010), Souza (2001) e Wiles e Ferrari (2020). Por essa relação, surgem as principais dificuldades em considerar instituições de educação infantil como uma instituição de ensino propriamente dita, principalmente quando tratamos de crianças de zero a três anos, pois exigem cuidados que não podem ser deixadas de lado. Entretanto, essa atividade não deve ser colocada de forma prioritária, em detrimento da função de educar.

Souza (2001) afirma que ainda é recorrente a compreensão de que para trabalhar com educação infantil não é necessário ter formação ou especialização, o que leva à compreensão equivocada quanto à sua natureza e, conseqüentemente, a uma desvalorização da prática nesse nível de ensino. Relacionado a isso, de acordo com a autora, poucas pesquisas são desenvolvidas na área da educação infantil e, em sua maioria, há a falta de embasamento teórico.

Maimone e Tomás (2005) confirmam o entendimento de que há uma concepção forte de que a necessidade de as crianças pequenas está relacionada somente a cuidados pessoais, deixando de lado a necessidade de educação. Assim, o ensino na educação infantil muitas vezes toma um rumo totalmente contrário ao desenvolvimento da aprendizagem.

Richter e Vaz (2010) efetuaram uma pesquisa de campo etnográfica em uma creche, onde avaliaram o tempo didático apreendido pelos profissionais participantes. Chegaram à conclusão de que as ações realizadas pelos professores em atividades externas eram totalmente voltadas a cuidados pessoais com os alunos, como monitoramento das brincadeiras, cuidando para que as crianças não se machucassem ao utilizar os brinquedos ou tomando providências para que não sentissem frio ou calor pelo uso das vestimentas.

Em pesquisa desenvolvida por Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), constatou-se uma cisão entre conceitos cuidar e educar e maior valorização dos aspectos pedagógicos nos seus achados. No entanto, ponderam que, além desse posicionamento sobre a valorização das ações pedagógicas voltadas às crianças de zero a três anos, é necessário refletir que a “[...] percepção que os profissionais da educação têm a respeito do cuidar e educar influencia diretamente a relação que estes estabelecem com as crianças” (Oliveira; Donelli; Charczuk, 2020, p. 02).

Colla (2019) discorre que as instituições de educação infantil devem refletir sobre o cuidar e o educar de forma articulada no contexto escolar, caracterizando o ato de cuidar como algo inerente ao ser humano. O cuidado, precisa estar incorporado na organização da prática pedagógica, mas isso independe da faixa etária de escolarização.

Ainda tratando do binômio cuidar e educar, Wiles e Ferrari (2020, p. 03) ainda apontam que

Se considera a constituição de uma criança dando-se em um processo inacabado, onde o cuidado do outro é fundamental, pode-se apostar no sujeito educador também em uma constante construção de seu olhar e de seu fazer. Portanto, ao se considerar que o educador – juntamente com os pais – tenha como função subjetivar o bebê, através de seus cuidados, sendo assim um importante partícipe de seu processo constitutivo, torna-se importante a reflexão sobre possibilidades de cuidado e sustentação de sua função, assim como a escuta dos impasses vivenciados em seu trabalho.

O presente levantamento teórico indica um posicionamento de incerteza sobre a efetividade desse binômio para a educação infantil. Souza (2001) e Maimone e Tomás (2005) realizam uma crítica aos posicionamentos que promovem a cisão entre cuidar e educar na educação infantil. No entanto, nos estudos empíricos de Richter e Vaz (2010) e Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), foi possível perceber que essa cisão ainda está muito forte na prática. Colla (2019) e Wiles e Ferrari (2020), por outro lado, defendem que as instituições de educação infantil devem ser vistas como um espaço de educação e cuidado, o que evidencia que ainda existe um longo percurso para a superação desse ponto de vista na educação infantil.

Retomamos a discussão de Pasqualini e Martins (2008) que acrescentam que as discussões sobre a relação do binômio cuidar e educar mostraram-se inférteis no sentido de ampliar a compreensão das características educacionais e do desenvolvimento pedagógico nas instituições de educação infantil, uma vez que é impossível cuidar sem educar. De acordo com essa visão, o avanço dessa cisão no campo da prática educativa reflete uma compreensão superficial de toda a questão, pois ela existe em todos os níveis de ensino e não pode ser considerada exclusividade da educação infantil.

Considerações finais

O levantamento teórico das publicações que versam sobre a prática pedagógica na educação infantil nos permitiu identificar que esses materiais, em grande parte, não apresentam de forma evidente no corpo do

texto abordagem teórica metodológica utilizada pelos autores. Percebemos uma contribuição expressiva da psicologia histórico-cultural em relação à temática, ainda que concordamos que seja insuficiente, carecendo de mais estudos sobre a prática pedagógica na educação infantil.

Destacamos ainda um viés difundido nas obras de conceitos maturacionistas de desenvolvimento, e ideários muito semelhantes aos defendidos pelas pedagogias da infância, demonstrando como essas linhas teóricas têm grande força ainda para influenciar as produções teóricas no campo educacional.

A psicologia histórico-cultural, que se fundamenta nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, compreende a constituição do homem como sendo multideterminada, devendo ser analisada em sua unidade e em sua totalidade, sem promover sua fragmentação, conforme destacam Cantarelli e Facci (2017).

O desenvolvimento humano precisa da intervenção de outro sujeito que já tenha se apropriado da cultura humana. Por isso, ao contrário de alguns dos autores mencionados, defendemos a necessidade e a importância do outro no desenvolvimento do psiquismo, de maneira ativa e intencional, uma vez que a criança, sem esse auxílio, não consegue alcançar o desenvolvimento sozinha.

Nos artigos não foi encontrada, de forma significativa, a relação entre a valorização do conhecimento científico e a prática docente na educação infantil, o que leva a uma grande preocupação, pois deve ser valorizado o conhecimento científico para uma correta atuação docente. Duarte (2001) traz uma crítica a essa prática, de se enfatizar as situações já vivenciadas, valorizando o conhecimento prático e cotidiano em detrimento dos saberes científicos.

Tuleski *et al.* (2015) pregam que dentro do contexto da educação infantil a brincadeira deve ser compreendida como potencializadora do desenvolvimento do pensamento e motivador das funções psicológicas. As autoras ressaltam a necessidade de atenção, uma vez que a visualização das aprendizagens na educação infantil se mostra diferente das outras idades, não sendo percebidas de forma tão nítida, exigindo mais atenção do professor, que deve ter uma correta compreensão de atividades como a brincadeira, por exemplo, leva um caráter pedagógico e auxilia no desenvolvimento das crianças. É necessário que as instituições de educação infantil tenham uma concepção nítida de desenvolvimento humano e, a partir dela, realizem um devido desenvolvimento do seu projeto de ensino.

Sabemos que temos um longo caminho a percorrer em defesa de uma educação emancipadora, que provoque o desenvolvimento dos alunos

em todas as faixas etárias. Nossos achados com esse levantamento bibliográfico dão mostras de que precisamos difundir os conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento humano. Esperamos que as discussões neste capítulo contribuam para a socialização desses conhecimentos.

Referências

AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.

BISSOLI, M. de F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 587-597, 2014.

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

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, 2013.

CANTARELLI, A. G.; FACCI, M. G. D. A personalidade do professor e as suas relações com a prática docente. **Revista Eureka**, v. 14, n. 1, p. 144-157, 2017.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp., p. 227-232, 2020.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 81-91, 2014.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho, Araraquara, São Paulo, 2014.

COLLA, R. A. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254, 111-126, 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 51-72, 2007.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ESCARABOTO, K. M. Sobre a importância de conhecer e ensinar usar. **Psicologia USP**, v. 18, n. 4, p. 133-146, 2007.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. da. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 16, n. 31, p. 216-237, 2010.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, A. R.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: para que brincar? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 2, p. 14-21, 2003.

MAGALHÃES, G. M. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras UNESP. Araraquara, 2011.

MAIMONE, E. H.; TOMÁS, D. N. Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 269-278, 2005.

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

MARTINS, L. M. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 15-26, 2015.

MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 229-237, 2016.

MUKHINA, V. **Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 200-209, 2015.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho", Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, Â. 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**, v. 5, p. 13-24, 2013.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 425-447, 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti escolar em educação infantil. **Psicologia da Educação**, n. 27, p. 71-100, 2008.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 673-684, 2010.

SANTOS, D. L. dos; PRESTES, A. C.; FREITAS, L. B. de L. Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 247-254, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, G. de. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! **Educar em Revista**, n. 17, p. 79-99, 2001.

TANAMACHI, E. de R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. M. Teoria, méto-

do e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: BEATON, G. A. et al. (org.). **Interfaces Brasil-Cuba em estudos sobre a psicologia histórico-cultural**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2018, v. 2, p. 91-108.

TAVARES, L. S. P. **A importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três anos**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

TULESKI, S. C. et al. **A educação infantil enquanto espaço de formação social da mente**: alguns princípios para o desenvolvimento na primeira infância. Curitiba: SEED/PR, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio da pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: psicologia infantil. Madrid: A. Machado Libros, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: psicologia infantil. Boadilla Del Monte: A. Machado Libros, 2006.

WILES, J. M.; FERRARI, A. G. Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

CAPÍTULO 4

PROFESSORA EM CENA: DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS ÀS POS- SIBILIDADES DE ATIVIDADES PRODUTIVAS

*Cassiana Magalhães
Lucinéia Maria Lazaretti
Juliana Carbonieri*

Introdução

Para começar nossa conversa...

Este texto está organizado em forma de diálogo entre os princípios teóricos sobre a brincadeira de papéis sociais e as possibilidades de engendramento das atividades produtivas por meio da atuação e intervenção docente, a partir de um relato de experiência. Consideramos que esse relato permite aproximar a professora e o professor em uma narrativa sobre o modo como pode participar da brincadeira e, concomitantemente, gerar novos interesses e motivos na criança e em sua atividade. Ainda, por meio desse diálogo, esperamos que o leitor possa refletir acerca dos aspectos teóricos que norteiam a prática pedagógica na educação infantil, em especial da relevância da brincadeira de papéis sociais no período da idade pré-escolar. Ademais, almejamos ampliar as possibilidades gestadas no interior da brincadeira de papéis sociais como premissa para o desenvolvimento das atividades produtivas no mesmo período de vida da criança. Nesse sentido, nosso objetivo busca responder ao seguinte questionamento: Quais as condições necessárias para que as atividades produtivas sejam gestadas na brincadeira de papéis sociais?

Para tanto, nos ancoramos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cul-

tural, especialmente voltando o olhar para as especificidades da periodização do desenvolvimento infantil (Elkonin, 2017; Leontiev, 2016). Isso implica compreender que não é a idade da criança que determina o período do desenvolvimento, mas sim as condições de vida e educação (Leontiev, 2016). Essa relação da criança com a realidade social expressa sua situação social de desenvolvimento a qual se realiza por meio da atividade humana. Em cada período, uma atividade ocupará o lugar de guia no desenvolvimento porque incidirá nas relações da criança com a realidade, desenvolvendo e qualificando as funções psíquicas que dependem essencialmente das condições de vida social e da organização educativa. Portanto, pela situação social de desenvolvimento, que determina a atividade principal, ocorrem na criança as essenciais **‘novas formações’** da estrutura da personalidade e das funções psíquicas superiores (Lazaretti, 2013).

Neste capítulo, ao darmos destaque a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas, procuramos problematizar possibilidades de como a organização educativa pode incidir e contribuir para o desenvolvimento e complexificação dessas formas de relação da criança com a realidade social, além de relacionar com a gênese da neoformação principal do período, a saber, a imaginação.

A professora que brinca: retratos de uma atividade compartilhada e as implicações pedagógicas

Para imergir neste relato, será necessário realizar uma travessia para outono de 2016 nas terras lusitanas, na turma da professora I. Essa turma, de aproximadamente 25 meninos (como costuma-se dizer em Portugal), estava envolvida nas mais variadas atividades daquela grande sala. Um lugar iluminado, com janelas de vidros que davam para a área externa, espaço amplo com mesas arrumadas coletivamente de um lado da sala, repleta de espaços intencionalmente organizados com base no Movimento da Escola Moderna (MEM). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa é uma associação de professores que surgiu na década de 1960 e se caracteriza como “[...] movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Niza, 2009, p. 348).

É importante contextualizar que o modelo do MEM apresenta três condições essenciais: “1) Grupos de crianças de idades variadas; 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (Folque, 1999, p. 07). A respeito da organização da sala cabe ressaltar:

[...] organizada por áreas apetrechadas não por brinquedos, mas por materiais autênticos, onde as crianças podem contactar com as atividades e os instrumentos da cultura – biblioteca e centro de documentação; atelier de artes plásticas; laboratório das ciências e da matemática (Folque, 2014, p. 962).

Outra situação importante de destaque são os instrumentos de pilotagem, nesse caso aqui, cabe explicitar o mapa de atividades já que no início da manhã as crianças, juntamente com a professora, programam, além das atividades do dia, qual ou quais espaços desejam explorar. De acordo com Folque (1999, p. 8-9),

As crianças registram as suas escolhas no mapa de actividades – uma tabela de duas entradas com o nome de todas as crianças na coluna do lado esquerdo e as actividades ou áreas de trabalho na horizontal. Cada criança faz um círculo nas actividades planeadas ou em curso e depois de terem terminado regressam para o pre-enchimento. Este plano de actividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção na medida em que, progressivamente, as crianças aprendem a antecipar as suas actividades fazendo os seus planos.

Esse mapa permite que ao final da semana, a própria criança seja capaz de autoavaliar-se e verificar quais espaços/atividades frequentou mais vezes e quais ainda precisa dedicar-se. Significa que a forma de organização do trabalho pedagógico, desde o planejamento apresenta possibilidades didáticas diferentes das que comumente encontramos no Brasil.

Dentre as possibilidades, um menino, com inicial do nome B. (5 anos de idade) havia escolhido com outras três crianças o espaço do faz de conta. Isso porque, cada espaço tem um limite máximo de crianças ao mesmo tempo, por isso a necessidade de inscrever-se. São regras previamente discutidas e elaboradas coletivamente no grupo.

Entretanto, a cena observada, foi de que B. não estava envolvido na situação imaginária com as demais crianças, ao contrário, ele seguia organizando os próprios objetos, independente do que as outras crianças realizavam. Nesse momento, B. resolve preparar uma bandeja com os supostos alimentos disponíveis (peixes de plástico, um copo, um prato) e levá-la até a professora. Esta por sua vez, estava envolvida na construção de um jogo com outra criança – um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – que necessitava de seu auxílio particular.

Diante de tal cena, é bastante comum observarmos uma reação automática de aceitar aquilo que as crianças nos oferecem e enfatizamos por vezes frases como: 'Hum, que delícia.' 'O que você fez para eu experimentar?'. No entanto, a professora I. ao receber a bandeja, disse para o menino: 'Não

gosto de comer na bandeja, me sinto melhor à mesa’.

Partindo da provocação da professora, B. volta ao espaço de faz de conta e organiza o espaço da mesa. Coloca a toalha, arruma o prato, os talheres, o copo e volta até a professora convidando-a. A professora olhando para o espaço organizado por B. e percebendo apenas um prato na mesa, questiona: ‘E o meu convidado? Não posso abandoná-lo aqui’.

Nesse momento, instaurou-se um problema. Não havia tanta ‘comida’. B. buscou outro prato, no entanto, precisou dividir os peixes. A professora e seu ‘convidado’ se sentaram à mesa e começaram a desenvolver um diálogo tal como a conduta de clientes do restaurante.

Quando mais uma criança se aproxima da professora, por outro motivo qualquer (já que estava envolvida em outra atividade), B. diz imediatamente: ‘Só vou atender dois!’. Referindo-se ao que tinha organizado no espaço de faz de conta e a impossibilidade de servir outros clientes. A professora, muito calmamente responde: ‘Isso acontece nos restaurantes, às vezes uma pessoa chega para nos cumprimentar’. Em outras palavras, a professora não saiu da situação imaginária proposta por B. e mesmo assim, não deixou de atender a demanda do grupo de crianças.

Num determinado momento da conversa, a professora solicita ao B. um cardápio, e explica que gostaria de pedir algo mais. Nesse instante B. procura no espaço destinado ao faz de conta algo que se pareça com cardápio, porque de fato, no espaço não havia nenhum. Ao revirar os objetos, a criança se depara com uma ‘prancheta ou encarte’, leva esse objeto até a mesa e diz: ‘Pode fazer o pedido’.

A situação imaginária continuou e à medida que a professora criava novas problemáticas, B. tentava ao máximo elaborar estratégias para resolvê-las. B. precisou arrumar a mesa com elementos que antes não havia pensado, foi necessário criar uma estratégia para ‘dividir a comida’, já que a mesma não era suficiente para dois convidados e, ainda, não existia o tal cardápio solicitado.

Com a cena em tela e visando o diálogo proposto no início do texto, anunciamos os eixos de discussão deste capítulo: (a) as características da brincadeira e as condições para seu desenvolvimento; (b) o modo de organização do espaço, fundamental para as possibilidades da gênese da imaginação; (c) a participação da professora, primordial para provocar saltos qualitativos no desenvolvimento da brincadeira; (d) possibilidades didáticas para a gênese e complexificação das atividades produtivas.

A brincadeira de papéis sociais possui características que estão latentes na cena descrita: a substituição lúdica dos objetos, a situação imaginária;

imitação voluntária de um papel; conteúdo e enredo. Essas características contribuem com o desenvolvimento da atividade e o surgimento das regras internas à brincadeira, provenientes do papel e da situação lúdica. Nas ações realizadas, a criança sujeita-se ao argumento e ao papel e esforça-se ao máximo para cumprir exitosamente o papel assumido. Importa ressaltar que o motivo da brincadeira de papéis sociais está no próprio processo e não direcionado à um fim ou à um produto. Significa dizer que o foco da criança ao brincar é reproduzir as atitudes humanas em relação às atividades sociais e a brincadeira encerra-se quando se esgotam todas as possibilidades de atuar e agir em relação ao papel assumido.

Ao considerarmos a periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin (2017) e refletindo acerca do engendramento das atividades da criança entre os diferentes períodos, na primeira infância, por meio da atividade objetal manipulatória e sob a orientação de um adulto ou outro par mais experiente, as crianças aprendem a função social dos objetos e atuam com ele de acordo com o seu uso. Neste período, os espaços para brincar devem levar em consideração que as crianças estão aprendendo a atuar e usar esses objetos, e estes devem ser o mais próximo dos objetos reais (ferramentas diversas, instrumentos de diferentes profissões, utensílios domésticos) que permitam a criança, progressivamente, reconstituir, em suas manipulações, os fins para quais os objetos foram criados. No entanto, neste momento, o foco ainda está em aprender a atuar e usar os objetos de acordo com a sua função social. A medida em que domina esses usos, a criança começa a incluí-los em sua situação lúdica, isto é, a imitação das ações do adulto no uso de determinado objeto. É, portanto, pela via da aprendizagem das ações com os objetos, que, progressivamente, as crianças começam a reproduzir as ações dos adultos, o que, em grande medida, motiva o interesse delas por essas ações e pelas funções sociais que realizam.

A transição da primeira infância ao período pré-escolar se manifesta, particularmente, quando as crianças começam a querer atuar com os mesmos objetos com quais os adultos trabalham: o martelo, a pá, o lápis, a panela, a colher, etc. Esses objetos permitem reconstruir a ação realizada por uma determinada função social e manifesta-se na criança a tendência intencional de imitar as atitudes das pessoas em suas atividades e relações. Significa que os objetos podem ser os mesmos com os quais manipulava e explorava na primeira infância, mas agora estão inseridos numa nova relação da criança com a realidade e adquirem um novo sentido social: 'fazer o que o adulto faz!'

Na cena descrita, o menino B. reproduz a função social de um garçom, usa os instrumentos e comporta-se tal como o papel assumido. No

entanto, na ausência do objeto real – o cardápio – para seguir imitando/representando a função social do garçom, ocorre uma nova exigência: a continuidade do brincar requer que o objeto real seja substituído pelo objeto imaginário. Na cena explicitada, observamos que a criança preparou a bandeja com objetos que representavam alimentos e utensílios reais e a condição da professora em não comer na bandeja e sim na mesa, levar um convidado e ainda realizar o pedido a partir de um cardápio fez com que a criança reorganizasse os objetos que dispunha e procurasse um objeto imaginário que substituísse o real – um substituto lúdico. Essas determinações da professora foram fundamentais para que, progressivamente, a criança passasse a representar os objetos reais ausentes, por imaginários, configurando assim, a gênese da imaginação. Silva (2019, p. 133) indica que “[...] a criação de uma situação imaginária é uma demanda que a reconstituição da realidade coloca à criança”. Significa que os referenciais de uma situação vivenciada (participando, ouvindo, assistindo) são transformados e reconstituídos em uma situação imaginária.

Além disso, os objetos presentes na brincadeira do restaurante da cena descrita estão incorporados numa situação imaginária entre as pessoas: clientes e garçom. A relação social entre as pessoas e suas atitudes, por meio da atividade humana, é o conteúdo central da brincadeira de papéis sociais (Elkonin, 2009). Assim, o papel e as ações decorrentes constituem a unidade fundamental da brincadeira, a qual contém as características essenciais da brincadeira, tal como observado na cena descrita. Portanto, ao assumir um papel na brincadeira, a criança apropria-se das relações humanas representadas na função social desse papel e isso tem implicações na personalidade infantil.

Em um determinado momento da brincadeira, quando arrumou apenas um lugar na mesa e a professora problematizou dizendo que havia a necessidade de mais um lugar para seu convidado, o menino B. precisou acatar a sugestão e ‘atender dois clientes’ mesmo que sua vontade fosse de servir apenas um. Isso significa que “[...] ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel assumido na brincadeira” (Lazaretti, 2016, p. 132). Quando assumiu o papel de garçom, B. precisou comportar-se e seguir as regras de conduta implícitas que refletiu a lógica da ação real representada e das relações sociais envolvidas entre garçom-clientes. Esse papel assumido encarna a atitude das pessoas entre si orientando e generalizando, na criança, modos de ser, pensar e agir no mundo. Ao brincar ‘como se fosse um’ garçom, B. esforçou-se para reproduzir as ações dessa função, acatou

as regras indicadas e, a partir das problematizações da professora-cliente, reproduziu, de forma voluntária, as ações agindo tal como o papel assumido exige. Esse processo é a base para a formação da consciência e da personalidade da criança nesse período do desenvolvimento.

Nesse contexto, é importante ressaltar: para que a criança possa desenvolver a atividade da brincadeira de papéis sociais é necessário conhecer as ações e relações humanas dos papéis sociais a serem interpretados e compreender o que adulto faz, como e porque faz determinadas ações com as coisas e entre as pessoas. Quando a criança desconhece ou quando o repertório não é suficiente para dar continuidade à brincadeira, os momentos de atividade são curtos, pois se a criança não conhece o conteúdo da brincadeira, não há como representar. Isso porque ao eleger um conteúdo – garçom-cliente – as relações entre as pessoas, suas formas de agir e ser entre elas, suas funções e ações seguem uma lógica de conduta que a criança reconstrói em sua situação imaginária: o garçom acolhe o cliente, mostra o cardápio, serve a refeição solicitada, além de outras ações. No caso do menino B., boa parte de suas atitudes ao representar o garçom foram provocadas pelas perguntas e solicitações da professora-cliente, enriquecendo o repertório e as possibilidades da criança representar o papel de garçom. Desta forma, a organização possibilitada pela intervenção da professora foi fundamental para o desenvolvimento e complexificação da brincadeira de papéis sociais. Por isso, quanto mais ampla for a realidade da criança, mais elementos ela terá para criar e recriar a realidade, por meio de suas brincadeiras.

Ainda, a situação imaginária na brincadeira requer e mobiliza o desenvolvimento da imaginação, a neoformação do período da idade pré-escolar. É por meio da brincadeira de papéis sociais que a possibilidade da gênese da imaginação tem seu lugar e é a base de toda atividade criadora. Vigotski (2018) explica que essa função psíquica humana se desenvolve dependendo das possibilidades de participação em atividades que possibilitem a interação social com os demais sujeitos, em uma situação de aprendizagem, ou seja, apropriação da cultura historicamente constituída. Para o autor, a possibilidade de combinar dados, mudá-los e criar algo, é a base para o processo criativo que nos constitui enquanto humanos. Precisamente essa representação e reconstituição da realidade por meio da brincadeira de papéis que ampliam as possibilidades de desenvolvimento da imaginação.

Todos os elementos representados na atividade criadora da imaginação são conhecidos pelo sujeito de suas experiências anteriores por meio do repertório cultural ao qual teve acesso.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da ri-

queza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (Vigotski, 2018, p. 24).

Por meio dessa assertiva, é possível compreender que a imaginação não é natural e, portanto, depende de maneira direta com as experiências vivenciadas pelo sujeito. Quanto mais a criança conhecer, ver, ouvir e vivenciar, maior será a quantidade de elementos da realidade disponível em seu repertório para compor sua atividade criadora e mais desenvolvida será a sua imaginação.

As primeiras manifestações da imaginação podem ser observadas no início do período da idade pré-escolar (Ignatiev, 1960; Repina, 1974) e terá um grande salto qualitativo no decorrer do período. A transição da atividade objetual manipulatória para a brincadeira de papéis sociais é o marco do início da imaginação. Repina (1974) explica como resultado da interação verbal com o adulto, a criança desenvolve a necessidade de conceber além da sua percepção imediata. Gobbo e Miller (2019) explicam que as ações dos adultos com os quais as crianças se relacionam e o meio social no qual estão inseridas serão responsáveis por enriquecer as experiências infantis, por meio do trabalho pedagógico, que servirão de base para o surgimento e desenvolvimento da imaginação.

Elkonin (2009) nos ensina que o desenvolvimento da brincadeira requer ações educativas intencionais que promovam o surgimento e direcionamento dessa atividade, de modo a intervir nas ações, nas relações, nos papéis assumidos e no conteúdo, complexificando as relações criança-mundo, tal como a professora I. fez, enriquecendo, ampliando e exigindo de B. durante a brincadeira de papéis sociais garçom-cliente. Ademais, não só o conteúdo, mas o tempo e o espaço são fundamentais para que a atividade possa se desenvolver. É por meio dessa organização, objetivada pela professora I. que a brincadeira de B. pôde ser explorada e desenvolvida.

A partir da riqueza da intervenção da professora I. no decorrer da brincadeira compartilhada e na organização dos espaços intencionais para brincar, podemos evidenciar diferentes modos da atuação docente que contribuem para o desenvolvimento e complexificação da brincadeira e, consequentemente, da imaginação: observar como e com o que brincam; atentar-se ao que e como as crianças falam e organizam o enredo da brincadeira e distribuição de papéis; compartilhar do tema da brincadeira, assumindo um papel e provocando argumentos; elaborar perguntas e ideias que complexifi-

cam o enredo e o conteúdo de modo a enriquecer o repertório das vivências da criança em relação aos temas da brincadeira; propor situações de enredos a partir de um conteúdo, instigando o interesse para a compreensão de novos fenômenos, objetos e práticas sociais (Lazaretti; Saccomani, 2021).

Considerando nosso diálogo até aqui, é possível compreender que a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural e espontânea, pelo contrário, depende das condições concretas da realidade e do meio no qual a criança está inserida. A intervenção da professora, nesse sentido, é fundamental para o desenvolvimento e complexificação dessa atividade humana no período da idade pré-escolar. Ainda, é importante não perder de vista a interfuncionalidade do sistema psíquico, o qual possui uma lógica interna de funcionamento. Ou seja, não é uma relação de linearidade entre os períodos do desenvolvimento infantil e a atividade guia correspondente, mas sim um movimento no qual, a depender da situação social da criança, terão outras atividades envolvidas e necessárias para a formação da personalidade.

Nessa direção, Elkonin (1960), Mukhina (1996) e Solovieva (2016) ressaltam que, no período da idade pré-escolar, outras atividades também têm relevância e são necessárias para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, inclusive da imaginação: desenho, colagem, construção e modelagem. As atividades produtivas¹, como linha acessória do desenvolvimento, embora resultem em um produto com objetivo planejado a um fim, os processos que mobilizam são distintos e contêm traços específicos que auxiliam no desenvolvimento psíquico da criança nesse período. Essas atividades mobilizam ações internas que desenvolvem operações da percepção, da imaginação e da memória (Mukhina, 1996).

Na primeira infância o interesse pelo desenho, pela construção, modelagem e colagem tem inicialmente um caráter não-intencional e não planejando pela criança, mas surge como necessidade de manipular e explorar os instrumentos em si: a) a exploração do lápis e suas marcas na superfície expressam os primeiros grafismos da criança, sem a intenção de registrar algo; b) empilhar, encaixar, montar e juntar peças de encaixe com foco no processo de explorar tais instrumentos, sem a intenção de construir algo, tal como na modelagem e colagem – o foco está no processo de explorar e manipular os instrumentos e dos objetos.

A partir da idade pré-escolar e por meio da brincadeira de papéis sociais, como uma nova forma de ser e estar no mundo, atentando-se às

¹ Em que pese o termo 'atividade produtiva' possa remeter à produtividade, no sentido capitalista, ao se referirem a essas atividades, é preciso esclarecer a necessidade de refletir acerca das propostas a serem desenvolvidas, precisamente para evitar a grande (re)produção de tarefas estereotipadas e muitas vezes sem sentido para as crianças.

relações entre as pessoas, e não apenas atuar com os objetos, exige da criança, de forma voluntária e consciente, antecipar ações, pensar e agir de forma planejada, para que a brincadeira se complexifique. Essa nova conduta em relação ao mundo, faz com que ao desenvolver determinadas atividades – desenho, modelagem, construção – a criança não apenas explore os instrumentos em si, mas antecipe suas ações, eleja um objetivo para que a produção resulte em um produto. Assim, as atividades produtivas são orientadas por um objetivo, o qual direciona a atitude da criança em face a essa produção. Esse processo mobiliza na criança o pensar, planejar, imaginar e agir, orientada por uma finalidade. Assim, no decorrer da idade pré-escolar, a imaginação da criança se torna dirigida a um fim determinado.

Em suas brincadeiras, construções e desenhos, a atividade criadora manifesta indícios de planejamento e voluntariedade. Além disso, as atividades produtivas garantem um nível de preparação psíquica que requer a atividade de aprendizagem escolar, contribuindo e articulando as duas etapas da educação básica. “Pouco a pouco e mediante a direção de um adulto, a criança aprende a planejar um fim determinado para sua atividade” (Elkonin, 1960, p. 515, tradução nossa)². Essa assertiva pode ser percebida na mediação da professora I. com as mobilizações requisitadas ao menino B. diante dos desafios, ele precisou elaborar um cardápio que desse conta da necessidade durante a brincadeira. Tal elemento não existia, o menino precisa buscar algo parecido com um cardápio.

De acordo com Gobbo e Miller (2019), quando as crianças em idade pré-escolar realizam as ações próprias da atividade principal da sua situação social de desenvolvimento – a brincadeira de papéis sociais – paralelamente às atividades produtivas, o desenvolvimento psíquico é potencializado. Martins (2006) indica que é, a partir das ações práticas realizadas no decorrer do período, que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas que enriquecerão novos processos internos e assim, sucessivamente.

Mukhina (1996) indica que no decorrer do processo de ensino criam-se as condições que incitam a criança a aperfeiçoar suas imagens gráficas, agregando novos elementos ao desenho, à construção e as demais atividades produtivas, resultando em maior correspondência com os objetos reais e a realidade circundante. Venger (1976) explica que cada dessas atividades, como desenho, construção, recorte, modelagem, tem suas particularidades, exigindo formas de ação específicas, e influenciam sobremaneira no desenvolvimento da criança. O contato com diferentes formas de representações

² “Solamente poco a poco, y bajo la dirección de los adultos, el niño aprende a platearse un fin determinado para su actividad”.

gráficas permite o desenvolvimento da percepção visual, da imaginação criadora e possibilita o aperfeiçoamento da atividade plástica.

De acordo com o mesmo autor, representar os objetos por meio da forma gráfica envolve três circunstâncias: “[...] os modelos gráficos de que dispõem a criança, a impressão visual do objeto e a experiência tátil-motora, adquirida durante a ação com o objeto” (Venger, 1976, p. 19, tradução nossa)³. É pelo desenvolvimento dessas atividades orientadas, como desenho, jogos de construção, modelagem, recorte e colagem, tarefas musicais, que ocorre o desenvolvimento de ações perceptivas em relação as propriedades dos objetos da realidade circundante, no qual a criança começa a apreciar, comparar e diferenciar tais como formas, tamanho, peso, aproximando-a e gestando conceitos científicos presentes nas diferentes grandezas desses objetos, e também das cores, como outra forma de qualificá-los.

Nesse sentido, ao conceber a atividade produtiva na idade pré-escolar como formativa e promotora do desenvolvimento psíquico infantil, é possível contribuir com o desenvolvimento de propostas que possam colaborar com o desenvolvimento das crianças. Essa compreensão possibilita a aprendizagem da percepção estética desenvolvendo nas crianças, capacidades não apenas de enumerar objetos e figuras desenhadas, mas de captar o tema, observar quadros, produzindo, por meio de vivências estéticas, percepções em relação à cor e suas combinações, ritmo e elementos da composição.

Diante disso e, retomando nosso olhar para a cena descrita neste capítulo, é possível refletir acerca de algumas implicações para a prática pedagógica, sugerindo possíveis ações didáticas que poderiam envolver, coletivamente as crianças e criar novos motivos para promover as atividades produtivas: por exemplo, a produção de cardápios para o espaço de faz de conta. Nesse exemplo, a professora poderia mobilizar o grupo dizendo: ‘Turma, outro dia estávamos brincando de restaurante, e percebemos que não temos nenhum cardápio’. Partindo dessa provocação, poderia haver a confecção de cardápios, investigando vários ‘modelos de cardápios’, de restaurantes, lanchonetes, e outros, direcionando a atenção da criança as imagens gráficas, símbolos, etc. Discutir a forma de organização: nome da comida, preço, imagem. Maneiras diversas de apresentação. Nessa proposta, as crianças estariam envolvidas na produção por meio de desenhos, tentativas de escrita, poderiam discutir os valores dos produtos.

Na cena descrita, a brincadeira começou a partir da iniciativa de B., e continuou em decorrência da participação da professora. Se em outro momento - a partir da disponibilização de objetos e/ou organização de um

³ “Los modelos gráficos de que disponga el niño, la impresión visual del objeto y la experiencia motoro-táctil, adquirida durante la acción con el objeto”.

espaço com elementos que se referem a um restaurante - as crianças fossem incentivadas a brincar, porém, ao decidir sobre o cardápio e os produtos que o restaurante irá propor, é possível organizar: o desenho de placas indicativas ou ilustrativas do espaço, a construção para elaboração de objetos do restaurante e a modelagem para produção dos alimentos. Isto significa que, no interior da brincadeira de papéis sociais, um mesmo tema – restaurante – pode ser incluído na organização educativa do professor de maneiras diversas inclusive, para enriquecer o próprio enredo, as crianças podem produzir os utensílios, os alimentos, o cardápio, entre outros. Esse processo, organizado pelas ações didáticas docente, pode criar novos interesses nas crianças, por meio das atividades produtivas numa relação articulada com a brincadeira de papéis sociais.

Todas essas possibilidades gestadas no interior de uma cena de brincadeira entre a professora I. e o menino B., podem envolver outros conhecimentos que estão sistematizados na matemática, artes, linguagem escrita, entre outros atravessando toda prática pedagógica. Elaborar um cartaz com o nome do restaurante; os possíveis nomes poderiam ser votados pelas crianças, por meio de urna; a contagem dos votos poderia se transformar em gráficos; elaborar uma apresentação artística para a 'inauguração do restaurante'. 'Quem gostaria de cantar? Dançar? Fazer uma apresentação?' são possibilidades pedagógicas que enriquecem a brincadeira como conteúdo e também como recurso, a depender da intencionalidade docente.

É pertinente salientar que tais ações não visam didatizar a brincadeira de papéis sociais, retirando-a do seu foco principal – a representação social das relações humanas. Ao contrário, a situação imaginária foi preservada, explorada, vivenciada pelas crianças e professora. O que estamos propondo são possíveis desdobramentos da brincadeira e as possibilidades de incluir as atividades produtivas como uma linha acessória do desenvolvimento da criança e, fundamental para promover outras capacidades, sem correr o risco de utilizar atividades prontas e estereotipadas, sem sentido para o grupo de crianças envolvido.

O que observamos é que, com o desenvolvimento das imensas possibilidades dadas durante a Educação Infantil, abrem-se também diversas possibilidades de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, já que o mundo **descortina-se** perante a criança, tornando-se cada vez mais alvo de sua atenção e reflexão, tornando-a consciente desse processo e de si mesma a partir da relação com este mundo. A complexificação das relações sociais da criança, ao longo desse período, encabeça novas formações, como a da personalidade e da conduta (Lazaretti, 2013, p. 67, grifo do autor).

Para tanto, além da garantia do tempo e espaço para que a brincadeira de papéis ocorra, ressaltamos a escuta atenta da professora e a sua disponibilidade para estar, de fato com as crianças. O momento da brincadeira, não é um tempo para as crianças ficarem livres, sem a participação da professora, ou pior ainda, estar envolvida em outras tarefas (por vezes burocráticas), enquanto as crianças brincam. A intervenção pedagógica é uma dimensão fundamental para o desenvolvimento da atividade da criança, seja qual for, a brincadeira de papéis e/ou desenho, modelagem, colagem e construção. Como explica Brigatto (2018), o modelo social das relações humanas disponibilizado para as crianças será foco da reprodução lúdica. Essa assertiva sustenta o caráter educativo da brincadeira de papéis e das demais atividades da criança.

Para finalizar nossa conversa: algumas considerações

Desafiámo-nos, neste capítulo, pensar e discutir sobre: Quais as condições necessárias para que as atividades produtivas sejam gestadas na brincadeira de papéis sociais? Ao fazer isso, entendemos e valorizamos a brincadeira de papéis sociais como atividade principal do período da idade pré-escolar, indispensável para o desenvolvimento psíquico infantil, em especial ressaltamos a possibilidade do surgimento e desenvolvimento da imaginação bem como a importância da linha acessória do desenvolvimento: as atividades produtivas.

No percurso realizado dialogamos com uma cena entre B. um menino de aproximadamente 5 anos de idade e sua professora I., enfatizando a relação que ambos estabeleceram na brincadeira, a qual foi especialmente enriquecida pela professora. O modo como a professora reagiu à primeira 'oferta do alimento' pela criança, modificou toda a situação decorrente. As possibilidades para o desenvolvimento e complexificação da brincadeira foram estabelecidas pelas provocações da professora conduzindo a saltos qualitativos no desenvolvimento da criança.

Para tanto, a intervenção da professora, foi condição para a ampliação de repertórios, criação de novas necessidades e, conseqüentemente, possibilidades de gerar atividades produtivas no interior da brincadeira de papéis sociais. Ademais, o modo de organização do espaço com recursos variados, disponíveis para exploração das crianças, foram essenciais para a realização da atividade. Adicionalmente, o tempo destinado para a utilização dos diferentes espaços da sala se constituiu como uma ferramenta importante no processo de realização da brincadeira.

Cabe destacar que a linguagem, o signo dos signos, perpassou toda atividade, requerendo da criança novas ações que podem vir a ser disparadores para o desenvolvimento das atividades produtivas, decorrente dessas novas necessidades suscitadas pela brincadeira, a saber: a criação de um cardápio - tal qual de um restaurante - para servir de instrumento para o garçom, as possibilidades de escrita e a reprodução e reelaboração da realidade.

Reafirmamos que as implicações para a prática pedagógica propostas neste texto não têm por objetivo didatizar a brincadeira de papéis, tanto porque, caso isso ocorra, a brincadeira perde o sentido de ser e se torna um outro tipo de ação. Ao evidenciar a maneira pela qual as atividades produtivas podem ser planejadas e organizadas pela professora e pelo professor da educação infantil, refletimos justamente pela defesa e valorização da atividade da criança. São possibilidades e não prescrições; são modos de organização e não metas; são relações de engendramento e não de causa e efeito. Enfim, são reflexões que necessariamente possuem como fundamento a colaboração e o triplo protagonismo – adulto-cultura-criança.

Portanto, ao responder o nosso questionamento inicial, tentamos elucidar ao longo do texto algumas condições: (1) o lugar ocupado pela professora foi fundamental para a qualidade da brincadeira e os possíveis desdobramentos; (2) o tempo destinado às brincadeiras no interior das instituições educativas é fundamental, especialmente na compreensão de que esta é a atividade principal do período da idade pré-escolar; (3) o espaço, rico em materiais ao alcance dos olhos e das mãos, diversificados e, na situação observada, com objetos próximo ao real, é condição para o desenvolvimento da brincadeira, por último e não menos importante, (4) a intencionalidade docente, não há como intervir sem saber o que se pretende. E, nesse caso, quanto melhor o professor reconhece as especificidades da educação infantil e das possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, melhor orientará a sua prática pedagógica.

Em outras palavras, a compreensão a respeito do desenvolvimento infantil, contribuirá para a organização do trabalho docente. A brincadeira será efetivamente vivenciada no interior das instituições educativas, como atividade capaz de desenvolver a neoformação do período: a imaginação e ainda, gerar as atividades produtivas tão importantes para as crianças.

Referências

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar:** estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cul-

tural e pedagogia histórico-crítica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In: SMIRNOV, A. et al. **Psicologia***. México: Grijalbo, 1960. p. 504- 522.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da infância. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia***. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FOLQUE, M. A. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. **Escola Moderna**, v. 5, n. 1, p. 6-12, 1999.

FOLQUE, M. A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, p. 951-975, 2014.

GOBBO, G. R. R.; MILLER, S. **A imaginação infantil: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

IGNATIEV, I. La imaginación. *In: SMIRNOV, A. et al. **Psicologia***. México: Grijalbo, 1960. p. 308-338.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *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. 129-147.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. Tese (Doutorado) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, L. M.; SACCOMANI, M. C. da S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 30, n. 1, p. 173-197, 2021.

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***. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-83.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin***. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27- 50.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação do movimento da Escola Moderna: *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

REPINA, T. A. Development of imagination. *In*: ZAPOROZHETS, A.; ELKONIN, D. B. (org.). **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1974. p. 255-275.

SILVA, M. C. da. **O desenvolvimento da Imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Campus Araraquara, Araraquara, 2019.

SOLOVIEVA, Y. **El dibujo como actividad formativa em la edad pré-escolar**: de la teoria a lapráctica. México: Trillas, 2016.

VENGER, L. **Temas de psicologia pré-escolar**. Havana: Instituto Cubano del Libro, 1976. t. I-II.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAPÍTULO 5

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA QUESTÃO PARA ALÉM DA IDADE ETÁRIA

*Cleudet de Assis Scherer
Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio
Darlene Novacov Bogatschov*

Introdução

Neste capítulo, objetivamos discutir a transição da educação infantil para a série inicial do ensino fundamental como um processo complexo superior que requer por parte dos professores, conhecer os períodos, as características do desenvolvimento infantil dos dois níveis de ensino e suas implicações para uma prática pedagógica efetiva que contemple desenvolver nos estudantes a atividade de estudo.

Começamos nossa discussão apresentando aspectos legais, orientações oficiais e a trajetória histórica da educação infantil, ou seja, a influência internacional dos documentos neoliberais capitalistas implementados no percurso de formação e desenvolvimento de proposta para crianças deste nível de ensino. Separamos, também, registros que nos permitem perceber o quanto tais documentos revelam que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não é tratada de forma ampla e completa como deveria ser, uma vez que nos documentos aparece o desenvolvimento integral dos estudantes como fundante. No entanto, para que ocorra essa

premissa, a escola de educação infantil deveria ter, segundo Martins (2022, p. 11) “[...] professores e alunos ativos, no sentido daquilo que chamamos, segundo o conceito de atividade, de cume do desenvolvimento integral de cada pessoa”. Nesse diapasão, a autora acima citada nos explica o conceito de atividade, ao dizer que “[...] é pela atividade que nos relacionamos com o mundo, desenvolvemos capacidades e nos tornamos seres conscientes – de nosso entorno físico e social e, especialmente, de nós mesmos” (Martins, 2022, p. 10-11), diferenciando dos conceitos ditos no senso comum de agir por agir ou confundido muitas vezes com tarefas padronizadas escolares.

No sentido de contribuir com a discussão anterior, trazemos no decorrer do texto a transição da brincadeira para a atividade de estudo pautada nos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Corroborando com Davidov (1988) ao explicar que é por meio da atividade lúdica que se modificará a percepção da criança sobre o mundo onde está inserida e abrirá caminhos para querer saber o que o adulto sabe, premissas para o desenvolvimento da atividade de estudo, atividade guia do ensino fundamental.

Por fim, apresentamos, de forma breve, alguns aspectos da atividade de estudo, da atividade de ensino e suas implicações para o acesso ao conhecimento sistematizado e para o desenvolvimento máximo de potencialidades superiores dos estudantes envolvidos nesse processo.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental no Brasil: aspectos legais e orientações oficiais para a prática pedagógica

A transição da educação infantil para o ensino fundamental no Brasil é uma questão que deve ser analisada dados os aspectos sociais, econômicos e políticos que a influenciam mas, principalmente, a partir da função atribuída à educação infantil. Para a compreensão das diversas funções que a educação infantil assumiu ao longo da sua trajetória histórica, Kramer (1987) e Kuhlmann Jr. (2000) revelam o caráter dualista do atendimento à criança de até seis anos no Brasil. Até o final da década de 1980, para as crianças da classe proletária, e apesar da pouca oferta, sua função estava ligada à compensação das dificuldades decorrentes da baixa estimulação; a pré-escolar tinha uma função compensatória cujo objetivo velado era a formação para a submissão. Para as crianças das classes mais altas sua função era educativa e com vistas à formação das crianças para o exercício de cargos de comando.

As lutas dos movimentos sociais e de educadores, nos anos de 1970-80 pela redemocratização do país e as suas reivindicações, trouxeram avan-

ços quanto ao atendimento de cunho educativo e não compensatório para todas as crianças de zero a cinco¹ anos que foi garantido, na letra da lei, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. O art. 208, inciso IV da CF determina ser dever do estado a oferta da educação infantil em creches e pré-escola para crianças de até cinco anos (Brasil, 1988). Posteriormente, a lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no art. 29 determinou que o objetivo da educação infantil é “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco² anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Destacamos a garantia na letra da lei, pois a sua efetivação ainda não foi alcançada na realidade.

Se os movimentos pela redemocratização do país trouxeram ganhos para o atendimento à criança pequena com a instituição da educação infantil como direito da criança; por outro lado, não podemos esquecer que a história é feita de movimentos, muitas vezes, contraditórios. Nesse sentido, a profunda crise econômica da década de 1980 que acarretou a reestruturação do capitalismo tanto no âmbito econômico (mudança do modelo produtivo) quanto político (adesão aos princípios neoliberais) elevou a educação como elemento essencial para a superação da crise.

A nova base produtiva (toyotismo), cuja característica principal é a flexibilização da produção aliada à tecnologia a fim de aumentar a produtividade com a redução de custos, exigiu mudanças na organização do trabalho e no perfil do trabalhador (Dourado, 2001; Antunes, 2011). O toyotismo implicou em novas capacidades para o trabalhador como a flexibilidade e capacidade de operar com equipamentos automatizados e informatizados, criatividade para aprimorar o processo constantemente e a capacidade de trabalhar em equipe entre outras competências.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a educação é então requerida ao formar os novos quadros de profissionais, principalmente, nos países em desenvolvimento. Foi com esse discurso de modernização da força trabalhadora que os organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE, Unesco entre outros) passaram, mais efetivamente a partir da década de 1990, a conclamar a educação básica como meio essencial para requalificar o trabalhador e dar condições de luta em um mercado cada dia mais competitivo. Para tanto, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990), o Brasil e outros países signatários se comprometeram com a ampliação do acesso das crianças e jovens à educação como forma de favorecer

1 Com a aprovação da lei 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos no Brasil, a faixa etária atendida na educação infantil passou para cinco anos.

2 Redação alterada pela lei nº 12.796, de 2013.

o desenvolvimento social, econômico e cultural dos países (Unesco, 1990).

Foi neste cenário de reestruturação produtiva e adesão às políticas neoliberais que o Brasil alinhou as políticas educacionais aos interesses do capitalismo em sua fase flexível, como revelou Moreira (2006, p. 22): “[...] o atendimento à infância caracteriza-se por uma ‘preocupação’ mundial; é discutido mundialmente pelas nações e pensa-se em um futuro de forma articulada e movida pelos interesses do capital transnacional”.

Não é objetivo fazer um exame da política para a educação infantil no Brasil, mas é preciso esclarecer que elas influenciam a prática pedagógica dos professores nas instituições de ensino. Desta forma, é possível inferir que o significado de ‘desenvolvimento integral’ defendido nos documentos nacionais e internacionais a partir da década de 1990, como afirma Moreira (2019), é de preparar a criança para o processo produtivo e, portanto, desenvolver habilidades e competências necessárias tais como liderança, solidariedade para trabalhar em equipe, autonomia, criatividade, habilidades de comunicação e de aprender a buscar o conhecimento constantemente, em suma, as competências socioemocionais.

Os anos de 1990 trouxeram mudanças significativas para que a educação infantil fosse incluída como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos (Brasil, 1996); o Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Fundamental, lançou, em 1998, o primeiro documento orientador das práticas educativas em creches (atendimento de 0 a 3 anos) e pré-escola (atendimento de 4 e 5 anos) – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998).

Quanto ao objeto de nosso artigo, ou seja, a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental; no documento, essa questão é precariamente tratada. O RCNEI (Brasil, 1998) apenas destaca o fato de que tal transição pode provocar sentimentos de ansiedade e insegurança nas crianças e orienta os professores pré-escolares a desenvolverem atividades de despedida da educação infantil como um rito de passagem. Importante destacar o conceito de educação proclamado pelo RCNEI, qual seja

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

Destarte, o brincar aparece em interação com as aprendizagens

orientadas com vista ao desenvolvimento da criança. Não é nosso objetivo fazer uma análise do documento, contudo, Arce e Duarte (2006) revelam a sua fragilidade quanto às orientações efetivas para a prática pedagógica visto que não há clareza do eixo teórico adotado pelo documento. Destacamos aqui que a transição é muito mais do que a passagem de um nível para outro, pelo contrário, implica na transição entre estágios de desenvolvimento que precisam ser bem conhecidos pelo professor para que a criança não encontre dificuldade na sua vida escolar.

Outro documento que traz contribuições para que a articulação entre a educação infantil e as demais etapas da educação básica sejam garantidas é “A política Nacional de Educação Infantil: um direito das crianças de zero a seis anos à educação” (Brasil, 2006). Tal documento pretendeu assegurar, no âmbito nacional, as diretrizes, os objetivos, as estratégias e as metas das políticas para a educação infantil. Desta forma, ao fazer um breve histórico do atendimento à criança de zero a seis anos no Brasil, o documento destaca que a educação pré-escolar para crianças a partir dos quatro anos se estruturou com a finalidade de preparação/antecipação para o ensino fundamental. Na busca da superação dessa concepção preparatória o documento assume o compromisso com o desenvolvimento integral da criança, considerando as suas especificidades e formas de interagir e conhecer o mundo. Para tanto, é destacado que a transição para o ensino fundamental deve ser realizada de forma articulada e orientada para a continuidade do processo de desenvolvimento.

A questão da transição também é tratada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010). Com vistas ao processo contínuo de desenvolvimento o documento destaca a necessidade de criação de estratégias adequadas para garantir a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Assim, orienta a elaboração de relatórios, portfólios para registro do processo de desenvolvimento, bem como reuniões e encontro entre os professores das duas etapas de ensino.

Mais recente, em 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular que ao tratar da transição da educação infantil para o ensino fundamental ressalta:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a

nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 53).

Dada a continuidade do processo das aprendizagens e o acolhimento afetivo, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece o que denomina de 'sínteses das aprendizagens' esperadas para cada campo de experiências. Ainda define essas sínteses como elemento balizador das práticas educativas na educação infantil que serão ampliados no ensino fundamental, mas não enquanto pré-requisito.

Os documentos tratados aqui são apenas exemplos do amplo conjunto de orientações, diretrizes, políticas elaboradas no Brasil para nortear as práticas na educação infantil. Contudo, tais documentos revelam que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não é tratada de forma ampla e completa. Pelo contrário, são poucas orientações na sua maioria voltadas ao registro das vivências das crianças de até cinco anos. Outro aspecto a se considerar é que, apesar do objetivo de a educação infantil ser o desenvolvimento pleno da criança, a transição é pensada no âmbito da afetividade e questões emocionais. O bom desenvolvimento afetivo das crianças, principalmente, em um momento de rupturas de rotinas e atividades é importante, contudo, não se pode pensar na continuidade do desenvolvimento desconsiderando outros aspectos.

A psicologia histórico-cultural revela que a transição da idade no período pré-escolar para a idade escolar é um momento em que a criança que tinha no brincar os papéis sociais, o guia do seu desenvolvimento volta-se para a atividade de estudo, no sentido de sua necessidade passar a ser o de conhecer o que o adulto conhece e, com isso, os conhecimentos científicos passam a ser fundamentais para o seu desenvolvimento. É justamente essa transição que deve ser considerada para nortear as práticas pedagógicas no âmbito da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Da brincadeira à atividade de estudo

Ao compreendermos o psiquismo infantil tomando como base a psicologia histórico-cultural, entendemos que cada período de desenvolvimento apresenta uma atividade guia e que na dinâmica de cada período a atividade do próximo é gestada.

Desta perspectiva, Vygotski (2006) destaca três leis gerais que configuram internamente o processo de desenvolvimento ou estrutura de cada período em idades específicas. A primeira delas indica que apesar de toda or-

ganização e composição do processo que constitui cada período, o desenvolvimento é um todo único que possui uma estrutura determinada que só pode ser compreendida em sua totalidade. Isso significa que em cada período o desenvolvimento não altera em seu percurso aspectos isolados da personalidade, mas a reestrutura como um todo. Entretanto, em cada etapa encontra-se uma nova formação central que puxa todo o processo de desenvolvimento.

A segunda lei se refere a essa nova formação que se configura como síntese complexa das funções psicológicas sendo gestada no período anterior. Assim, em cada idade encontraremos uma nova formação central que servirá de guia para todo o processo de desenvolvimento que reorganiza a personalidade da criança. Todavia, essa nova formação não ocorre de forma mecânica ou estática, mas se constitui mediante a relação da criança com o meio, em sua condição concreta de vida. Segundo o autor, essa relação é denominada situação social de desenvolvimento, sendo o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que acontecem durante o desenvolvimento em cada idade e de forma única. A situação social permite que a criança adquira novas propriedades em sua personalidade, e já que a realidade social é fonte de desenvolvimento, vislumbramos a possibilidade de converter o social em individual. Tal afirmação evidencia a importância do meio social e das condições reais de vida para o desenvolvimento do psiquismo humano, diferenciando esse meio do proposto pela biologia ao tratar da evolução das espécies animais.

Considerando as teses anteriores, a terceira, destaca que com o desenvolvimento, a situação social se desintegra, visto que na criança muda drasticamente a estrutura interna de sua personalidade, exigindo do meio e de suas relações o atendimento de novas necessidades, ou seja, uma nova situação de desenvolvimento. Tais teses contribuem para compreendermos o dinamismo presente no processo de periodização infantil, os recuos, involuções e revoluções do desenvolvimento, posto que em cada período é gestada a atividade do período seguinte, surgindo novas formações em cada etapa.

Desta perspectiva é possível visualizar o quanto o processo de desenvolvimento está atrelado ao meio social e às relações estabelecidas ao seu entorno o que provocará mudanças no aparelho psíquico da criança, desde seus primeiros dias de vida, exigindo em cada período uma nova situação social de desenvolvimento.

Inicialmente a criança necessita de forma intensa e direta do cuidado do adulto para atender suas necessidades mais primárias, estabelecendo neste período (0 – 1 ano) a comunicação emocional direta que será a atividade que guiará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores,

entre elas a percepção. No interior dessa atividade, a partir da mediação dos adultos, a criança vai conhecendo as propriedades dos objetos, suas cores e formas, nomes o que possibilita o surgimento da atividade guia do próximo período (01 a 03 anos) a manipulatória objetual, dando destaque à manipulação dos objetos e ao interesse em conhecer sua função social.

As aquisições desses períodos são necessárias para o surgimento de novas necessidades, manipular os objetos, saber suas características, nomeá-los já não é mais suficiente; agora a criança quer fazer com eles o que os adultos fazem, despontando assim os jogos protagonizados, atividade guia dos três aos seis anos. Fazer o que os adultos fazem implica em uma série de condições físicas e psicológicas ainda em desenvolvimento, então como não podem dirigir, cozinhar, dar aula, aplicar injeção, brincam de ser motoristas, cozinheiros, professores e enfermeiros e com isso conseguem satisfazer suas necessidades e desejos. “Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira se organiza justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (Vygostski, 2008, p. 25). Na brincadeira, a criança realiza seus impulsos afetivos, se coloca no lugar do outro, troca de papéis, abdica suas vontades adequando-se às regras e, com isso, aos poucos vai desenvolvendo a atenção e o autocontrole da conduta.

Entretanto, engana-se quem acredita que os jogos protagonizados só possibilita à criança situações de prazer. Ao se colocar no lugar do outro é preciso compreender os papéis sociais e as relações estabelecidas entre as pessoas, o que conduzirá o enredo da brincadeira. Esse movimento faz com que a criança renuncie seus desejos imediatos e cumpra as regras estabelecidas pela brincadeira. Esse movimento indica que em todo jogo de papéis a imaginação ganha destaque e há a existência de regras implícitas, enquanto nos jogos com regras, mais presentes na idade escolar, ocorre o inverso como, por exemplo, o xadrez, as regras são explícitas e a imaginação por mais que não seja visível, se mantém presente, ao manipular as peças. Assim “[...] da mesma forma que a situação contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária” (Vygostski, 2008, p. 6).

Da perspectiva brincar de faz de conta, vai além da satisfação imediata dos desejos; ela promove o desenvolvimento de funções psíquicas superiores fundamentais para a atividade de estudo (06 – 10 anos) que guiará o desenvolvimento do próximo período. Para aprender a ler, escrever, contar, fazer cálculos, se faz necessário parar para prestar atenção, relacionar o traçado ao nome da letra e ao seu som, diferenciar letras de números, representar um objeto pelo desenho e por palavras, o que requer o desenvolvi-

mento da percepção, da imaginação, do autocontrole da conduta, atenção voluntária e da memória mediada.

Nesse processo de desenvolvimento, a escola de educação infantil ocupa lugar decisivo e com ela as atividades de ensino, as quais, via conhecimento científico, potencializarão o desenvolvimento do psiquismo, possibilitando a transição entre os jogos protagonizados e atividade de estudo. Entretanto, como a transição da educação infantil para o ensino fundamental vem acontecendo em especial nesse período de pandemia da Covid 19, estamos oferecendo uma educação infantil capaz de gerar novas necessidades entre elas a de aprender escrever, ler e contar? Qual o papel da brincadeira nesse processo? Será que essa transição se resume na elaboração de portfólios, relatórios ou reuniões entre professores das duas etapas como preconiza a DCNEI (Brasil, 2010)?

Enquanto psicólogos (os) e educadoras(es) devemos compreender que essa transição não se dá espontaneamente, mas se constitui em um processo, sendo necessária a aquisição de apropriações dos períodos anteriores para que o próximo surja e isso será possibilitado mediante situações concretas de vida e das relações estabelecidas entre a criança, adultos e/ou pares superiores. Vygostki (2008) enfatiza que a brincadeira cria na criança uma zona de desenvolvimento iminente³, sendo fonte de desenvolvimento, visto que as exigências ao brincar estão acima da sua idade cronológica e além do seu comportamento.

Este movimento pode ser percebido em um enredo de um jogo de papéis, envolvendo duas crianças, Ana de sete anos que propõe a brincadeira de cantina, e seu primo Luca de seis anos que empolgado aceita a brincadeira. Ana explica que irá ensinar a receita de uma comida e que para isso precisarão de alguns ingredientes para fazer a comidinha (água, detergente, massinha e papel) e potes para o preparo. Cozinhar não está ao alcance das crianças, mas “A brincadeira em forma condensada contém em si, como na magia de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (Vygostski, 2008, p. 13) o que na vida real não é possível na brincadeira é realizável. Desta forma, para o autor, a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento é a mesma estabelecida entre instrução e desenvolvimento, sendo responsável por alterar não só as necessidades, mas também a consciência da criança.

Luca imediatamente vai em busca dos objetos solicitados, alguns não

³ Nesse texto faremos uso da tradução de Zoia Prestes (2010), zona de desenvolvimento iminente, entretanto o mesmo conceito aparece em diferentes obras com outras traduções tais como zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento potencial, nível de desenvolvimento potencial.

encontra e começa a chorar dizendo que não poderá participar da brincadeira. A mãe o ajuda a pensar em materiais para substituir até que chegam ao um consenso. É por meio da brincadeira, em uma situação de imaginação, que a criança é capaz de se deslocar do sentido do objeto, de operar para além das aparências, substituindo um elemento pelo outro, possibilitando mediante o jogo o domínio dos signos sociais, indispensáveis para a apropriação da leitura e da escrita (Mújina, 1985 apud Martins; Facci, 2016). Isso pode ser percebido quando Luca busca materiais para representar simbolicamente os ingredientes necessários à receita, transitando de um material para outro até identificar em sua materialidade a possibilidade de substituição.

O garotinho coloca os objetos e materiais sobre a mesa e antes da preparação pede para Ana esperar porque precisa buscar seu bloco de anotações e uma caneta para anotar a receita. Com o bloco e a caneta em mãos pede à prima para dizer os ingredientes e a forma de preparo, e vai anotando com bastante atenção. Em situações como esta, Vygotski (2008, p. 13) destaca que

[...] numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calma.

Na cena apresentada podemos visualizar a brincadeira e com ela a situação de imaginação como um ponto central, a onda decúmana, do desenvolvimento, como descreve Vygotski (2008), porém é possível identificar o período de transição, a atividade de estudo ganhando forma ao fazer parte da brincadeira. Brincar, imaginar não é mais suficiente, é preciso escrever, registrar no papel os passos da receita a serem seguidos. Fazer o que os adultos fazem, na brincadeira, vai gerando na criança a necessidade em saber o que os adultos sabem, gestando no interior da brincadeira a nova atividade guia, a atividade de estudo.

Essa transição, pontua Lazaretti (2016), vai sendo conquistada mediante as atividades produtivas como pintar, desenhar, recortar, brincar com massinha ou argila, montar blocos, criar brinquedos e instrumentos musicais usando sucatas. Como apresentam particularidades, cabe o professor reconhecê-las, organizando-as, e utilizando-as como potencializadoras de desenvolvimento. Essas linhas acessórias, juntamente com as brincadeiras e jogos de papéis na educação infantil, vão se tornando cada vez mais complexas potencializando as funções psicológicas superiores, gerando novas necessidades, entre elas saber o que o adulto sabe, típico do próximo período.

Assim como a brincadeira, as atividades produtivas cumprem um

papel fundamental na educação infantil, demandando a organização do ensino que priorize situações e conteúdos desafiadores capazes de atuar na zona de desenvolvimento iminente. Neste sentido, cabe ao professor da educação infantil desenvolver intencionalmente atividades significativas, promotoras de desenvolvimento, a fim de gerar na criança a necessidade de novas atividades e motivos para a atividade de estudo.

Atividade de estudo e atividade de ensino: há diferença?

Na busca de entender o desenvolvimento infantil na transição da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental faz-se necessário compreender como ocorre a atividade pedagógica e o processo psicológico que a envolve. Para nossas reflexões, no primeiro momento levantamos a seguinte questão: o que entendemos por atividade pedagógica? A atividade pedagógica é constituída por duas atividades diferentes (atividade de estudo e atividade de ensino), a primeira própria do estudante e a segunda própria do professor, são interligadas dialeticamente e resultantes de motivos, ações e operações conjuntas, 'entre atividades específicas do educador e dos estudantes.'

No entanto, neste processo, para ser possível o desenvolvimento de ambos, o motivo crucial que deve os mobilizar, carece ser "[...] o processo de humanização [...]" dos indivíduos. (Bernardes; Asbhar, 2007, p. 333). Se tentamos pensar em uma atividade pedagógica, na qual estudantes e professores sejam partícipes desse processo, seria fundamental compreender a diferença entre atividade de estudo e atividade de ensino e qual o lugar ocupado por cada um deles em uma educação escolar que priorize o desenvolvimento psíquico dos envolvidos.

No que diz respeito à atividade de estudo, segundo Davidov (1988), a entrada da criança no período escolar é um momento importantíssimo do seu desenvolvimento, uma vez que, é por meio da atividade de estudo que ocorrerão ou não as principais neoformações psíquicas da idade. No entanto, para que ocorra desenvolvimento será necessário que sejam gerados motivos e necessidades nos estudantes para querer saber o que o adulto sabe, ou seja, ações relacionadas à importância da apropriação de conteúdos científicos escolares, com vistas à formação do pensamento teórico. Ainda, segundo o autor, por meio de diversas outras atividades humanas, entre elas - jogos, brincadeiras, atividades lúdicas - as crianças aprendem. No entanto, não devemos confundir a atividade de estudo com quaisquer dessas atividades pedagógicas realizadas no dia a dia na educação escolar,

mas devemos entender a sua principal característica, que é estar relacionada à periodização histórico-cultural como etapa significativa do desenvolvimento infantil. É importante ressaltar que a atividade de estudo tem uma organização diferente, conforme nos explica Davidov (1988, p. 159):

[...] tem um conteúdo e uma estrutura especial e é necessário diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto na idade escolar inicial como em outras (por exemplo, há que se diferenciar da atividade lúdica, social-organizativa, de trabalho etc.). Ademais, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados de outras atividades, porém a atividade dirigente principal é a atividade de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade no conjunto.

É importante notar que a atividade de estudo, diz respeito “[...] à atividade que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada” (Asbhar, 2016, p. 96). Dessa forma, se a atividade de estudo for organizada com base nesses pressupostos, permitirá ao estudante uma nova situação social de desenvolvimento do psiquismo, uma vez que ele entenderá o contexto da valorização dos conteúdos teóricos oportunizados pela educação escolar, o que lhe possibilitará o desejo de estar na escola e nela aprender o que o adulto sabe.

No processo coletivo de desenvolvimento entre estudantes e professores, como deve ocorrer a atividade de ensino? Para que a atividade de ensino aconteça, ainda conforme Davidov (1988), o conteúdo a ser trabalhado e priorizado na organização do ensino do professor deve ser o conhecimento teórico produzido historicamente, que se constituirá na atividade de ensino. Bernardes (2009, p. 239), ao se referir a atividade de ensino, diz que

[...] o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico-científico elaborado socio-historicamente promovendo a humanização e a transformação dos estudantes por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino.

Na atividade de ensino, isto é, na organização do ensino que tem por propósito o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, instaura-se uma necessidade pedagógica, uma vez que nas ações e operações que deverão ser realizadas pelo professor devem ser definidos o conhecimento e os modos de ação em que o referido conhecimento deverá ser ensinado. Como explica Bernardes (2012, p. 59) “[...] a atividade de ensino, devidamente organizada, caracteriza-se como o caminho pedagógico que possibilita a inserção da criança no mundo por meio das relações interpessoais e pela apropriação

de conhecimentos'. Assim, nesse processo, não devemos esquecer que o conhecimento teórico deve constituir-se no objetivo principal da atividade de ensino, pois, segundo Davidov (1988), é por meio de sua apropriação que ocorrerá a estruturação da formação do pensamento teórico e como resultado pedagógico, o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

As reflexões acima nos levam a pensar de que forma aconteceu a transição das crianças que entraram no primeiro ano pós-pandemia as quais não tiveram condições materiais e emocionais de participar ativamente do processo de escolarização presencial, porque muitas delas ainda estão na atividade da brincadeira de papéis sociais e são pressionadas a estar na atividade de estudo, como nos diz a principal queixa ouvida de professores desse nível de ensino: “[...] está difícil ensinar, as crianças são inquietas, só querem brincar!”. É importante ressaltar que no início da vida escolar a criança ainda não vivenciou a necessidade de aprender conhecimentos sistematizados que são a base da atividade de estudo; essa necessidade vai acontecer por meio de tarefas de estudo elementares que deverão ser organizadas intencionalmente pelo professor com vistas a criar essa necessidade. Cabe lembrar que a formação da atividade de estudo que deveria começar a ser gestada na atividade anterior, jogo de papéis sociais, seria o principal nó a ser desfeito na transição entre os dois níveis de ensino, educação infantil e ensino fundamental.

Como enfatizam Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 110) “[...] a atividade pedagógica não pode ser sinônimo de qualquer tarefa e/ou encaminhamento a ser desenvolvido para cumprimento de carga horária letiva, mediada ou não por recursos tecnológicos [...]”, mas sim, deveria ser orientada pela concepção de unidade entre professor e crianças, movimentando processos de ensino e aprendizagem intencionais de formação de funções psíquicas superiores. O que possivelmente não ocorreu na maioria dos espaços de educação infantil em aulas remotas, nos quais familiares foram convocados para auxiliar no preenchimento de tarefas estereotipadas que deveriam ser elaboradas e reenviadas às escolas. Ainda, segundo as autoras, os materiais disponibilizados nas Secretarias Municipais de Educação preconizavam

Folhas impressas para pintar e tarefas descontextualizadas da atividade da criança, focalizando a exposição da criança a letras, números e formas, tipicamente herdeiras da tradição preparatória e compensatória que marcou a prática das pré-escolas nas décadas de 1970 e 1980, foram, lamentavelmente, mais regra que exceção no período em questão. Não surpreendentemente, portanto, as datas comemorativas compareceram como ‘conteúdo’ de grande destaque (Magalhães; Lazaretti; Pasqualini, 2021, p. 112).

De acordo com pesquisas das autoras, foram disponibilizadas tarefas

de ensino e conteúdo que não contribuiriam para criar nas crianças a necessidade de aprender, isto é, o desenvolvimento da atividade estudo que deveria ser engendrada no final do período pré-escolar. Nesse sentido, é importante ressaltar, que não houve condições adequadas de ensino nas ações pedagógicas remotas implementadas nos âmbitos educacionais da educação infantil, contribuindo para que a organização intencional do planejamento do professor não promovesse saltos qualitativos no desenvolvimento dos estudantes levando-os a ter dificuldade em se adaptar ao ensino presencial e como consequência prejuízos qualitativos ao seu processo desenvolvendo de humanização.

Outro equívoco referenciado por Bozhovich (1985) é que o professor ao organizar o ensino para as séries iniciais do ensino fundamental, por vezes, prioriza a individualidade, em detrimento às atividades coletivas. Segundo a autora, essas atividades não satisfazem as necessidades cognitivas dos estudantes, citando, ainda, que existem dois fatores importantes que levam à não formação de motivos: a forma mecânica como são trabalhados os conteúdos por meio da memorização não atingindo o pensamento teórico e a não realização por parte dos professores de atividades coletivas que permitam a valorização da opinião dos companheiros. Enfatizando que o fato de as crianças ocuparem-se na escola em uma atividade comum extraordinariamente importante – o estudo – conduz ao surgimento de determinadas relações nas crianças, daí origina-se o desejo de estar juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir as tarefas sociais encomendadas; nelas surge o interesse pela opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que os amigos reconheçam seus méritos (Bozhovich, 1985).

No entanto, muitas vezes atividades lúdicas e atividades coletivas são tidas como momentos de descontração, sem intervenção do professor com fins de entretenimento, considerando o brincar e atividades grupais menos produtivas para o ensino fundamental. Como, por exemplo, o diálogo citado por Scherer (2020) em uma pesquisa de doutorado que se efetivou por meio de investigação teórico-conceitual e um experimento sobre a contribuição da música para a formação omnilateral de crianças de uma turma de primeiro ano. No primeiro encontro, a pesquisadora arrumou as carteiras ao redor da sala, deixando o espaço central vazio para se sentar no chão e fazer uma roda. Foi bem interessante observar a reação das crianças ao chegar do intervalo e perceber a organização da sala diferente, eufóricas, algumas gritavam, outras festejavam e uma delas se dirigiu à pesquisadora, como veremos a seguir, no excerto transcrito:

Criança: Você bagunçou a nossa sala! Mas professora... eu queria

escrever! Eu queria estudar!

Pesquisadora: Ah sim, depois você vai escrever e estudar. Não podemos estudar sentados deste jeito? Mais tarde você vai escrever.

Criança: Ahhhh... (em tom de desapontamento) (Scherer, 2020, p. 156, grifo do autor).

Como vimos no excerto, no início das atividades diferenciadas do experimento, foi complicado para as crianças do primeiro ano sentar-se no chão, fazer roda, uma vez que já estavam acostumadas com a organização da sala em carteiras enfileiradas, conteúdos escritos na lousa, cada um no seu lugar. Esse fato nos leva a refletir como é compreendido o ingresso da criança de seis anos de idade na série inicial do ensino fundamental, sob a ótica da atenção voltada para o processo de desenvolvimento de funções complexas. Ou seja, muitos professores acreditam que o lúdico e as atividades coletivas são tidos como momentos de descontração, sem intervenção do professor com fins de entretenimento, que devem ser utilizados nos momentos extraclasse ou ainda nas aulas de educação física (Scherer, 2020).

Nesse contexto, seria importante entendermos que, conforme nos explica Davidov (1988), os conhecimentos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas ao mesmo tempo sua necessidade. Isto porque as bases para a atividade de estudo, como já discutimos anteriormente, estão contidas na 'barriga' da atividade de jogo, já que no jogo surgem interesses que não podem ser resolvidos por meio dele, isto é, necessitarão de conhecimentos mais amplos dos proporcionados pelas experiências cotidianas, conhecimentos teóricos. Conhecimentos esses que só serão requeridos e surgirão por meio da realização de tarefas de estudo. Portanto, na transição da educação infantil para a série inicial do ensino fundamental seria interessante que as atividades de jogos fossem permeadas com conhecimentos teóricos com vistas à formação da atividade de estudo.

Considerações finais

O período de transição da educação infantil para o ensino fundamental é realmente um momento muito importante para a vida da criança. Contudo, é preciso refletir em como a prática pedagógica nos centros de educação infantil ou escolas com turmas pré-escolares está favorecendo o pleno desenvolvimento da criança. A breve exposição das políticas para educação infantil revela que no âmbito do sistema de ensino a preocupação é rara e parca. Tal fato se justifica pelo alinhamento do Brasil com as políticas neoliberais adotadas internacionalmente e cujo objetivo da educação

deve ser a preparação para o mercado de trabalho. Destarte, esse objetivo restringe a prática pedagógica na sua possibilidade de formação integral do indivíduo, cabendo à escola desenvolver as competências necessárias para a incorporação do sujeito ao mercado de trabalho, retirando do aluno a possibilidade de uma aprendizagem que gere desenvolvimento.

Pensar na educação infantil com as lentes da psicologia histórico-cultural é pensar sobre o conteúdo ensinado, a forma como este é ensinado e quem é seu destinatário. É reconhecer a importância de um ensino de qualidade ainda na infância e do professor como figura fundamental à mediação entre o aluno e os conhecimentos científicos, necessários à compreensão da realidade e à transformação social. Será na atividade de ensino que o professor em sua organização e intencionalidade reconhecerá os elementos necessários à elaboração de atividades geradoras de necessidades e motivos, possibilitando a transição dos jogos de papéis para a atividade de estudo.

Nesta perspectiva, estamos referindo a uma educação omnilateral⁴, como discute Manacorda (1991, p. 95) ao fazer referência ao homem omnilateral defendido por Marx, “[...] o homem completo, que não trabalha apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado [...]”; e a uma escola que priorize o ensino dos conteúdos científicos e dos bens produzidos historicamente pela humanidade, em que ciência e trabalho estejam em unidade e que a teoria e a prática façam parte de um mesmo processo, possibilitando o desenvolvimento desse homem completo preconizado pelos autores. Se voltar para a escola com esse olhar é pensar na necessidade e urgência de uma escola revolucionária, que ao centrar na valorização dos conteúdos científicos, reconheça em seu interior a presença de propostas burguesas utilizadas como instrumentos de recomposição da hegemonia, propondo-se a uma luta contrária a esses mecanismos. É com esse movimento que será possível, mesmo que minimante, abriremos espaço para uma educação de qualidade às camadas populares, instrumentalizando-os para a defesa de uma sociedade democrática (Albuquerque, 2008).

Para tanto, faz-se necessária uma pedagogia também revolucionária, como proposta por Saviani (2000), que não seja alheia aos interesses das classes populares, mas articulada às suas necessidades. Estamos falando da elaboração de métodos pedagógicos eficazes, que estimulem as iniciativas

4 Manacorda (1991, p. 79) toma essa expressão dos manuscritos de 1844 de Marx, quando diz pela primeira vez que “[...] o homem se apropria de uma maneira omnilateral do seu ser omnilateral, portanto, como homem total”. Manacorda (1991, p. 81) ressalta que “[...] a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

dos alunos, sem desconsiderar a iniciativa do professor e seu papel fundamental na organização das atividades de ensino. Há que se valorizar, ainda na educação infantil, o diálogo entre professor e aluno, compreender não só os ritmos de aprendizagem, mas em que período de desenvolvimento a criança se encontra, qual sua atividade guia, para que se possa ordenar e sistematizar a transmissão dos conhecimentos científicos necessários à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento integral da criança.

É nesses termos de considerar a passagem da atividade do brincar para a atividade de estudo que a transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ser organizada, pois assim se possibilitará o desenvolvimento integral e omnilateral da criança. É importante retomar, como foi exposto, que na teoria histórico-cultural, o período atual de desenvolvimento gesta as premissas das funções do próximo período. Desta forma, a atividade do brincar na educação infantil se faz necessária para criar as condições para que a criança transite para a atividade de estudo. Destarte, é importante que o professor tenha sólido conhecimento dos princípios e leis que regem essa transição, para que sua prática de ensino seja o fomentador da aprendizagem da criança.

Referências

ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARCE, A.; DUARTE, N. A brincadeira de papéis sociais como produtora da alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.

ASBHAR, F. da S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. *In*: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. da S. F. (org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 97-117.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 235-242, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qDnK4cN9tmQPL-MwkBYPTYbp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**:

contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M.; ASBHAR, F. da S. Fa. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções superiores. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 315-342, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1791>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BOZHOVICH, L. I. **La peronalidade y su formación em la edad infantil**. Havana: Puebloy Educación, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 9 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, MEC, 1998. v. 1-3.

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

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR., M. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2008.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis e o ensino sistematizado. *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. 129-147.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de pandemia. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 34, p. 101-116, fev. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4325>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, L. M. Prefácio. *In*: PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022. p. 7-13.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis a atividade de estudo. *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. 148-170.

MOREIRA, J. A. da S. Políticas para a educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Educação e contemporaneidade**, v. 28, n. 54, p. 77-96, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/6182>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MOREIRA, J. A. da S. **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas**: uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006/2006-Jani_Silva.pdf. Acesso em: 22 de abr. 2014.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de tradução de Lev Semionovitch Vugotski no Brasil. Brasília, DF: UNB, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHERER, C. de A. **Contribuição da música para a formação omnilateral de crianças do 1º ano do ensino fundamental**: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 out. 2012.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativa Sociais**, v. 11, p. 23-26, 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: problemas de la psicología infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

CAPÍTULO 6

ATIVIDADE DE ESTUDO E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTOS EM PROCESSO

*Káriliny Teixeira Faria
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Solange Pereira Marques Rossato*

Introdução

De acordo com a periodização do desenvolvimento humano, inicialmente proposta pelo russo Vigotski e seus colaboradores, Leontiev, Elkonin e Davidov, do início ao fim de sua vida o indivíduo passa por diversos períodos e se relaciona com os outros homens e com a sociedade à sua volta por meio de uma atividade dominante¹, que é a responsável por conduzir seu desenvolvimento naquele momento. Segundo Elkonin (1987), os principais períodos de desenvolvimento, que ocorrem desde o nascimento até a fase adulta, são: a) comunicação emocional do bebê; b) atividade objetual manipulatória; c) jogo de papéis; d) atividade de estudo; e) comunicação íntima pessoal; f) atividade profissional/estudo.

Assim, ao considerarmos a importância das etapas e atividades dominantes condutoras do desenvolvimento, nos debruçaremos, no presente texto, na idade escolar e sua atividade de estudo, visto que os anos iniciais do ensino fundamental, que é nosso foco, compreendem essa fase da periodização do desenvolvimento humano. Fase essa que geralmente culmina com a entrada da criança no ensino fundamental (EF) e se configura como marco da

¹ Para orientarmo-nos terminologicamente, utilizaremos em igual sentido as palavras: principal, dominante e guia.

transição do período pré-escolar para o período escolar, conseqüentemente para a mudança da atividade dominante do brincar para a atividade de estudo (Leontiev, 1978). Esse estágio do desenvolvimento corresponderia à idade dos sete anos, momento em que historicamente, por muito tempo, se iniciou o processo de escolarização da criança nesse nível de ensino.

Contudo, com a promulgação da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a ser composto por mais um ano de escolarização e o seu ingresso iniciou mais cedo, visto que a matrícula no primeiro ano passou a ser aos seis anos de idade, completados até 31 de março do período letivo. Desde a aprovação dessa Lei, as escolas começaram a receber crianças mais novas, o que ocorreu de modo mais significativo no estado do Paraná, também como consequência da Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009, que permitiu que aos cinco anos de idade já podem ser matriculadas no primeiro ano, caso completem seis anos até 31 de dezembro do corrente ano da matrícula.

Portanto, as crianças no Paraná estão chegando ao 1º ano do EF com seis anos, com exceção de algumas com cinco. Mas, se nos reportarmos à periodização do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural nesse período, a atividade dominante, aquela que guia o desenvolvimento, ainda é a dos jogos de papéis/brincadeiras. Todavia, teoricamente, nessa perspectiva, durante o período escolar o que impulsiona predominantemente o desenvolvimento da criança é a atividade de estudo.

Com essas considerações surgem alguns questionamentos, tais como: se nesse momento a criança já estaria sendo conduzida pela atividade dominante de estudo ou ainda estaria guiada pela atividade anterior, o jogo/a brincadeira? Se a atividade guia da criança ainda for o jogo/a brincadeira, a escola estaria organizada para atender suas especificidades de forma a provocar desenvolvimento? Quais seriam os prejuízos para estes(as) alunos(as) se os(as) professores(as), em seu planejamento das aulas, contemplarem apenas atividades como escrita, leitura etc., de maneira a depreciar os jogos e as brincadeiras?

Considerando que as mudanças postuladas nas políticas públicas e a conseqüente forma de organização da escolarização inicial, bem como as possíveis expectativas de aprendizagem lançadas aos estudantes e as inquietações provocadas sobre as repercussões e impactos podem causar à qualificação do ensino ou mesmo às dificuldades impetradas a ele; e considerando ainda as possibilidades de desenvolvimento da criança na idade escolar, o objetivo do presente estudo é discutir o processo de escolarização de aluno(as) dos anos iniciais do EF, tendo como foco as atividades-guia dominantes nesse

período. Assim, buscamos compreender quais atividades dominantes incidem diretamente no desenvolvimento dessas crianças nesse período escolar e as relações estabelecidas pela escola com essas atividades, rumo à descoberta de várias ciências e maior entendimento da realidade.

Engendrados pelos aportes teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, para a concretização desse estudo, realizamos observações em duas turmas de 1º ano do EF, sendo uma de escola pública e outra particular, e entrevistas com suas respectivas professoras regentes. Além disso, no ano posterior, essas turmas continuaram a ser acompanhadas em seu processo ensino-aprendizagem, de maneira a efetuarmos observações e entrevistas com suas professoras regentes. Participaram desse estudo quatro professoras e 34 alunos(as).

A idade escolar e suas atividades dominantes: explicações para o desenvolvimento humano

Para compreendermos mais a temática das atividades por meio das quais o sujeito melhor aprende, se relaciona e se desenvolve, é importante explanarmos alguns conceitos da Escola de Vigotski sobre como se pode entender esses processos em suas relações dinâmicas e não lineares, enquanto contribuição essencial à formação humana.

De acordo com Vygotski (2006), Leontiev (1978), Elkonin (1987) e Davidov (1988), o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre de modo diferente nas diversas fases da vida, e isso se dá por meio de uma atividade principal, que é responsável por suprir as necessidades pertinentes a cada um de seus estágios. Assim, apoiados em Leontiev (1978), ressaltamos que, embora se tenha estabelecido uma periodização da formação do psiquismo, esta não pode ser considerada rígida e/ou estática, uma vez que estabelece estreitas relações com as condições materiais e históricas que o indivíduo vivencia e das quais faz parte. Destarte, “[...] a influência das condições históricas concretas exerce-se tanto sobre o conteúdo concreto de tal a tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto [...]” (Leontiev, 1978, p. 294).

A periodização do desenvolvimento ocorre em concordância com a situação social do desenvolvimento da criança, e com isso os limites colocados para cada etapa não podem ser vistos como imutáveis ou mesmo fixos, podendo ser, portanto, redefinidos em conformidade com o momento histórico vivenciado.

Pasqualini (2016, p. 67) chama a atenção para o fato de que “[...] o psi-

quismo passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias". Embora possam ser sucessivas, não podemos identificá-las como naturais, ou seja, como simples decorrência da maturação biológica, assim, em suas palavras, "[...] o critério cronológico ou etário não é a determinação que explica as mudanças do psiquismo no curso do desenvolvimento em seus aspectos mais decisivos" (Pasqualini, 2016, p. 67). A autora faz a seguinte ressalva, destacando o caráter histórico e social:

[...] embora a sequência de períodos do desenvolvimento ao longo do tempo seja uma regularidade do desenvolvimento ontológico, os limites etários e o conteúdo de cada período são determinados pelas condições históricas concretas nas quais se dá o desenvolvimento da criança (Pasqualini, 2016, p. 68).

Assim, decorre que uma maior compreensão da criança nesse processo constitutivo reivindica a necessidade de voltarmos para as condições objetivas nas quais estão inscritas. Como explica Leontiev (1978), é o lugar que o indivíduo ocupa e o papel que representa nas relações sociais que delimitará em que estágio do desenvolvimento ele se encontra, e pode indicar ainda as possibilidades de sua constituição. Esse lugar ocupado e o papel representado traduzem-se na atividade dominante exercida pelo sujeito na sociedade.

Alertamos, no entanto, que a atividade-guia não é aquela predominante quantitativamente no dia a dia do indivíduo, nem significa que seja a mais executada, mas é a que naquele momento é responsável por ter maior valor para o desenvolvimento interior da personalidade da criança e provocar neoformações. Isso, pois, "[...] governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento" (Leontiev, 1998, p. 65). Podemos afirmar que a personalidade, a partir das relações sujeito e sociedade, "[...] se modifica em sua estrutura interna como um todo, e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes" (Vygotski, 2006, p. 262).

A Psicologia Histórico-Cultural define o desenvolvimento humano por uma perspectiva dialética e, assim, a dinâmica de sucessão das etapas das idades decorre numa alternância entre períodos estáveis e críticos. Para compreender como se dá a mudança de uma atividade-guia para outra, Leontiev (1998, p. 67) utiliza como critério "[...] precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade [...]", de maneira que se observa a modificação na forma de se relacionar da

infante com o que está à sua volta (pessoas e objetos).

Ainda sobre o momento de transição, há concomitância entre as atividades dominantes, a que 'existia' e a que assumirá o seu lugar, ou seja, uma está perdendo força enquanto a outra começa a se destacar. Note que, mudar de uma fase para outra, não significa deixar de existir, mas sim perder sua intensidade enquanto motivadora do desenvolvimento e se aliar a outras atividades (Leontiev, 1978, 1998).

A partir dessas explicitações, ponderamos que no início e em meados da educação infantil a criança tem grande interesse pela vida em grupo. Seus jogos e as ações praticadas nessa esfera têm grande sentido para ela. Por isso, partilha suas conquistas, relata os acontecimentos, canta as canções aprendidas e apresenta maiores incômodos com o fato de o adulto não lhe dar toda a atenção, haja vista que, nesse momento, ter a possibilidade de se expressar pode ser uma via fundamental para ela. Entretanto, ao fim dessa etapa identificamos o aumento do conhecimento e das capacidades da criança e ela desloca gradativamente o interesse pelas atividades desse período, que vão perdendo sentido, o que leva a infante a tentar encontrar nela outro conteúdo. Assim, procura viver de modo mais independente (Leontiev, 1998).

Essas alterações no contexto vivido pela criança, e suas mudanças em relação à orientação para a atividade, podem resultar, de acordo com Leontiev (1998), na crise dos sete anos de idade. Crise essa que pode se tornar mais intensa quando não está na escola (pois sua entrada no EF promove toda uma modificação na rede de relações tecidas, de expectativas, de relevância dada ao conhecimento adquirido, à própria escola, ao estudante etc.), quando é tratada de modo infantilizado e quando a criança não tem em sua família atribuições condizentes com suas capacidades. Em suma, podemos afirmar que "[...] a criança, carente de obrigações sociais, acaba por encontrá-las por conta própria [...]" (Leontiev, 1998, p. 67).

Como expõem Martins e Facci (2017, p.154), a condição que a infante

[...] assume na sociedade faz com que haja motivação para uma nova atividade; a situação anterior fica em segundo plano, o que caracteriza o início de uma nova etapa de desenvolvimento. O que nos permite identificar os momentos de transição é o fato de esses serem marcados por crises.

Essas crises referem-se à possível reestruturação de leis internas de incremento ontológico da personalidade, como aponta Leontiev (1978). Nesse aspecto, os momentos críticos e de ruptura promovem qualitativamente o desenvolvimento, produzindo conduções essenciais nos motivos e necessidades da criança, na sua relação com o mundo, com a realidade

pela possibilidade de obter novos conhecimentos (Elkonin, 1998). Com isso, tem-se início a atividade de estudo, a qual constitui como a atividade principal/guia na idade escolar, e “[...] é a partir dela que as neoformações psicológicas típicas deste período podem ser desenvolvidas” (Lima; Sekkel, 2019, p. 4).

Sobre a transição para o período escolar, destacamos ainda que a atividade de jogos e brincadeiras requeira a inserção do adulto, no sentido de propiciar à criança o descobrimento de diversos aspectos da realidade, valoriza-se por sua vez, o trabalho do professor na educação infantil, em que por meio da brincadeira a criança pode ser imersa em processos de aprendizagem.

Sobre o surgimento da atividade de estudo, temos que o conteúdo essencial decorre já na própria atividade de jogo, uma vez que nela a criança passa a requisitar respostas que não são completamente satisfeitas por meio do jogo. Dito de outra maneira, a criança passa a ter interesses cognitivos, cujo conhecimento cotidiano não é capaz de corresponder, originando outra necessidade, a de buscar outras fontes (Davidov, 1988). Portanto, o caminho para adquirir e suprir o desejo da criança, de conhecimento mais elaborado sobre o mundo, se dá pela aprendizagem escolar, que oportuniza o acesso aos conceitos científicos.

Para Elkonin (1987, p. 119), é durante a atividade de estudo que se tem “[...] uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança [...]”, na proporção em que ela reorganiza a forma de se relacionar com os adultos a sua volta, inclusive no que se refere a sua comunicação com familiares. Diferentemente de antes, nesse período escolar a brincadeira se apresenta como uma atividade mais centrada nos jogos esportivos, ganhando um novo significado para a criança, em sua relação com a realidade. A brincadeira

[...] possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (Vigotski, 2008, p. 36).

Com a diminuição do interesse pelo jogo, a centralidade na atividade de estudo passa a tomar a frente e impulsionar o desenvolvimento psíquico da criança. E isso é tão significativo que, como afirma Leontiev (1978), modificam-se as expectativas da criança, e tudo à sua volta gira em torno dessa temática, afinal dali para frente ela terá responsabilidades que vão além de seu círculo familiar. A estudante desse período volta-se a se comprometer com a sociedade, mesmo que num primeiro momento essas obrigações se configurem de modo concreto, por meio da figura do professor e do diretor da escola, ensejadas pelas obrigações escolares.

Esse compromisso se torna tão evidente que, ao se dedicar às tarefas escolares, a criança sente que agora está desempenhando realmente um papel expressivo para a sociedade. Esse sentimento é compartilhado pelos familiares e representado pelas mudanças ocorridas em casa, visto que os pais modificam sua rotina diária em prol de um melhor ambiente para que os filhos se dediquem a essa nova atividade, não permitindo, então, que o mais novo escolar seja incomodado.

Algo assim não ocorreria anteriormente, quando a atividade da criança era a brincadeira, o que demonstra quão valorizada socialmente é a atividade de estudo. Essa estima fica evidente em diversas outras situações –por exemplo, a criança passa a solicitar a compra de um livro de maneira diferente do modo de pedir que lhe comprem um brinquedo. Nesse sentido, dificilmente é negada a compra do livro, mas a do brinquedo pode ser facilmente descartada (Leontiev, 1998).

A partir dessas considerações, percebemos que não apenas a criança se modifica, mas todo o seu entorno social, e essas transformações precisam ocorrer alicerçadas pelo oferecimento de atividades que desenvolvam o seu interesse pelo estudo, conduzindo a resultados relevantes tanto para o aluno quanto para os adultos que o cercam.

Assim, diante da possibilidade do prestígio que o início da escolarização da criança possa ter, salientamos que o ensino escolar tem por objetivo transmitir os fundamentos das ciências e os procedimentos para o pensamento científico, promovendo a diferenciação do modo como a criança até então compreendia o mundo – ou seja, por meio de ações sensoriais e puramente empíricas (Tolstij, 1989).

No primeiro momento, a escolarização dependerá, em grande parte, de como foi realizado o trabalho preparatório durante a idade pré-escolar. Geralmente as crianças ingressam na escola dispostas a aceitar o estudo e suas obrigações. Desta feita, chegam mais cedo à escola, desejam realizar as tarefas e se entristecem quando precisam faltar. Na maioria das vezes a criança quer ser reconhecida por sua atividade e cumpre as orientações do professor, mas, quando isso não ocorre, precisa da colaboração do educador para ensiná-la a se comportar adequadamente (voltada ao estudo) e cumprir com suas responsabilidades (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

É possível, também, que as crianças ainda não desenvolvam na educação infantil o hábito de esforço mental. Sendo assim, encontram alternativas, como contar nos dedos ou olhar a resolução no caderno do colega. O fato é que em uma sala de aula existem diferentes níveis de disposição para o estudo, por isso o professor precisa ter clareza quanto ao nível de aprendi-

zagem de cada aluno, para melhor planejar os procedimentos metodológicos mais viáveis a atender cada um deles e, conseqüentemente, promover a aprendizagem de todos (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

Mesmo que o professor utilize diferentes procedimentos metodológicos, a aprendizagem não será alcançada igualmente por todos os alunos. Isso significa que a avaliação dessa aprendizagem também culminará em resultados distintos. Temos então a nota, o primeiro contato das crianças com a objetividade do período escolar. Diante desse dado, para Leontiev (1978, 1998), a criança se dá conta de que, mesmo procurando adquirir a consideração da professora, esta será capaz de lhe dar uma nota baixa caso não cumpra com os critérios estabelecidos. Isso é bem diferente do que ocorria na educação infantil, em que a criança poderia ser apenas repreendida verbalmente ou se desculpar pelo seu erro, sendo essa situação um marco em sua vida. De tal modo, “[...] a nota cristaliza em si, por assim dizer, as novas relações, uma nova forma de comunicação em que a criança entrou agora” (Leontiev, 1978, p. 290), isto é, tudo muda a partir da escolarização.

Gradativamente o aluno compreende as notas como um dado objetivo, resultante do esforço honesto do cumprimento das suas obrigações sociais. Diante de nossa sociedade, que baliza a ordem meritocrática, o aluno passa a tomar como referência que é por meio daquelas que se tem determinado o lugar ocupado por ele diante dos colegas no espaço escolar, assim como a forma de se relacionarem entre si e com o professor (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

Em suma, o ingresso na escola e o cumprimento de suas obrigações com os estudos, exigem da criança aspectos específicos, uma vez que para se entender o conteúdo é necessária a atenção diferenciada e, para se recordar de algo, o processo de memorização também precisa ser ampliado. Questões como essas indicam uma reorganização qualitativamente superior das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, abstração etc.). Cumpre lembrar que para esse desenvolvimento, assim como nos processos mentais, é fundamental que se tenha o acompanhamento e o ensino intencionalmente organizado pelo professor, conduzindo passo a passo a evolução na forma de utilizar os recursos necessários para a complexidade do processo de memorização, uma vez que, quanto mais consciente for a atitude do aluno, melhores serão seus resultados (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969).

Pensar em práticas pedagógicas nesse contexto conduz para a compreensão de que a atividade docente requer uma formação condizente para o entendimento dessa perspectiva de desenvolvimento dos escolares. Além

disso, carece que essas práticas sejam fortalecidas por políticas públicas, por estrutura escolar e, dentre outros, pelo alicerce de uma equipe técnico-pedagógica, a fim de fazer valer todas essas potencialidades que encerram a atividade de estudo para a criança, para sua maior compreensão da realidade e desde já sua atuação sobre ela.

Nesse sentido, refletir sobre as mediações, o ensino oferecido e a relevância de estar atento ao processo de escolarização da infância, no que concerne a transição da pré-escola para o ensino fundamental, mais especificamente no primeiro e no segundo anos, pode representar o encontro com caminhos que conduzam a maior qualificação desse processo e, sobretudo, promover situações sociais de desenvolvimento condizentes, para que as crianças alcancem, por meio da atividade de estudo, a apropriação do conteúdo, ou seja, do conhecimento científico, da ciência, da arte e da moral. Isso ofereceria condições para que o conteúdo desenvolvesse uma consciência social, o pensamento teórico e muitas outras funções psicológicas superiores, como memória, atenção, imaginação e outras (Davidov, 1988).

Como já afirmamos, nessa idade escolar (do primeiro ano) o aprendizado também ocorre por outras atividades, como o jogo, mas o estudo se diferencia enquanto atividade guia: “[...] ele determina o surgimento de grandes neoformações psicológicas [...], define o desenvolvimento mental global de escolares em idade mais jovem, juntamente com a formação de sua personalidade” (Davidov, 1988, p. 159).

A partir dessas elucidações, passamos aos apontamentos, discussões e análises produzidas na pesquisa empírica, alicerçados nos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a partir do objetivo de refletir sobre o processo de escolarização de aluno(as) dos anos iniciais do EF, tendo como foco as atividades-guia dominantes nesse período.

O processo de escolarização e as atividades-guia potencializadoras do desenvolvimento: a pesquisa empírica

A pesquisa tratada neste estudo envolveu professores(as) e alunos(as) do primeiro e do segundo ano do EF, de uma escola pública e uma particular, situadas no interior do Paraná, e passou pela aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá-PR (Parecer 146.933).

Para conhecer melhor os meandros dos processos de aprendizagem a partir da atividade principal que amplia a situação social do desenvolvimento da criança, foram realizadas observações em duas turmas, uma de escola pública e outra de escola privada. Essas observações ocorreram em

duas fases: a primeira com alunos(as) de ambas as escolas, que estavam no último semestre do primeiro ano do EF; na segunda fase as mesmas turmas foram observadas no início do primeiro semestre do segundo ano.

As duas turmas eram compostas por 52 alunos(as), e 34 tiveram a autorização de seus responsáveis para fazer parte da pesquisa. As observações aconteceram para além da sala de aula, em todo o espaço escolar, acompanhando diferentes situações e atividades efetuadas pelas crianças, que contribuíram para a problematização dos aspectos discutidos nesta pesquisa.

Sobre as entrevistas, estas envolveram as quatro professoras regentes das turmas que estavam sendo observadas, ou seja, duas do primeiro ano (uma da escola pública e outra da privada) e, da mesma forma duas do segundo ano. Os encontros correram na própria escola, com agendamento prévio e de acordo com as possibilidades das participantes. Todas são graduadas em Pedagogia e possuem pós-graduação (latosensu). Apenas uma das profissionais se formou recentemente, tendo apenas três anos de experiência, enquanto as demais têm entre oito e dezoito anos de experiência.

As entrevistas foram aplicadas mediante um roteiro previamente elaborado, o que possibilitou um diálogo fluente entre as professoras e a entrevistadora. Com as entrevistas gravadas, a partir do consentimento das entrevistadas, procedemos à transcrição. As anotações feitas durante as observações foram reunidas e, na sequência, realizamos a leitura exaustiva dos materiais, no intuito de construir um corpus de análise, de forma que pudéssemos aprofundar os olhares a respeito do que estamos estudando.

A seguir, compartilhamos alguns dos resultados e das discussões da pesquisa, trazendo à luz trechos das entrevistas e dos relatos das observações, constituindo a análise e a problematização a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao tomarmos por norte o atual contexto social e educacional apoiados em Vigotski (2008), asseveramos que os alunos do 1º ano do EF, tanto da escola pública como da escola particular, têm sua periodização, ou seja, suas neoformações, as mudanças internas do próprio desenvolvimento como um todo em conexão com o entorno social, e a atividade dominante evidenciada é a do jogo/da brincadeira, não a atividade de estudo.

Sobre as atividades de brincadeira, durante as observações com os alunos do primeiro ano pudemos verificar o interesse da maioria deles. A exemplo, citamos que, segundo um dos alunos, o parque era o local em que se “[...] pode correr e brincar, a professora falou que lá é lugar de diversão” (Aluno L. 1º ano – Escola Pública). Dados como esse nos permitem entender quanto a criança valorizava o espaço do parquinho, enquanto a sala de aula

ganhava o sentido de um lugar onde não poderia haver diversão, e era preciso cumprir atividades que não seriam prazerosas para ela.

Essa fragmentação das atividades brincar (prazeroso) e estudar (obrigação) é justamente o que Marega (2010) concluiu ser inadequado para essa fase em que as crianças se encontram, pois estão passando por um momento de transição em sua atividade dominante. Para a autora, não deveria haver reforço de maneira negativa da diferença entre as atividades citadas, mas sim relacionar-se com elas de modo que interagissem constantemente.

De acordo com Marega (2010), é possível utilizar conteúdos escolares nas atividades lúdicas, para que as crianças ampliem seus conhecimentos cotidianos presentes nas brincadeiras livres e sejam conduzidas à apropriação dos conceitos científicos. Todavia, “[...] tudo isso acontece (ou deveria acontecer) sob a direção de adultos e não de maneira espontânea” (Elkonin, 1998, p. 270). Mas a forma como ocorre está mais distante da maneira como o autor entende que deve acontecer, como algo planejado.

Assim, consideramos que em várias situações observadas tivemos o indicativo de que para essas crianças a atividade de estudo teria a conotação de pesar. Exemplo disso é que, por diversas vezes, quando as professoras regentes escreviam no quadro de giz e direcionavam sua ação para o estudo, os alunos emitiam um sonoro “ah ...”, demonstrando descontentamento em realizar a cópia do que estava sendo proposto.

Alertamos também que em nenhuma das observações identificamos que as professoras de ambas as escolas e turmas justificassem a importância da escrita para a aprendizagem das crianças, tornando a prática realizada sem sentido. Ou seja, contribuíam para manter essa percepção das crianças, de que era uma atividade ‘desconfortável’ e desconexa das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de sua compreensão da realidade.

Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) explicitam que o(a) aluno(a) assimila o conhecimento e forma representações mentais na medida em que domina as operações intelectuais necessárias. Para tanto, passa por diferentes etapas durante o processo de aprendizagem, em que conta com a colaboração do professor. Os autores assinalam ainda que as investigações de Galperin, Kontsevaia e outros estudiosos concluíram que existem cinco etapas para o estabelecimento das operações mentais.

Primeiramente, o aluno possui uma ideia muito vaga do que precisa aprender e, nesse momento, ao iniciar a assimilação de qualquer operação mental, conta com a orientação do(a) professor(a) por meio de suas explicações e exemplos. Na sequência, executa as operações na prática, fazendo

uso dos objetos reais ou das imagens que os substituem. Posteriormente, a mesma operação é realizada pelo aluno sem a necessidade de agir propriamente com os objetos, ele precisa apenas verbalizar o procedimento. No momento seguinte há uma superação dessa etapa anterior, ao passo que o estudante realiza mentalmente a operação, utilizando apenas sua linguagem interna. Por fim, temos o desaparecimento de procedimentos desnecessários, visto que as operações mentais se estabelecem definitivamente.

Durante esse processo, o(a) professor(a) dirige a execução das cinco etapas, acompanha os(as) alunos(as), organiza seus estudos e auxilia nas dificuldades que encontrarem. Portanto, temos a necessidade de formação de métodos de estudos mais gerais, em que os(as) alunos(as) possam aprender paulatinamente a escutar e seguir as explicações, a desenvolver o controle da volição, a conter suas ações em prol da realização de suas tarefas etc. Ponderemos que,

[...] os alunos do ensino fundamental ainda não são capazes de executar corretamente seu raciocínio e dependem de relacionamentos casuais de objetos e fenômenos reais. A tarefa do professor é o de alcançar a base objetiva do raciocínio dos alunos, a verdadeira demonstração de seus julgamentos, a correção lógica de suas conclusões, uma direção e pensamento constante e sua subordinação a uma determinada tarefa. É muito importante que as crianças aprendem a controlar o curso de seu raciocínio. O desenvolvimento destas formas mais sofisticadas de pensamento é um elo importante no processo de ensino para o desenvolvimento mental das crianças em idade escolar. (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969, p. 534).

Por conseguinte, com orientação, o(a)estudante aprende a trabalhar com mais independência, porque o número de estratégias adotadas favorece o desenvolvimento de diferentes métodos de trabalho mental, contribuindo para que consiga organizar a atividade de estudo por si mesmo(a). Desse modo, as práticas pedagógicas não podem ser circunscritas a uma leitura repetitiva, apenas com vistas à memorização de algumas informações (Leontiev; Rubinshtein; Tieplov, 1969). As atividades desenvolvidas podem sim contar com os jogos, intermediando e propiciando maior dinamicidade na apropriação dos conteúdos.

Sobre a necessária consideração do processo pelos quais se encontram os(as) escolares, as próprias professoras intuíaam sobre o que vivenciavam nesse período de transição: que a atividade dos jogos e brincadeiras ainda é predominante. Como exemplo citamos a fala da professora do 1º ano da escola privada, que verbaliza que os alunos “[...] no começo têm certo bloqueio, eles não querem registrar nada, eles querem apenas brincar, aí,

conforme vai passando, eles vão pegando aquele ritmo". De acordo com ela, esse ritmo só ficará adequado ao final do primeiro semestre, quando "[...] não é mais sacrificante o registro".

Tal transformação ocorre porque a criança vai percebendo que, por meio dessas atividades direcionadas pela professora, pode adquirir novos conhecimentos e compreende sua importância. **"O processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que) é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar"** (Lazaretti, 2017, p. 137, grifo do autor). Essa tomada de consciência, que enseja neoformações, o desenvolvimento cultural e o controle da conduta interconectadas, pressupõe a mediação de adultos, levando a criança, como mensura Elkonin (1969), à tendência a incorporar tipos mais sérios de atividades e o princípio de um novo período de desenvolvimento.

Todavia, a explicação acima, dada pela professora, nem sempre vem acompanhada de práticas que ensejam essa conotação, de maneira que o interesse das crianças pelo brincar é vista como negativo, sendo utilizado como premiação ou punição, e não necessariamente como possibilidade de aprendizagem – que demandaria, enquanto trabalho da escola, intencionalidade, enriquecimento e diversificação. Como sugere Elkonin (1969), é preciso que o adulto direcione essa atividade, potencialize e amplie a brincadeira para situações mais complexas, diversificando os argumentos, abarcando conteúdos escolares e, conseqüentemente, abranja outras possibilidades de entendimento da realidade.

Essa relação da atividade docente com o brincar, aventada como um recurso punitivo e nem tanto como enriquecimento para a apropriação do conteúdo, pôde ser notada durante as observações. Como exemplo, citamos um dos alunos (L. 1º ano – escola privada) que recolheu diferentes folhas de exercícios dos colegas e, ao ser solicitado que as devolvesse, disse que precisava concluí-las, caso contrário não iria ao parque junto com sua turma.

É uma situação que demonstra especificamente que a resolução do exercício não condizia com a atividade que o(a) estudante queria fazer, pois, como entende Leontiev (1978), em situações como essa o objetivo seria ir ao parque com seus colegas e não realizar o exercício para aprender o conteúdo proposto pela professora. Dessa forma, o aluno realizou as ações para obter seus objetivos, que não tinham, em princípio, relação direta com seus motivos sociais, ou seja, resolveu os exercícios para ir ao parque. Podemos considerar que não realizou de fato uma atividade, pois seus objetivos não correspondiam com a atividade proposta naquele momento.

O contexto acima pode ser um indicativo de que os exercícios pro-

postos em sala de aula são diluídos em seu sentido e de que a brincadeira, ainda como atividade-guia, poderia ser um importante recurso didático para o ensino de conteúdos. Como salienta Elkonin (1969, p. 513), poderia “[...] exercer uma influência educativa positiva e distraí-las (as crianças) da reprodução daquilo que possa desenvolver qualidades negativas”.

Isso nos remete ao entendimento de que a função do bom ensino é promover situações de aprendizagem em que o(a) aluno(a) exerça atividades que tenham relação com seus objetivos, dado o princípio de que a atividade-guia satisfaça suas necessidades, a fim de que a aprendizagem ocorra e alavanque seu desenvolvimento (Leontiev, 1998).

Diante dessas constatações, podemos considerar que a brincadeira ainda é muito importante para esses escolares, e que para alguns deles a atividade de estudo também passa a guiar sua aprendizagem e ser motivo para seu empenho na escola. Dessa forma, temos que nesse início do EF, as crianças em questão podem estar em vias de transição, com a presença compartilhada de duas atividades dominantes (brincadeira e estudo), pois ao mesmo tempo que uma delas perde sua influência, diminui sua função decisiva no desenvolvimento do indivíduo, a outra ganha força gradativamente, para posteriormente assumir o papel dominante (Leontiev, 1978, 1998).

Entretanto, observamos no cotidiano da escola e reconhecemos por meio das entrevistas que eram as atividades de estudo, como, por exemplo, a leitura e a escrita, que estavam sendo priorizadas, em razão do que se definia como apropriação essencial ao desenvolvimento ao final do primeiro ano. Vejamos,

[...] então, nós damos muita prioridade para a questão da alfabetização e realmente pouca prioridade para o lúdico. Eu tenho consciência disso, que eles precisam muito dessa questão do brincar, eles têm muita necessidade do brincar, eles demonstram isso o tempo todo. Mas, por outro lado, nós temos a exigência de que eles precisam sair alfabetizados, então damos muita prioridade para atividades que promovam alfabetização (Professora 1 - escola pública, 2012).

Reincide a compreensão de que a brincadeira é apenas uma necessidade ‘lúdica’ da criança, desconectada do processo de escolarização, e não como uma atividade essencial, ou seja, como uma possibilidade de incluir a criança no mundo do conhecimento científico, propiciando uma complexificação crescente em seu desenvolvimento e trazendo novos conteúdos que possam atuar na zona de desenvolvimento proximal. Como assinala Lazaretti (2017, p. 136),

[...] a proposição de situações lúdicas deve ser compreendida

como um importante instrumento para que se possa tanto enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino.

Contudo, durante as observações nas duas fases da pesquisa (alunos do 1º e 2º ano das escolas pública e privada), verificamos que alguns estudantes demonstravam interesse e satisfação com as atividades que sistematizavam sua aprendizagem, como pode ser visto na fala de uma aluna após mostrar seu caderno à professora: “[...] escrever é muito fácil!” (Aluna D - 1º ano – escola pública) – o que indica a atividade de estudo como guia principal.

Destacamos ainda outra expressão que vislumbra isso, “[...] o aluno A sabe escrever com letra de mão, ele pode ir para o terceiro ano” (Aluno L, 1º ano – escola pública). Essa fala aponta o reconhecimento de que o colega cumpre mais que satisfatoriamente as exigências da turma na qual se encontra matriculado, logo teria condições de estar numa turma avançada.

Podemos considerar que essa fala do colega seria um reconhecimento da postura apresentada pelo estudante (Aluno A, 1º ano – escola pública), o que anunciava a alteração na relação que a criança estabelecia com seus pares, encaminhando ao encontro do que Leontiev (1978) sinaliza como uma forma de reconhecer o cumprimento das responsabilidades dele como aluno.

Essa compreensão caminha de mãos dadas com práticas pedagógicas coerentes com o ensino que tem como finalidade conduzir a aprendizagens significativas, na qual a professora tenha condições de despertar nas crianças o interesse pelo mundo da cultura, direcionando-as para a complexificação do uso de recursos e para maior entendimento da realidade.

Observamos ainda que houve crianças que preferiram fazer atividades de leitura e escrita do que brincar com os jogos pedagógicos no fundo da sala (alunas S e C do 1º ano - escola privada). Esses exemplos demonstram o interesse pelas atividades de estudo, algo que, de acordo com Vigotski (2001), Leontiev (1978), Davidov (1988) e outros autores, corresponde ao interesse característico do período escolar do desenvolvimento, em que os(as) alunos(as) possuem necessidade de adquirir conhecimentos mais elaborados do que os que tinham acesso nas relações corriqueiras de senso comum.

Sobre isso, salientamos a proposta desenvolvida pela professora do 2º ano (escola privada), que consistia em um espaço semanal de suas aulas em que conversavam sobre determinada curiosidade que os alunos traziam. Como exemplo, citamos o contexto em que estudavam sobre os diferentes ambientes onde os animais vivem (aquático, terrestre, aéreo) e um dos(as) estudantes pergunta especificamente sobre a arraia, mas a resposta não estava

contemplada no livro didático e, aparentemente, a professora a desconhecia.

Então, essa situação foi utilizada para estabelecer o tema do ‘canto da curiosidade’, ou seja, a professora e os alunos deveriam trazer, ao longo da semana, informações sobre outros animais que viviam em diferentes ambientes, para serem disponibilizadas na sala e, no dia oportuno, a turma toda conversasse sobre as informações obtidas. O curioso é que durante as aulas, após esse momento de conversa, mantinha-se o interesse pelo conteúdo e eram estabelecidas relações com os outros que se seguiam.

Essa prática pedagógica pode ser condizente com o objetivo de provocar e fortalecer o prazer de aprender. Dessa maneira, ao organizar o ensino, a professora precisa ter “[...] como horizonte ampliar os conhecimentos da realidade da criança, que estão consolidados em forma de conteúdo de ensino, que, por seu turno, é representativo e meio de garantir a sua formação e direção social de maneira plena e rica” (Lazaretti, 2017, p. 143).

Ações nesse sentido se encaminham para o imprescindível planejamento e a organização do ensino em que as crianças desenvolvam a necessidade de adquirir outras informações, que vão além do conhecimento espontâneo. Isso foi verificado na atividade da professora do 2º ano, que procurava estimular e estabelecer condições para que a atividade dominante/principal de estudo se tornasse responsável pelo desenvolvimento das crianças dessa turma.

Por meio da atividade de estudo as crianças começam a adquirir conhecimentos teóricos próprios de uma época, e a formar as bases para estabelecer relação entre a teoria e a realidade. O desenvolvimento dessa relação proporciona ao homem o desprendimento dos limites da vida cotidiana, o que faz ir além das impressões imediatas (Davidov, 1988). A capacidade de operar com os conceitos abstratos é a principal neoformação nessa idade (Tolstij, 1989).

De acordo com Vigotski (1996, 2001), ao propormos situações em que a criança precisa se esforçar para obter determinada resposta, ou com a mediação de um par mais desenvolvido ela o fizer, oportunizamos o aprendizado de algo que até então não sabia. Para tanto, é necessário que o(a) professor(a) utilize como base os conhecimentos espontâneos das crianças, para que possa conduzi-las à aquisição dos conhecimentos científicos. Esses, por sua vez, apresentam um patamar superior de complexidade, que exigem maior capacidade de categorização e generalização, sendo capaz de promover o desenvolvimento delas. Tal processo permite ampliar o conhecimento da realidade para além de uma percepção imediata.

Outra situação que sinaliza a alteração na atividade dominante dos(as)

alunos(as), está relacionada à tendência de compreenderem as regras de convivência nos vários ambientes e a exigência de que sejam respeitadas pelas outras crianças também. Essa situação pode ser ilustrada pelas seguintes falas dos alunos: “[...] você precisa prestar atenção no que a professora estava dizendo” (L, 2º ano, escola privada); “[...] eu preciso fazer a reescrita das palavras antes de começar a copiar do quadro” (G D, 2º ano, escola privada).

Para Elkonin (1998), por volta dos sete anos (idade aproximada desses alunos) a criança já consegue controlar seus impulsos em favor da obediência às regras do jogo, diferentemente daquela com cinco anos de idade. Para o autor, esse controle se dá gradualmente, por meio do jogo/da brincadeira. O jogo se torna um recurso para que a criança aprenda a controlar seu comportamento de modo consciente, uma vez que gradativamente já vinha elevando sua capacidade de dirigir suas ações por meio do jogo protagonizado, por exemplo, o que pode ser generalizado para outras situações.

Desse modo, como encontramos indicativos de que a atividade de estudo está sendo significativa para os alunos do 2º ano da escola privada, também identificamos a presença frequente de brincadeiras no decorrer das aulas. Por diversas vezes, individualmente ou em duplas, os alunos se envolviam em brincadeiras, tais como utilizar seus materiais escolares para criar algo, fazer uso do próprio corpo, cantar etc.

Nesse ano escolar a turma teve dois momentos específicos destinados às brincadeiras: o dia em que as crianças traziam brinquedos de casa, e o dia em que iam ao parque do colégio. A esse respeito, Mendonça (2019), tomando por base os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que as crianças continuam gostando de brincar na idade escolar, especialmente com jogos que exigem movimentos, regras etc. Assim, nas palavras da autora,

Na idade escolar primária mudam-se certas características dos jogos, como seu conteúdo e a forma, aparecem jogos coletivos ou em que as crianças formam grupos, de modo que seus interesses individuais se subordinam aos coletivos. Além disso, iniciam também os jogos intelectuais, como xadrez, damas etc. (Mendonça, 2019, p. 127).

Contudo, destacamos que nas falas das professoras, tanto do 1º como do 2º ano de ambas as escolas, foi possível identificar que os jogos e as brincadeiras eram postos em segundo plano – mesmo sabendo que nessa idade as crianças gostam de brincar. É como se tivesse menos valor para os objetivos do ano em que ministram aula.

Em contraponto a essa compreensão, Lazaretti (2017), fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, destaca a relevância dos jogos de papéis e das brincadeiras no desenvolvimento da criança. Segundo a autora,

[...] a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira (Lazaretti, 2017, p. 133).

De acordo com Leontiev (1978), mesmo a criança tendo modificado a atividade dominante daquele período, a anterior não desaparece totalmente de suas relações. Apenas perde sua função de guia principal do desenvolvimento do indivíduo. É por esse motivo que os jogos devem continuar fazendo parte da rotina dos (as) escolares do EF.

Nesse sentido, não podemos menosprezar ou secundarizar os jogos e as brincadeiras nos anos iniciais do EF, sob o legado de que são atividades destinadas meramente a passar tempo, visto que “[...] o jogo se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho [...]” (Elkonin, 1998, p. 421), porque exerce uma grande influência sobre “[...] o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade” (p. 421). Cumpre lembrar que o jogo tem esta condição porque é por meio dele que as crianças representam os papéis sociais, mantêm contato com colegas e têm como referência as relações que estabelecem com as outras pessoas e objetos.

Pelas discussões trazidas, temos subsídios para inferir que ainda somos carentes de muitas mudanças no ensino, de maneira que amplie sua qualidade, que seja de fato orientado por práticas que impulsionem o aprendizado e abarquem elementos teóricos capazes de possibilitar mudanças que causem um gradativo, mas efetivo desenvolvimento no indivíduo. Para isso, é necessário conhecer o aparato teórico no qual nos fundamentamos no presente estudo e a legislação referente à Educação.

O conhecimento científico é fundamental para que os diálogos não fiquem restritos ao senso comum, pois, se baseado apenas em conhecimentos desse nível, não teremos elementos para analisar determinado contexto educacional, pensar propostas de mudança e, por fim, acompanhar se estão sendo efetivadas e como isso está ocorrendo.

Considerações finais

Por meio da análise dos dados relacionados ao processo de escolarização, foi possível constatarmos que a maioria das crianças das turmas observadas, sobretudo na primeira fase da pesquisa, quando cursava o 1º ano encontrava-se em um período de transição, em que foi possível observar a

presença concomitante de duas atividades dominantes – jogo de papéis – jogos/brincadeiras e atividade de estudo.

Tal constatação condiz com a perspectiva de Leontiev (1978), ao afirmar que nesse momento transitório pode ocorrer a presença de duas atividades dominantes, visto que a tendência é que a anterior diminua sua influência no desenvolvimento do indivíduo enquanto a nova atividade dominante ganha força, para posteriormente assumir a responsabilidade de orientar esse indivíduo quanto à forma de ele se relacionar com os demais.

Contudo, podemos assinalar indicativos de que os(as) alunos(as) não estão imersos em um ensino que está organizado de forma que possam avançar satisfatoriamente de um período para outro, ou seja, da idade pré-escolar (brincadeiras e jogos) para a escolar, uma vez que não dispõem de condições favoráveis à formação da atividade de estudo de maneira que faça sentido para eles.

As professoras entrevistadas expuseram que em seu planejamento de ensino priorizam atividades sistematizadas, que compreendem muito mais registro e leitura. Ainda que se defronte com a motivação da criança, ensejada por brincadeira e jogos, essa é praticamente menosprezada no cotidiano de sala de aula e ganha destaque apenas como uma forma de premiação ou punição para a criança que realiza ou não todas as atividades de estudo solicitadas.

O fato de a criança iniciar a escolarização mais cedo no EF, não constitui por si só um marco de mudança no período de seu desenvolvimento e condições, visto que as relações estabelecidas no primeiro ano de sua escolarização, e o papel social que representa na maioria das vezes, não são capazes de gerar novas necessidades. Por isso, o jogo/a brincadeira continua sendo sua atividade dominante/principal, e não o estudo. Possivelmente isso ocorra em detrimento do caráter periódico do desenvolvimento psíquico humano, haja vista que o que determinará o conteúdo da fase em que a criança se encontra e a sequência em que esta ocorrerá são as condições históricas e concretas de sua vida (Leontiev, 1998).

Podemos, portanto, asseverar que a atividade dominante/principal de estudo só será a atividade que guiará o desenvolvimento da criança nesse nível de escolarização se forem criadas necessidades para tal, o que, de acordo com nossa pesquisa, começa a acontecer para a maioria no segundo ano desse nível de ensino.

Não obstante, enfatizamos a relevância da atividade de estudo para o desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar, pois essa atividade, segundo Clarindo (2015, p. 88), possibilita que a criança tenha um salto quali-

tativo na apropriação da cultura, “[...] sendo, portanto, por meio dessa atividade de que a apropriação dos rudimentos dos conhecimentos mais elaborados no processo histórico de desenvolvimento da humanidade se estabelece”.

Por fim, lançamos a necessidade de que as políticas públicas do EF precisam contemplar o desenvolvimento infantil em sua dinamicidade e historicidade, e que a educação escolar oferecida possa concretizar e organizar-se adequadamente, com vistas à aprendizagem significativa das crianças e à garantia da aquisição dos elementos culturais produzidos pelo gênero humano. Tais perspectivas requerem a apropriação de teorias e práticas pedagógicas que conduzam ao rompimento de visões naturalizantes e patologizantes do desenvolvimento, o que pode se consolidar com investimentos públicos em formações iniciais e continuadas fundamentadas criticamente, dentre outros.

Referências

CLARINDO, C. B. da S. **Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

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

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. *et. al.* (org.) **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 493-503.

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

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antología. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *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, 2017. p. 129-147.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998, p. 59-84.

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

LEONTIEV, A.; RUBINSHEIN, S. L., TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1969.

LIMA, C. P. de; SEKKEL, M. C. Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-31. 2019.

MAREGA, Á. M. P. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para atividade de estudo**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

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. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 149-170.

MENDONÇA, A. B. J. **Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

PASQUALINI, J. C. A teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *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. 63-90.

PROFESSORA 1. **Entrevista**. Maringá, 10 nov. 2012.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008. Disponível em: <http://www.ltids.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 09 maio 2012.

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

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria do método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-417. (Coleção Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: psicologia infantil**. 2. ed. Madri: Visor, 2006.

CAPÍTULO 7

ARTE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Karina Lima da Silva
Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

Introdução

“Não existe meio mais seguro para fugir do mundo do que a arte, e não há forma mais segura de se unir a ele do que a arte” (Goethe, 1749-1832).

Em concordância com Goethe, percebemos na arte a possibilidade de distanciamento do ‘mundo’, na elevação do ser humano acima da cotidianidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de mergulho nesse mesmo ‘mundo’, na apropriação de tudo que a humanidade produziu ao longo das eras. A arte permite a extrapolação dos limites da vida prática e, ao mesmo passo, uma aproximação da produção humana – a fuga e a união possíveis e imprescindíveis à construção da humanidade. Compreender a importância da arte no processo de constituição material e histórica da humanidade implica afirmar, de pronto, a relação da arte com as necessidades mais básicas dos seres humanos. Nesse sentido, enalteçemos a necessidade de uma educação estética que não só coloque o sujeito em relação com os objetos artísticos em experiências estéticas, mas que o coloque em relação com a genericidade humana por meio dessas obras, apropriando-se delas,

reconstituindo, ressignificando e requalificando o já criado, atualizando os sentidos que as obras inicialmente apresentaram.

A narrativa de que ‘as pessoas precisam ser educadas’ para estabelecer relações subjetivas e realizarem generalizações a partir do contato com as obras de arte é fortalecida pela premissa de que, mais do que a materialização de uma idealização de seus autores, tais obras são objetos conceituais preenchidos de sentidos históricos, particulares, singulares que, para serem apreendidos e se tornarem universais, precisam ser observados por olhos minimamente sensíveis. Após breve revisão de literatura realizada em nossa pesquisa de mestrado (Silva, 2022), entendeu-se que essa ‘sensibilização’ estava ligada ao desenvolvimento do pensamento teórico e, mais especificamente, do pensamento estético-artístico.

Compreendendo que o ensino de Arte na escola pública, mesmo atravessado pelo sucateamento material, pelo sufocamento ideológico e pelo esvaziamento de suas funções, ainda se configura como principal espaço promotor de ‘catarses’, acreditamos ser a organização intencional do ensino de Arte capaz de instrumentalizar os sujeitos para a superação de sua alienação e desumanização, revelando as possibilidades de existência e apropriação do mundo que aí está, rico, em movimento, mutável, passível de (re)criações e releituras.

O presente capítulo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada *Construindo o humano: o ensino de arte e a produção da recepção estético-literária no ensino fundamental*, e que teve como objetivo principal investigar como a disciplina de Arte contribui para a formação da atividade de estudo das crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental em relação à Recepção Estético-literária, a partir da concepção das professoras de Arte.

A análise dos dados obtidos em nossa investigação possibilitou o fortalecimento da premissa de que é possível, por meio da educação estética, humanizar os sujeitos promovendo seu desenvolvimento, a partir da organização intencional do ensino de Arte, que toma como parte de sua tarefa a produção da Recepção Estético-literária, evidenciando a importância do ‘bom ingresso’ no mundo da Arte por meio da disciplina no primeiro ano do Ensino fundamental. Assim sendo, buscamos estruturar neste texto uma discussão teórica acerca do papel do ensino de Arte no processo de formação do pensamento estético-artístico em um período transicional do desenvolvimento da criança em idade escolar.

Empenhamo-nos em defender, dentre outros aspectos, a importância da Arte na construção da humanidade dos sujeitos a partir de processos de apropriação de modos de ação específicos do gênero humano, de pro-

cessos de elaboração das emoções e de expressão da singularidade-particularidade-universalidade humanas na criação e recepção de obras de Arte. Cabe-nos, portanto, apresentar a partir de agora algumas reflexões acerca de como a disciplina de Arte na escola configura-se como relevante espaço de criação, de socialização e de apropriação dos objetos estético-artísticos por meio da educação estética: uma educação que objetiva a formação da atividade de estudo, a formação do pensamento estético-artístico e a produção da recepção estético-literária.

Da especificidade da atividade no primeiro ano do ensino fundamental

Assumimos como premissa que a construção dessa humanidade por meio da Arte e, sobretudo, na escola, dá-se a partir de mediações de sujeitos mais experientes que aprenderam a ler estética e artisticamente a realidade, auxiliando-os no novo processo de leitura do mundo a partir do ensino. Antes de discorrer acerca do que o (a) professor (a) de Arte realiza na organização do ensino com o que aprendeu, precisamos indicar as condições de desenvolvimento em que se encontram os sujeitos menos experientes – os estudantes – quando chegam ao ensino fundamental advindos da educação infantil, ávidos por aprender o que esse mediador já sabe e ler a realidade mediados por objetos, instrumentos e conceitos.

Para tanto, apresentaremos brevemente o conceito de atividade-guia – ou atividade principal – e mais especificamente o período de transição entre a atividade-guia de jogo de papéis e a atividade-guia de estudo, transição essa que caracteriza o período de desenvolvimento das crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental. Neste capítulo, dedicar-nos-emos ainda a discutir as especificidades na organização do ensino de Arte que orienta a atividade de estudo da criança tomando por objetivo a formação do pensamento estético-artístico, tendo como cenário para a discussão as proposições curriculares que orientam essa organização no sistema de ensino no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Para que seja coerente discorrer sobre a estruturação da educação estética que defendemos e pleiteamos, reafirmamos a ênfase que pretendemos fazer nas atividades envolvidas no processo de ‘construção do humano’ na disciplina de Arte – a de ensino do professor e de estudo da criança – bem como nas atividades que se mostram principais no estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças ingressantes no ensino fundamental – a de jogo de papéis e a de estudo.

O ensino de Arte fora incluído no currículo escolar pela LDB em 1971,

sofrendo alterações em seu conteúdo, no uso de termos e tornando-se obrigatório e compreendido como disciplina a partir do primeiro ano do ensino fundamental apenas na versão atual da lei (LDBEN 9394/1996). Partindo dessa informação, buscamos entender em que período do desenvolvimento se encontram as crianças que, ingressando no ensino fundamental, adentram a esse universo de formalização das noções estéticas e artísticas que se revela na disciplina de Arte e passamos a investigar quais atividades se revelam como principais nesse estágio do desenvolvimento.

Com o fim da primeira infância e tendo avançado consideravelmente no desenvolvimento da linguagem, na consolidação da capacidade de locomoção autônoma e no desenvolvimento da atividade objetual manipulatória, a criança passa a ter como atividade principal em seu estágio pré-escolar a atividade do jogo de papéis. Nessa atividade, a criança se apropria dos princípios, das normas, dos valores e dos modos de ação implicados nas relações humanas por meio da representação de atividades socialmente valorizadas, ou seja, por meio da imitação de papéis que os adultos desempenham na realidade e em suas relações sociais. Na atividade de jogo de papéis, a criança é preparada para agir concretamente no mundo na medida em que ‘ensaia’, por meio da representação, os modos de agir que os adultos já dominam.

Segundo Elkonin (1987), o jogo – como uma atividade humana que se espelha, reproduz por imitação outras atividades humanas – permite que a criança modele suas relações interpessoais, o que contribui diretamente com seu desenvolvimento psíquico e formação de sua personalidade. A esse respeito destaca que “[...]a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (Elkonin, 1998, p. 421). A Arte, sendo parte constituinte da atividade humana, também está presente no jogo, na medida em que a criança, ao mínimo contato com os objetos estético-artísticos, coloca-se a ‘brincar’ de criar, reproduzindo os modos de ação do artista – ainda que sem apropriar-se dos conhecimentos implicados no ‘fazer’ artístico.

A esse respeito, Elkonin (2009, p. 19) pondera que

No homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais. Vista assim a forma desenvolvida do jogo, fica possível compreender a sua afinidade com a arte, cujo conteúdo abrange, além disso, o sentido e as motivações da vida. A arte é julgamento nosso, a interpretação com meios estéticos peculiares desses aspectos da vida e atividade humana, a apresentação desses aspectos às pessoas para fazê-las viver esses problemas, aceitar ou rechaçar a interpretação que o artista dá do sentido da vida. Deve-se precisamente a essa afinidade do jogo e

da arte que as diversas formas de arte desalojem pouco a pouco da vida adulta as formas evoluídas de atividade lúdica.

Podemos concluir a partir disso que a criança, quando deixa a educação infantil para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, está familiarizada com os modos de ação implicados na atividade estético-artística – seja ela de criação, seja de recepção – mas não seja capaz de atuar concretamente na realidade a partir dessas noções e encontrará em um novo ambiente – o ensino fundamental – condições que a auxiliarão na formação de uma nova atividade que vai além da representação – e que envolve a necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos: a atividade de estudo.

Antes de iniciar a discussão acerca da transição entre a atividade de jogo de papéis e a atividade de estudo propriamente dita – que deve se dar na transição entre o estágio pré-escolar e escolar e que corresponde ao momento em que a criança deixa a educação infantil e ingressa no ensino fundamental – faz-se importante descrever mais detalhadamente a formação da atividade de estudo. Pretendemos desenhar os movimentos que caracterizam a formação dessa atividade, pois é a partir dessa formação que a criança se aproximará da essência dos objetos e de suas significações por meio da apropriação dos conceitos teóricos.

Na teoria histórico-cultural, segundo Davydov (2008), define-se atividade de estudo como uma forma específica de atividade humana que se direciona para a assimilação de conhecimentos teóricos objetivando a formação do pensamento teórico, isto é, uma atividade desenvolvida na escola que se configura como instituição cuja principal função é a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Para fins de delimitação do que venha a ser a atividade de estudo, Asbahr (2016, p. 96) aponta um diferencial básico bastante pertinente:

Primeiramente é importante conceituar a atividade de estudo. Vale destacar que quando estamos falando sobre a atividade de estudo não podemos tomá-la como sinônimo das ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, tais como leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, lição de casa etc. A atividade de estudo refere-se à atividade-guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico. As ações mencionadas podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos desta atividade no sentido da formação do pensamento teórico, mas podem, por outro lado, serem meras operações que pouco contribuem à sua formação.

A formação da atividade de estudo significa mais um salto no desenvolvimento da criança porque nela, diferentemente do que ocorre na atividade de jogo de papéis, a criança vai além da reprodução do que ela observa na realidade e a atividade que orienta a atividade de estudo – a atividade de ensino – deve criar as condições para apropriação dos conhecimentos teóricos, isto é, “[...] não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito[...]” (Asbahr, 2016, p. 100). Nesse estágio, o ensino escolar deve ser capaz de introduzir a criança nessa nova atividade que tem por principal finalidade oportunizar o acesso a apropriação dos conhecimentos científicos, por meio da formação do pensamento teórico e formação da consciência que, via de regra, comporão a base para o desenvolvimento de outras funções.

No que tange ao processo de apropriação do conhecimento teórico na atividade de estudo, Davidov e Márkova (1987, p. 321) afirmam que esse movimento se caracteriza pelo processo de reprodução, pelo indivíduo, dos “[...] procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual”. Para os autores, a atividade de estudo possui como unidade de análise¹ a ‘tarefa de estudo’ que é organizada a partir de ‘problemas de aprendizagem’ que nada mais são do que problemas concretos colocados pela história humana que, para serem solucionados, demandam a reprodução do movimento lógico-histórico dos conceitos pelos sujeitos – é necessário que a criança aprenda o que os seres humanos criaram até o momento presente – e o domínio do modo geral de estudo desses conceitos – é necessário que a criança se aproprie dos conhecimentos teóricos que a instrumentalize para criar, de forma humana, na realidade.

Davidov e Márkova (1987) sistematizam a estrutura da atividade de estudo, detalhando de que maneira essa atividade deve se formar e quais os componentes dessa atividade: 1. Compreensão das tarefas de estudo pelo estudante; 2. Realização das ações de estudo pelo estudante; 3. Realização pelo próprio estudante do controle e avaliação. A compreensão das tarefas de estudo está intimamente ligada à generalização teórica, isto é, a capacidade de o estudante dominar as relações internas do conhecimento estudado, bem como o domínio sobre novos procedimentos de ação. Já a realização das ações de estudo implica organização das ações pelo próprio

¹ De acordo com Vigotski (2000), unidade de análise corresponde ao produto da análise que contém todas as propriedades inerentes ao todo, isto é, a parte indecomponível que revela, em sua forma primária e simples, as propriedades do todo.

estudante, visando individualizar relações gerais para identificar as relações entre as generalizações conceituais, modelar essas relações, diferenciar as principais ideias de uma determinada área do conhecimento, bem como desenvolver a capacidade de dominar os procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização. Consiste em analisar e realizar sínteses do conhecimento apreendido a realização, pelo próprio aluno, das ações de controle e avaliação, o terceiro componente dessa estruturação.

Asbahr (2016) ressalta ainda o papel da atividade de estudo na formação da próxima atividade-guia, a atividade da 'comunicação íntima pessoal', bem como seu caráter coletivo, em sendo uma atividade conjunta tanto no que diz respeito à mediação do (a) professor (a) quanto no que tange ao fato de se desenvolver entre os (as) estudantes. Partindo dessas considerações, discutiremos a transição entre a atividade-guia do jogo de papéis e a atividade de estudo, um período crítico em que podemos observar mudanças substanciais no comportamento e papel social da criança, entre cinco anos e meio e seis anos e meio de idade.

De acordo com Leontiev (1998), no decorrer do seu desenvolvimento, a criança percebe que seu papel no mundo das relações humanas não mais corresponde aos seus potenciais e se esforça para transformá-lo, tornando-se consciente das relações sociais estabelecidas e modificando a motivação de sua atividade: a criança reinterpreta suas ações e outros motivos surgem. À medida que a atividade principal passa a um segundo plano dando espaço gradativamente a uma nova atividade principal, suas ações, funções e operações transformam-se e a consciência acerca da nova atividade gera conflitos que interferem na formação da personalidade da criança.

Pasqualini e Abrantes (2016) destacam o caráter não linear e gradativo da mudança entre as atividades na idade pré-escolar, afirmando ser preciso deixar claro que atividade de estudo começa a se formar, ainda que de maneira embrionária na idade pré-escolar, ao mesmo passo que o jogo permanece relevante para o desenvolvimento infantil com a entrada na idade escolar, uma vez que os motivos e as capacidades caros à formação da atividade de estudo começam a se estruturar no período anterior do desenvolvimento, isto é, por meio da brincadeira, já que esta última, paulatinamente, vai ocupando posição secundária para que a nova atividade se forme. Os autores pontuam ainda que

A princípio o jogo se mantém como atividade dominante e o estudo surge como possibilidade embrionária. As condições educativas devem criar as condições necessárias para que, com o ingresso da criança no Ensino Fundamental, essa relação de dominância progressivamente se inverta, de forma que o estudo

passa a ser dominante e o jogo possa ir gradativamente perdendo a centralidade, sem desaparecer, mas passando ao lugar de atividade acessória, subordinada, secundária, que pode cumprir funções diversas no planejamento de ensino, potencializando o próprio estudo. Uma das condições para que essa transição se dê é a formação de um desejo estável de aprender, que se institui sobre a base da curiosidade espontânea infantil – típica do período pré-escolar do desenvolvimento – mas supera seu caráter efêmero e consolida uma atitude de interesse perene pelo conhecimento e pela aprendizagem que não possa ser satisfeito no âmbito da atividade lúdica. É assim que se formará na criança o motivo de estudo, impulsionando-a a engajar-se em uma atividade de cuja finalidade é a apropriação do conhecimento (Pasqualini; Abrantes, 2016, p. 92).

Asbahr (2016) destaca que a entrada na escola, especificamente no primeiro ano do ensino fundamental, modifica substancialmente a situação da criança perante a sociedade, que começa a realizar uma atividade valorizada socialmente, considerada ‘importante e séria’. Ocorrendo essa mudança na posição social da criança, a atividade-guia de que tratou Leontiev também muda: a atividade de estudo torna-se a atividade principal da criança, desde que seu processo de escolarização seja bem conduzido pela escola e pela família, produzindo então uma nova situação social de desenvolvimento² da personalidade da criança, em que o estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações no qual a criança está inserida e constrói com os adultos que a cercam.

A partir dessas pontuações, problematizamos a relação entre a atividade de estudo da criança em idade escolar e a atividade de ensino do professor, especificamente na disciplina de Arte, visando à formação do pensamento estético-artístico: afinal, como a disciplina de Arte pode contribuir para a formação deste tipo de pensamento? Como o ensino de Arte intencionalmente organizado pode orientar a atividade de estudo e construir o humano de que tanto falamos até aqui?

Da brincadeira à Arte como atividade: formação do pensamento

Assumimos como premissa que a atividade de estudo e a atividade de ensino formam a unidade que configura a atividade pedagógica, sendo a atividade de ensino do professor orientadora da atividade de estudo da criança

² Conceito utilizado por Vigotski (1996) para caracterizar o conjunto das condições internas de desenvolvimento do indivíduo, isto é, o conjunto de expressões particulares da percepção, compreensão e apreensão da realidade das coisas, sendo a situação social de desenvolvimento específica de cada criança e de cada período do seu desenvolvimento.

que, no caso da disciplina de Arte, está ingressando em um universo cuja linguagem possui suas regras próprias e uma leitura da realidade. Dentro dessa lógica, depende de processos de ensino e de aprendizagem que instrumentalizem o estudante a receptionar e atuar com os objetos estético-artísticos.

Pelo que vimos expondo, concluímos que ensinar o que quer que seja³ no campo da Arte implica diretamente a formação do pensamento teórico – mais especificamente o pensamento estético-artístico – que se dá não pela transmissão, por parte do professor, de conceitos isolados para o aluno que os reproduzirá mecânica e operacionalmente, orientando sua atividade criativa ou receptiva, no uso de técnicas e ferramentas, mas consiste em expor o conhecimento historicamente sistematizado a fim de favorecer generalizações e auxiliar no processo de assimilação de conceitos teóricos, bem como suas relações internas, reproduzindo seu movimento lógico histórico; em apresentar problemas de aprendizagem que permitam à criança relacionar-se com os objetos estético-artísticos e suas significações, bem como organizar as tarefas de estudo de acordo com as necessidades e potencialidades do estudante, criando condições para que gradualmente ocorra a catarse que, provavelmente, culminará na assimilação de novos modos de ação na realidade com os objetos estético-artísticos, isto é, novos modos de ação a partir do domínio da linguagem estético-artística, seus signos e demais instrumentos.

Segundo Oliveira e Sforzi (2020), há um consenso na Teoria Histórico-Cultural de que a criança não aprende sozinha e que necessita da intervenção do adulto, e que no ambiente escolar esse adulto é o professor. Essa ideia parece ser bastante difundida entre os professores quando se trata do ensino da linguagem escrita, da matemática e de outros conteúdos curriculares. Porém, uma lacuna se evidencia quando o assunto é disciplina de Arte, que reproduz um movimento pendular entre duas práticas que regem a organização do ensino, ora estruturada a partir de uma padronização excessiva das atividades – em que o professor tem a direção total – ora tendo como base a livre expressão das crianças – em que a intervenção do professor inexistente.

De acordo com as autoras, no interior da escola ambas as práticas subsistem e se alternam, o que revela haver ainda uma distância entre as teorizações acerca do que venha a ser a mediação do professor na disciplina de arte e o que de fato se processa na organização do ensino. A esse respeito, indagam que

3 Quando nos referimos ao conteúdo indeterminado utilizando a expressão “que quer que seja” o fazemos com a intenção de deixar em aberto que conteúdo seria essa, uma vez que é consensual que se configura como uma problemática importante do ensino de Arte a definição do que é que se pode de fato ensinar em Arte e quais as evidências de que ocorre uma “aprendizagem” no sentido estrito da palavra desse conteúdo.

De fato, o ensino da Arte tem sua especificidade, daí que a ideia de que o professor deve ser o mediador no processo de aprendizagem dos estudantes não é tão facilmente transposta para essa área do conhecimento. Como mediar esse conhecimento sem que seja retirada dos estudantes a sua possibilidade de criação e expressão? Ou melhor, como organizar o ensino de modo que desenvolva a aprendizagem dos conceitos de Arte e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes? (Oliveira; Sforzi, 2020, p. 462).

Para sintetizar o que acreditamos ser uma mediação efetiva no ensino de Arte, especificamente o ensino voltado à criança ingressante no Ensino Fundamental, destacaremos algumas considerações acerca das necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que estão transitando entre a brincadeira e a arte como atividade teórico-conceitual.

Considerando a atividade de estudo como a atividade que deve se tornar gradativamente, a atividade principal da criança que ingressa no processo de escolarização, fica evidente a necessidade de questionar a partir de qual metodologia, ou seja, como são transmitidos⁴ os conteúdos do campo da arte às crianças durante sua vida escolar, em sala de aula, para que por meio da atividade de estudo sejam apropriados por elas, e de que forma o aluno é preparado para entrar em contato com o objeto artístico. Acerca da especificidade do que possa contribuir para uma educação estética efetiva no que tange a abordagem teórica, Barbosa (1989) destaca em suas investigações as concepções de leitura da imagem e história da arte em relação a obra de arte:

Nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. [...] Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construímos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (Barbosa, 1989, p. 178).

⁴ Em todo corpo do texto mencionamos os termos 'transmissão' e 'transmitir' para nos referirmos não a uma transmissão passiva de conteúdos pelo professor, em que o estudante apenas recebe informações, mas nos referimos a uma transmissão por parte do professor – que é o sujeito mais experiente – de conhecimentos científicos historicamente sistematizados pela humanidade, ou seja, uma ação fundamental na atividade de ensino.

A respeito disso é que estamos tratando quando defendemos uma educação estética que parta da Recepção estético-literária, na formação do pensamento estético-artístico, por meio de uma atividade de estudo da criança orientada pela atividade de ensino do professor: a apropriação da linguagem artística integralmente, isto é, uma educação por meio da disciplina de arte que possa fornecer informação histórica e oportunize a compreensão da linguagem estético-artística pelo estudante, compreensão da arte como atividade de expressão e construção de si na singularidade, bem como na genericidade.

No que diz respeito a produção da recepção das obras de arte, Ostrower (1959) destaca a existência de um problema cada vez mais agudo na arte que é a relação entre a arte e o espectador:

[...] a opinião de Dürer de que 'a pintura só poderia ser julgada por pintores, por bons pintores, pois para os outros permaneceria sempre uma linguagem estranha', leva-nos a crer que mensagem artística talvez nunca tenha chegado ao alcance das grandes massas e que em todos os tempos ficou restrita a uma minoria. É claro que não quero nem poderia defender esse estado de coisas como ideal – apenas constato a realidade histórica sem saudosismos falsos e sentimentais. [...] Tanto as escolas quanto a maioria dos livros oferecem formulas que garantem a posse da arte como se fosse um objeto, teremos então uma arte arrumada em umas tantas gavetinhas todas facilmente identificáveis pelos seus rótulos uma vez diferenciados os nomes dos artistas, e das épocas (de permeio com algumas anedotas biográficas) e decorados alguns julgamentos emitidos em livros. [...] O fato de saber nomes e datas ajuda a colocar alguns problemas artísticos dentro de um contexto maior; nem de longe, porém, nos leva a 'compreender a arte' (Ostrower, 1959, p. 1-2).

De acordo com a autora supracitada, revela-se mais importante conhecer a 'vida formal da obra de arte' – e acreditamos que essa vida possa ser conhecida, ao menos em parte, por meio dos conceitos envolvidos em seu processo de produção – do que datas e nomes, pois esse aspecto da obra refere-se diretamente à vida de cada sujeito singular, à consciência dos espectadores que a recebem, os conteúdos das obras de forma individual, conteúdos esses não traduzíveis em linguagem discursiva, integrados de forma indissolúvel a sua forma, não permitindo transposições para outros contextos ou meios de comunicação.

Essas afirmações reiteram a ideia de que a arte possui uma linguagem própria e complexa, com códigos cujo processo de decifragem depende de método específico, não passível de apropriação espontânea ou aleatória. Surgem então alguns dos questionamentos mais pertinentes à

pesquisa que dá origem a este capítulo: a organização do ensino de arte tem conseguido, por meio da mediação do professor na disciplina de arte, atuar para a formação do pensamento estético-artístico e a formação da atividade de estudo, instrumentalizando o estudante para que ele seja capaz de decifrar tais códigos e dominar tal linguagem?

Acreditamos que a produção da Recepção estético-literária na atividade pedagógica seja uma significativa parte do processo de apreensão dos elementos conceituais que levam ao domínio dessa linguagem, pois possibilita ao estudante o enriquecimento do universo de significações, elevando as significações dos objetos estético-artísticos acima das dimensões empíricas e imediatas. Ostrower (1959) reitera o papel das obras de arte no processo de autoconstituição do sujeito que as recebe, afirmando que

[...] a obra de arte, uma vez criada, passa a viver uma vida autônoma, desligando-se do artista como uma criança que caminha para seu destino próprio, particular. E nós, seres vivos, ao encontrá-la, participamos deste seu destino, ou melhor, o moldamos e impulsionamos. O ato de contemplar não significa receptividade passiva, é antes altamente dinâmico. Para cada espectador que a recria para si mesmo em inúmeros e renovados instantes, a obra de arte se revela numa constante reencarnação, em vida que indefinidamente renasce (Ostrower, 1959, p. 1).

Quando abordamos a questão da apreensão dos elementos conceituais necessária ao domínio da linguagem artística por meio da atividade pedagógica e da produção – no estudante – da Recepção estético-literária no ensino fundamental, cuidamos para que se faça evidente seu caráter embrionário, uma vez que a criança em plena transição de uma atividade-guia a outra – do jogo à atividade de estudo – está iniciando seu primeiro movimento de contato com os conceitos e suas sínteses. E então podemos nos questionar: se a criança está em sua atividade de jogo e ingressando no ensino fundamental poderá tomar contato de forma mais incisiva com conceitos na formação de sua atividade de estudo? Como é que tudo começa no que diz respeito à arte? Quando e a partir do que ela ‘deixa’ de brincar e faz arte propriamente dita, orientada conceitualmente? A resposta que encontramos na literatura e que se confirmou em narrativas das professoras de Arte ouvidas nessa pesquisa foi sonora e direta: o desenho é central na transição entre essas atividades-guia.

Beilfuss (2015) afirma que os desenhos das crianças se originam em impulsos espontâneos que excluem a premeditação, caracterizando-se como uma ação em que a criança se expressa, prioriza o prazer resultante do gesto de desenhar e inscrever suas emoções, satisfazendo a demanda de

deixar a sua marca, sendo inicialmente o desenho uma alternativa para o registro de sua experiência cotidiana. A autora destaca ainda que o desenho evolui de riscos e rabiscos a símbolos que se convertem em uma linguagem pictórica elaborada que tem grande importância na construção das demais linguagens visuais.

Moreira (1993, p. 16) contribui com essa definição afirmando que

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou em qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico.

A esse respeito, Derdyk (1989) pontua que o desenho se caracteriza a partir de elementos como o ponto, a linha, as cores, entre outros, destacando que a agilidade e a transitoriedade natural do desenho, acompanham a “[...] flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento” (DERDYK, 1989, p. 24), o que nos leva a crer que o resultado qualitativo obtido na expressão por meio desses elementos está diretamente atrelada à formação do pensamento estético-artístico. Corroborando o princípio de que o desenho como brincadeira espontânea vai dando lugar ao desenho artístico, Elkonin (2009) menciona Spencer (1897) para afirmar que a única diferença entre jogo e atividade estética está em que, no primeiro, manifestam-se as aptidões inferiores – ações operacionais – e, na segunda, as superiores – ações cuja intencionalidade é orientada por conceitos.

Posto que tudo o que conhecemos acerca da realidade, em seus fenômenos e processos, é parcial e mediado por conceitos e objetos, cabe refletir de que forma nos apropriamos desses tais conceitos e que funções psíquicas são necessárias formar para acessarmos tais objetos não apenas de maneira sensorial e imediata, mas conhecendo suas relações abstratas.

Quando nos referimos à experiência estética humana, isto é, à relação dos seres humanos com a realidade a partir de uma percepção das formas estéticas e culminamos na arte enquanto atividade essencial no processo de desenvolvimento psíquico e humano dos sujeitos, estamos, por consequência, nos referindo ao conhecimento atrelado a essa relação e a essa atividade. Entendendo que o conhecimento orienta nossa relação com a realidade, bem como possibilita nossa apreensão dos objetos que medeiam essa relação, acreditamos ser importante ressaltar que tipo de conhecimento está em pauta no ensino escolar e, mais especificamente, no ensino de arte.

De acordo com Vigotski (2009), todo conhecimento sobre a realidade

de é sempre um ato de generalização, e isso significa que é comum a todo processo de conhecimento a apropriação parcial da realidade e a assunção dessa realidade parcial captada na experiência como referencial para buscar compreender e explicar a realidade como um todo, de forma mais ampla, na dimensão de suas relações elementares.

Podemos citar dois tipos de conhecimento que partem de generalizações e para diferenciá-los utilizaremos de um exemplo simples: a evaporação da água de um rio ao final de um dia ensolarado. Não raras vezes foi possível ao ser humano contemplar um belo pôr-do-sol à beira de um rio em um dia qualquer e notar 'riscos' como que feitos em aquarela, da água em direção ao céu, como se parte do rio passasse a compor as nuvens. Essa observação possibilitou uma generalização empírica, isto é, uma generalização a partir da experiência, que ao longo do tempo foi sendo apreendida como algo comum, corriqueiro, mas somente a partir da formação de conceitos foi oportunizado aos sujeitos concretizar generalizações teóricas que explicassem e justificassem o fenômeno da evaporação.

Parece mais útil e satisfatório às urgências da vida cotidiana a produção de generalizações empíricas, ou seja, entendermos que as águas de um rio, eventualmente, 'sobem' ao céu e formam as nuvens que posteriormente produzirão a chuva, porém, para entender o processo de evaporação, como ele ocorre, qual sua estrutura, como funciona seu ciclo e de que forma impacta nossa vida prática, bem como acessar outros detalhes, é necessário produzir generalizações teóricas que possibilitarão que nos aproximemos mais e melhor da totalidade do fenômeno. Podemos, por essa via, afirmar que o conhecimento teórico é o tipo de conhecimento que consegue aproximar-se de forma mais complexa e completa da explicação da realidade e de seus fenômenos.

Tendo já mencionado nossa percepção da arte como atividade humana que excede os limites da cotidianidade, acreditamos estarem a ela diretamente ligados o conhecimento teórico e a função psíquica a ele correlata, o pensamento teórico, na medida em que a arte para se dar como atividade intencional e consciente – seja ela uma atividade de criação ou recepção artística – necessita de conceitos teóricos que possibilitem o acesso aos conteúdos que extrapolem o limite da experiência sensorial imediata, das generalizações empíricas tão atreladas as aparências, para que os sujeitos sigam em direção à essência dos objetos artísticos e estéticos e acessem o que na arte há de mais complexificado e abstrato. Corroborando isso, Nascimento (2010, p. 47) aponta:

Para viver a minha cotidianidade, de modo geral, basta elaborar e

apropriar-me de conhecimentos empíricos sobre a realidade. Na vida cotidiana, portanto, os saberes empíricos podem ser mais decisivos que osteóricos. Entretanto, nossas vidas não se pautam apenas na cotidianidade. Não devem ser constituídas apenas por aquilo que a cotidianidade oferece. Compreender a realidade em seus múltiplos aspectos, indo para além de sua utilidade ou aplicabilidade na vida prática, só é possível quando nos apropriamos das generalizações teóricas sobre essa realidade: as generalizações que melhor explicam a realidade em questão.

Permitindo aos seres humanos a apropriação da realidade como uma totalidade estruturada, o conhecimento teórico permite o acesso não só as informações mais detalhadas sobre os objetos e fenômenos da realidade, mas às relações estabelecidas internamente entre os objetos implicados nos fenômenos. O acesso a essas relações é oportunizado pelo pensamento teórico, cuja função é realizar o “[...] ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva, sem o qual a referida imagem seria impotente para orientar o sujeito na realidade concreta tendo em vista o atendimento de suas necessidades vitais” (Martins, 2016, p. 61).

Ao discorrermos sobre as funções psíquicas superiores ou uma parte delas – como é o caso do pensamento teórico – faz-se essencial ressaltar o enfoque sistêmico adotado pela psicologia histórico-cultural e por seus principais autores – Vigotski, Luria e Leontiev. Nesse enfoque, segundo Martins (2016), as atividades humanas são concebidas como unidades afetivo-cognitivas e que, por essa razão, a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade forma-se de maneira única e particular entre cada sujeito e esses objetos e fenômenos, dentro de uma relação.

A autora afirma que esta relação está

[...] subjugada às maneiras pelas quais tais objetos e fenômenos afetam o sujeito, isto é, subjugada à tonicidade emocional dos mesmos. É em razão desta tonicidade que as coisas do mundo mobilizarão afecções ou afetos positivos ou negativos, a orientarem, respectivamente, atração ou repulsa; dado que, inclusive, se mostra um traço distintivo entre diferentes indivíduos (Martins, 2016, p. 61).

O pensamento teórico, como uma função sumariamente importante dentro das atividades humanas e, por consequência, no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, é diretamente responsável pela formação da imagem subjetiva da realidade, imagem essa produzida a partir das generalizações teóricas que, por sua vez, são produto das análises e sínteses realizadas pelo sujeito a partir do contato com a realidade, contato inicialmente sensorial que se complexifica e requalifica a partir da mediação dos conceitos teó-

ricos. Além disso, o desenvolvimento do pensamento teórico é central na transformação das funções psíquicas elementares e superiores, implicando a edificação da consciência.

Vigotski (2001), em estudos amplos acerca da relação entre o pensamento e a linguagem, apontou que ambas as funções partem de origens distintas e independentes no início da vida dos seres humanos, mas se imbricam e incidem transformações psíquicas e comportais bastante significativas, à medida que o sujeito apreende os significados por trás dos símbolos, em um movimento simultaneamente intelectual e verbal, que principia em uma dimensão sensorial e culmina em uma dimensão abstrata.

Com o passar do tempo, à medida que a criança desenvolve o domínio sobre a fala, essa forma de pensamento caótica e desordenada que resulta em generalizações empíricas vai gradualmente se transformando em outra forma de pensamento. Nessa etapa – também entendida como real pensado – o pensamento passa a adquirir maior objetividade e coerência, e os complexos são baseados na multiplicidade de vínculos possíveis entre objetos diferentes. Sobre a maneira gradativa pela qual a atividade teórica se desprende da atividade prática na formação do pensamento por complexos, Martins (2011, p. 65) assinala que,

Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ainda ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam o ingresso na última subfase do pensamento por complexos, representada pela formação dos pseudoconceitos. Os pseudoconceitos são formados por generalizações que, em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos.

A autora, concluindo a breve sintetização acerca das etapas de formação do pensamento teórico, afirma que a superação da subfase do pensamento por conceitos e o avanço em direção aos conceitos propriamente ditos culmina no desenvolvimento do pensamento abstrato. Tomando por premissa que o pensamento abstrato é uma conquista resultante de apropriações de objetivações simbólicas, apropriações essas que só podem se dar por meio da transmissão dessas objetivações realizada por outros sujeitos ‘mais experientes’, isto é, demandam ensino, entendemos ser essencial mencionar mais pormenorizadamente o que caracteriza o pensamento estético-artístico, tipo de pensamento teórico orientado diretamente às experiências estéticas, às atividades artísticas e ao que se configura como objeto do ensino de Arte.

Ponderamos, portanto: é possível ensinar alguém a pensar criativamente, a produzir uma obra artística, a apreender aspectos mais essenciais da realidade por meio das formas estéticas? E a ser artista, a criar objetos artísticos capazes de comunicar algo, alguém pode ensinar? E a entender o que se passa na cabeça de um artista, a se identificar em algum nível por um objeto estético? E a se conectar com o que o artista objetivou em sua obra, alguém ensina?

Algumas dessas perguntas podem ser respondidas de forma objetiva neste intento, outras não, mas de pronto podemos afirmar que algo sobre arte não só pode, como deve ser ensinado, aprendido, desenvolvido, para que continuemos sendo sujeitos humanos que criam objetos estéticos e desenvolvem atividades artísticas. Chegamos até esse ponto na humanidade porque alguém ensinou, alguém aprendeu e seguimos nos desenvolvendo enquanto gênero humano.

Na tentativa de burilar a discussão acerca das características do pensamento estético-artístico e mais, de sua importância na formação humana, pode revelar-se infértil não nos debruçarmos sobre as perguntas mais simples que nos perseguiram quando não sabíamos o que sabemos hoje acerca das possíveis aprendizagens que o ser humano pode efetivar, bem como sobre a necessidade do ensino nessas aprendizagens.

Provavelmente, qualquer um de nós viu pessoas paradas por alguns bons minutos diante de obras de arte em exposições, saindo de galerias ao final de vernissages, bradando em alto e bom som algo como “[...] eu não entendi nada daqueles quadros!” ou “Não, e aquela estátua estranha? Eu que não compraria aquilo pra pôr na minha sala [...] coisa feia!” e por alguns instantes podemos ter chegado a pensar “[...] puxa, essa pessoa não percebeu a riqueza daquelas obras?” sem refletirmos de maneira comprometida sobre o quanto foi necessário a cada um de nós aprender e apreender de forma mediada sobre os objetos artísticos, sobre a fruição e a criação, sobre experienciar a realidade por meio de uma percepção estética acurada.

O fato é que apreender o mundo estético carece de aprender como ele funciona, conhecer sua estrutura, dominar suas regras e técnicas, para só então criar, extrapolar a lógica formal, partir da reprodução de formas e ir alcançando níveis de abstração mais altos: tarefa complexa que depende do desenvolvimento do pensamento teórico e, mais especificamente, do pensamento estético-artístico.

Respondendo às primeiras questões desse tópico, em tempo: não apenas se ensina a arte – e toda a classe de ações e operações necessárias para que ela se configure como atividade humana – como se faz necessário

ensinar arte, para que seja possível, ao longo dos tempos, nos ligarmos a universalidade do gênero humano ao mesmo passo em que nos constituímos como sujeitos singulares, que transformam e se transformam à medida que integram a particularidade da cultura.

Não queremos com isso afirmar sistematicamente que se pode ensinar uma criança em idade escolar a criar um objeto artístico primoroso, rico em significação, tecnicamente impecável – pois a criação de um objeto artístico cuja qualidade estética atinja os patamares mais altos não depende apenas de um ‘saber fazer’ operacional e pragmático que pode ser aprendido ao longo de um único ano do ensino fundamental – ou ainda a contemplar uma obra com profundidade logo que entra em contato com uma, mas reafirmar a necessidade de ser ensinado todo um conjunto de ‘modos de ser’ e ‘modos de agir no mundo’ tipicamente humanos no que tange à arte, instrumentalizando cada sujeito para que, por meio da arte e dos objetos produzidos na atividade artística, ele se relacione com a realidade e gradativamente torne-se sujeito ativo e consciente nesta relação.

Não à toa, muitos dizem que artistas ‘pensam fora da caixa’ ou ‘vibram em outra frequência’. Todavia, cabe-nos ponderar que não só os artistas possuem ou possuirão essas características, mas todos os seres humanos a quem for oportunizada a apropriação da cultura, do conhecimento acumulado historicamente, dos modos gerais de ação. Divagamos que, muito provavelmente, até mesmo Michelangelo⁵ tenha necessitado aprender a limpar os pincéis, preparar a têmpera a partir da moagem do pigmento com alguém que o já havia feito, bem como Anna Pavlova⁶ pode ter sido conduzida na apropriação dos conceitos que lhe permitiram conhecer o corpo humano, o movimento e o ritmo para coreografar movimentos tão precisos.

Extrapolando o limite dessas divagações, partimos da afirmação de que o pensamento estético-artístico é a especificidade do pensamento teórico que permite aos seres humanos, mediados por outros, conhecer as qualidades dos objetos criados e significados pelos homens – as qualidades estéticas dos objetos concretos ou conceituais que foram produzidos não apenas para satisfazer necessidades essenciais ou resolver problemas práticos –, dominar os elementos que compõem esses objetos, bem como trans-

⁵ Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni (1475-1564), foi um anatomista, pintor, poeta, escultor, arquiteto italiano. Como um dos maiores criadores do movimento conhecido como Renascimento, foi influenciado – ao final da Idade Média – não só a arte da época, mas a vida social apresentando uma nova concepção de homem. Transitando do conservadorismo católico para a ideologia humanista antropocêntrica, concebeu o novo homem como ser dotado de amplas capacidades individuais e livre.

⁶ Anna Pavlova (1881-1931), bailarina russa criadora de *A morte do cisne*, atribuiu novo sentido a exploração dos movimentos corporais no mundo da dança no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Considerada extraordinariamente talentosa, construiu interpretações pessoais, coreografou e dançou grandes balés solo, como de *Fokine* e *Pavillon D'Armide*.

formar esses objetos já existentes em novos objetos, com novas significações, em novas combinações. Nascimento (2010) caracteriza o pensamento estético-artístico como uma dimensão do pensamento teórico por ele se formar a partir da relação de análise e síntese estabelecida pelos sujeitos com o real, e afirma que

Podemos dizer que o que caracteriza fundamentalmente o pensamento estético-artístico, o que permite aproximá-lo do pensamento teórico e especificá-lo como uma dimensão desse tipo de pensamento, é a relação de análise e síntese que estabelece com o real. Desenvolver o pensamento estético-artístico implica em desenvolver a capacidade de abstrair os elementos essenciais de um fenômeno (análise) e os sintetizar em um novo fenômeno ou no objeto artístico(síntese) (Nascimento, 2010, p. 69).

A autora aponta ainda que o pensamento estético-artístico, sendo uma função psicológica essencialmente cultural, desenvolveu-se na humanidade como produto das obras artísticas, incluindo não apenas a obra em si mesma, mas também os instrumentos e técnicas para as produzir e apreciar, por meio do processo de sua produção ou da atividade que lhe deu origem.

Por essa via, faz-se necessário que cada sujeito se aproprie dos objetos historicamente ligados a esse pensamento – por meio das atividades artísticas que criaram tais objetos, para que assim se formem as bases do pensamento estético-artístico, não se tratando então de mera posse dos objetos culturais a garantia de mudança qualitativa em nossos potenciais de desenvolvimento. Em linhas gerais, para o desenvolvimento e internalização do pensamento estético-artístico no sujeito, é necessário que a ele seja oportunizada a experiência ativa, coletiva e mediada como objeto artístico.

Sabendo de que maneira ocorre a formação do pensamento teórico e do pensamento estético-artístico, bem como entendendo que essa função psíquica – em sendo desenvolvida – possibilita ao ser humano entrar em contato com a realidade de forma cada vez menos sensorial e mais complexa, e que a apropriação dos conteúdos que corroboram a formação do pensamento depende de mediações qualificadas que orientem as generalizações teóricas, cabe destacar o papel do ensino – e mais especificamente o ensino de Arte – como esse mediador. No tópico a seguir, discutiremos a importância da educação estética organizada intencionalmente e ancorada no objetivo de oportunizar mediações qualitativamente ricas que contribuam para o desenvolvimento humano dos sujeitos.

Se concebermos que para a transformação da realidade cotidiana em realidade artística seja preciso que o ser humano crie algo novo e que, para criar algo novo, seja necessário não abandonar de todo o que foi apreendido,

mas desenvolver a capacidade de improvisar, de suplantar os limites do antes posto, podemos chegar ao consenso de que improvisar implica dominar um conjunto de conceituações, de técnicas e de suas relações internas a ponto de ignorá-las, pois só foge a uma regra ou técnica quem se sente seguro e suficientemente instrumentalizado para fazê-lo. E o que pode ser fundamental para dominar esse conjunto de conceituações, de técnicas e de relações? Parece fundamental aprender e aprender com alguém, isto é, de forma mediada e por meio de um método, em relações com objetos concretos.

Partimos então, seguindo essas premissas, da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento para discutir a relação entre a experiência estética e o desenvolvimento humano, a partir da formação do pensamento estético-artístico – como especificidade do pensamento teórico e objeto da educação estética.

Estamos chamando de tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento a unidade dialética ou, como apontam Longarezi e Puentes (2017), a *Obutchénie*⁷, que se configura como a “[...] unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 7).

Em linhas gerais, é por meio da unidade dialética entre a atividade do professor e a atividade do aluno dentro da construção e manutenção da função que a escola desempenha –ou deveria desempenhar – que o desenvolvimento ocorre, uma vez que a aprendizagem antecede o desenvolvimento para promovê-lo, sendo a aprendizagem dos conhecimentos científicos sempre oportunizada pelo ensino.

Portanto, podemos afirmar que a quantidade de aprendizagens resultantes do ensino qualificam o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a quantidade de desenvolvimento edificada pelas aprendizagens desvela novas possibilidades para os avanços do ensino, sendo essas aprendizagens a oportunidade de apropriação de novos conteúdos, provocando assim a formação de novas capacidades no estudante.

Magalhães e Martins (2020) fortalecem essa concepção, afirmando que o

[...] ensino e o desenvolvimento como unidade de contrários, ou como polos opostos interiores um ao outro, de modo que um polo afirma sua existência pela presença de seu contrário. Ou seja, só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há

7 Os autores explicam a utilização desse termo, afirmando “No português não existe uma tradução adequada para *obutchénie*, razão pela qual decidimos utilizar o termo em russo (em sua forma transliterada). Poderíamos empregar as expressões ‘ensino-aprendizagem’ ou ‘ensinagem’, mas ambas têm construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende. No espanhol, diferentemente, a palavra ‘enseñanza’ parece mais pertinente porque expressa em si a unidade dos termos ensino e aprendizagem” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 7).

ensino se houver aprendizagem (Magalhães; Martins, 2020, p. 4).

Para Libâneo (2004), o ensino – essa atividade de mediação cara ao processo de formação do pensamento teórico por meio da apropriação do conhecimento teórico – necessita partir de “[...] uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em ‘instrumentalidades’ para lidar praticamente com a realidade [...]”, isto é, um ensino que, além de instrumentalizar o estudante para a resolução de problemas e para a tomada de decisões de ordem prática, o impulsione e resolver dilemas a partir da formulação estratégias de ação consciente, cujos motivos estejam claros (Libâneo, 2004, p. 6-7).

Concebendo que o pensamento teórico possui modos específicos de formação de conceitos, de estruturação de operações com esses conceitos, bem como modos também específicos de abstração e generalização, Davydov destaca que o pensamento que um estudante desenvolve em sua atividade de aprendizagem em muito se parece com o pensamento de cientistas quando se utilizam de abstrações, de generalizações e de conceitos teóricos para expor os resultados de suas pesquisas, pois

As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem. Mas, ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos. Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, ‘seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento... do conhecimento’ (Davydov, 1988b, 21-22).

De acordo com Nascimento (2010), a contribuição da escola reside na concretização da função historicamente atribuída a ela, ou seja, a função centrada na busca de uma educação que enriqueça os indivíduos de necessidades humanas e humanizadoras e esteja comprometida em garantir que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos científicos ou teóricos historicamente produzidos. Fora dessa função e fora do compromisso de garantir que as novas gerações se apropriem das máximas possibilidades de conhecimento sobre o mundo, produzidos nas diversas esferas da vida, a escola deixaria de contribuir para o desenvolvimento humano dos sujeitos (Nascimento, 2010, p. 13).

Nesse íterim, ao educador fica reservado um lugar social que lhe atribui as funções de organizar o ensino, de definir conteúdos e de criar situações desencadeadoras da atividade de aprendizagem, orientadoras da atividade de estudo. Postas essas considerações acerca da relação entre a atividade de aprendizagem do estudante e a atividade de ensino do professor, deslocamos nossa atenção para a educação estética intencionalmente estruturada a partir dessa tríade.

Pederiva, Gonçalves e Abreu (2020), referenciando-se em Vigotski, afirmam que partindo de uma Educação Estética na perspectiva histórico-cultural, a Arte se revela como um princípio educativo indispensável à vida, não podendo ser substituído no que se refere à organização, ao desenvolvimento, ao acesso e à resolução consciente das emoções e sentimentos no psiquismo humano. Os autores destacam que a Educação Estética, bem como todo ato estético se configura como um ato educativo, sendo a Arte ao mesmo tempo signo e ferramenta psicológica que se faz presente apenas no mundo humano.

Os autores reiteram que

[...] a estetização da vida é algo especificamente da nossa espécie, a estetização de tudo o que possa existir na natureza ou melhor, o sentido estético atribuído a tudo que pulsa, é do humano. Razão pela qual, a arte, assim como a linguagem articulada, a consciência da finitude material, o trabalho, a práxis, são do reino humano, filo e ontogeneticamente. Um animal não humano não contempla a natureza de forma estética. A natureza é então, para ele, desprovida de sentido artístico porque também desprovida de significado. Um dromedário não atribui sentido estético nem à natureza e nem ao que é criado pelos seres humanos. O que impera no reino animal não humano é o biológico, é a hereditariedade ou em outras palavras, a genética. Nessa direção, a atividade humana é a única que pode resultar, dentre outras coisas, em atos estéticos, emaranhados de sentidos e significados artísticos, educativos. (Pederiva; Gonçalves; Abreu, 2020, p. 13-14).

Acerca da educação estética e seu potencial de interferência no campo das emoções e da afetividade, Magiolino (2020) pontua que a educação estética traz consigo a complexidade contida na afetividade e destaca que

Não se trata, contudo, de uma afetividade compreendida como afetuosidade, exaltação da relação afetiva entre professor e aluno, mera proclamação do afeto nas relações de ensino ou afetismos de inúmeras ordens. Ao contrário, esta se coloca no âmago do processo relacional que é a educação, todas as nuances da expressão sensível humana: afetos, sentimentos, emoções, paixões das mais diversas ordens, complexidades e possibilidades (Magiolino, 2020, p. 18).

Cabe apontar que, para além de sua dimensão afetivo-emotiva, a educação estética tem por objetivo favorecer a produção de novas formas de ação do sujeito no mundo, orientando a ampliação das experiências pessoais dos estudantes por meio da expansão do contato com a experiência social – no que tange à experiência estética do gênero humano.

Entendendo, pois, que a educação estética como o sendo o meio pelo qual estudante e professor engendram suas atividades para produzir o desenvolvimento e que, na relação entre suas atividades, tanto socializam conhecimentos científicos importantes para a requalificação da relação dos sujeitos com a realidade quanto oportunizam aos seres humanos a compreensão de suas emoções, podemos conceber a Arte – e seu ensino – como a chave para a aproximação dos seres humanos de si mesmos e da generalidade humana, ao mesmo tempo. Discorreremos a seguir acerca de um dos componentes do processo de expansão do contato com a experiência social promovida pela educação estética, isto é, a recepção estético-literária.

A produção da recepção estético-literária

Concebendo as obras de Arte como objetos continentais de valores singulares, particulares e universais, capazes não só de registrar aspectos históricos, mas de comunicar a experiência humana que suplantam os limites de épocas e culturas, ponderamos acerca da relevância de uma educação estética que tome como tarefa a produção da recepção da complexidade contida nas obras de Arte para, por meio de um ensino intencionalmente organizado, oferecer as condições para que o estudante domine a linguagem da Arte a ponto de generalizar esses conhecimentos e fortalecer seu processo de imaginação, de criação do novo e de reorganização das emoções.

Davydov (1988b) afirma que a maneira como o artista estabelece relações estéticas na realidade é historicamente firmada por meio das obras de Arte, pois é a partir da identificação e assimilação do conteúdo das obras que as crianças passam a ter o domínio sobre a linguagem artística, isto é, passam a apropriar-se dos procedimentos que o artista utilizou para expressar-se em relação ao mundo. O autor destaca que por meio da relação entre ensino e aprendizagem as crianças são apresentadas aos principais fundamentos da apreensão estética, desenvolvendo a capacidade de apreender os objetos como unidades estéticas, uma vez que o ensino deve ser capaz de formar nas crianças a atitude de identificar no mundo real a totalidade simbólica dos objetos bem como suas relações internas, e não só os objetos concretos e suas partes, mas, acima de tudo, as relações entre eles.

A educação estética tem como instrumento importante para o ensino dos conteúdos de Arte a recepção estético-literária, uma vez que a atividade artística não se restringe a processos de criação simbólica ou concreta de objetos estético-artísticos, mas também na recepção, na contemplação e na fruição⁸ das obras artísticas de outrem. Duarte (2012) entende por recepção estético-literária a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das Artes e da literatura, sendo tal recepção uma atividade ativa, cuja ação do sujeito em contato com o objeto é mediada pela ação do outro, mais experiente, como por exemplo a leitura de um poema, de um conto ou de um romance –que, mesmo sendo uma atividade rica e complexa em si mesma, quando orientada, pode tornar-se um instrumento de apreensão de uma realidade até então desconhecida pelo sujeito que a acessa.

O autor referencia-se em Lukács e discorre sobre o papel educativo da Arte como sendo o da elevação da individualidade acima das circunstâncias particulares da vida cotidiana do sujeito, movendo a subjetividade individual em direção às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano, uma vez que as obras estético-literárias trazem para a vida das pessoas situações nas quais decisivas experiências humanas aparecem intensificadas e configuradas de tal maneira que mobilizam a subjetividade para muito além da cotidianidade, num movimento em direção tanto ao núcleo da própria personalidade como da realidade social.

A esse respeito, localizando o professor e o aluno no processo de apropriação do objeto artístico, Duarte (2012) reitera que

O ensino não substitui, por exemplo, a leitura de um romance, conto ou poema, a audição de uma peça musical, a contemplação de um quadro ou escultura, o assistir a uma peça teatral etc. [...] prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra. Caberá ao professor desempenhar o papel de modelo de sujeito receptor [...] o objetivo é fazer com que o aluno desenvolva suas próprias formas de se relacionar com as obras artístico-literárias (Duarte, 2012, p. 44).

Antes de destacar os objetivos do ensino da recepção estético-literária na educação estética, optamos por apresentar o conceito de catarse, que

8 Termo utilizado para designar o processo em que se estabelece uma comunicação entre os sujeitos em contato com objetos estético-artísticos, donde advêm interpretações e expressão de sentidos latentes. De acordo com Eco (1986), a fruição configura-se como uma situação de recompreensão do objeto produzido pelo artista-autor, por meio do “[...] jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência” (Eco, 1986, p. 40).

nos situa e orienta na análise do processo de apreensão dos objetos estéticos realizada pelas crianças ingressantes no ensino fundamental.

Segundo Vigotski (1999, p. 270), esse processo em que “[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários [...] ou seja, à complexa transformação dos sentimentos [...]”, configura-se como a *catarse*, um movimento em que a Arte se revela como poderoso meio para que as afetações pelas obras de Arte se convertam em processos importantes e úteis para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Segundo o autor, é por meio da *catarse* que experimentamos uma complexa descarga de sentimentos contraditórios que se transformam mutuamente, levando-nos de emoções angustiantes a sensações de alento.

Moreira e Silva (2020, p. 49) enfatizam que na *catarse* – em uma perspectiva histórico-cultural – a superação de “[...] dados aspectos do psiquismo humano está ligada a uma transmutação de sentimentos – uma alteração profunda, dramática e contraditória dos nossos sentidos, anseios e condutas”. Se concebermos a *catarse* como meio pelo qual os sujeitos experienciam a transmutação das emoções contraditórias na relação com os objetos estético-artísticos e que por meio desse ‘curto-circuito’ que requalifica não só nossa relação afetivo-emotiva com o mundo, mas reconfigura nossa maneira de apreendê-lo e de nos comportarmos nele, entendemos ser patente compreender os aspectos implicados na criação de possibilidades para que a *catarse* ocorra.

No que diz respeito aos objetivos da recepção Estético-literária, entendemos que a mobilização das emoções diante de obras estético-artísticas depende do contato com essas obras, da recepção delas, mas não qualquer recepção: em uma relação ativa e mediada com os objetos e suas relações internas, intencionalmente orientada por conceitos, para que o sujeito tenha condições de superar as contradições e transmutá-las em sínteses que operem mudanças qualitativas em seu psiquismo, afinal, como pontuamos inicialmente nesse trabalho, há que se ‘educar as sensações’, promover sensibilizações para que os sujeitos apreendam das formas estéticas algo com o qual possam se relacionar humanamente. A esse contato mediado chamamos de ensino da recepção estético-literária, processo pelo qual o estudante – em sua atividade de estudo organizada e mediada pela atividade de ensino – é instrumentalizado para receber as obras estético-literárias e, conseqüentemente, alcançar a *catarse*.

Duarte (2012) afirma que muito embora o indivíduo nasça com a capacidade de humanizar-se, faz-se necessário que ele realize atividades por

meio das quais serão reproduzidas nele as capacidades humanas desenvolvidas ao longo da história, sendo a apropriação da cultura um processo educativo mediado por outros seres humanos. Cabe ressaltar que os níveis de apropriação da cultura dependem da qualidade e da forma das mediações – que podem resultar de aprendizagens espontâneas provenientes da imitação no convívio cotidiano ou resultante do estudo escolar. No que tange a mediação dos sujeitos no contato com as obras de Arte – mediação essa que no contexto escolar está centrada na figura do professor – o autor destaca a importância de uma organização do ensino para que sua interferência opere de forma a auxiliar o estudante na produção da recepção estético-literária em vez de operar como uma intervenção prejudicial a essa produção, e aponta que

No caso do escritor, a relação entre ele e o leitor será indireta, haverá uma distância espacial e temporal entre a atividade de escrita do livro e a de sua leitura. No caso do professor, a relação entre ele e o aluno será direta, ao mesmo tempo em que o professor produz a apresentação e explicação, ou seja, o ensino do conteúdo escolar, o aluno produz a recepção, a compreensão, ou seja, a aprendizagem como apropriação desse conteúdo. Claro que tanto o ensino quanto a aprendizagem têm momentos não coincidentes. O professor começa a organizar o ensino antes da aula e o aluno prossegue com a aprendizagem depois da aula quando, por exemplo, faz a lição de casa. Há, porém, o momento da intervenção direta e intencional do ensino sobre a aprendizagem (Duarte, 2012, p. 42).

Tendo compreendido a forma pela qual a educação estética – atividade centrada na relação entre atividade de estudo dos estudantes e atividade de ensino do professor – promove a humanização dos estudantes na medida em que os coloca em contato com os afetos e com modos de ser/agir sobre o mundo humanamente, cabe apresentar o contexto e as especificidades da educação estética a qual estamos nos referindo nesta pesquisa: a que se estrutura em uma escola pública, no espaço organizado intencionalmente da disciplina de Arte e com crianças ingressantes no ensino fundamental situadas em um momento de transição em seu desenvolvimento.

Considerações gerais

Acreditando que seja possível construir o humano em sua genericidade e em sua singularidade a partir de uma educação estética que se efetiva na organização do ensino intencional de Arte, que seja capaz de orientar a formação de uma atividade de estudo que corrobore a formação do pensamen-

to estético-artístico na escola, espaço configurado a partir de contradições e que, por meio da 'catarse', pode suplantar a condição alienada e massificada dos sujeitos, entendemos ser crucial, reiterar o que defendemos ser o papel do ensino de Arte no processo de formação do pensamento estético-artístico em um período transicional do desenvolvimento da criança em idade escolar.

Partindo do pressuposto de que tudo que se pode ensinar no campo da Arte implique diretamente na formação do pensamento teórico – mais especificamente o pensamento estético-artístico – a partir da transmissão de conceitos e da exposição do conhecimento historicamente sistematizado, criando as condições favoráveis para a catarse que, provavelmente, culminará na assimilação de novos modos de ação na realidade com os objetos estético-artísticos, ratificamos a função da disciplina de Arte enquanto oportunidade de formação da atividade de estudo centrada em um objeto específico capaz de corroborar a formação desse tipo também específico de pensamento, que não necessariamente será formado por meio da apropriação de outros conteúdos, em outras disciplinas.

Portanto, concluímos que o ensino de Arte, mais do que ensinar e aprender a usar o lápis para pintar, deve objetivar ensinar e aprender a usar o pintar para reconstituir a atividade de pintura, por exemplo. Sua relevância centra-se, sobretudo, em oferecer condições para a construção de uma relação entre o sujeito e um saber do qual ele se apropriará. Ou seja, cria-se a possibilidade do estabelecimento de uma relação que excede os limites do utilitarismo e do tecnicismo que servem aos interesses do entretenimento vazio, oportunizando ao sujeito conhecer e realizar atividades especificamente humanas, dominando um modo geral de ação para a produção e apreciação do que o ser humano, ao longo de sua história, imaginou e criou.

Referências

ASBAHR, F. F. da S. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de ensino fundamental. In: MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. da S. (org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 95-117.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BEILFUSS, E. M. **O desenho na educação infantil**: especialização em ensino de artes visuais. 2015. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Progreso, 1988a.

DAVIDOV, V. V. **Problems of developmental instruction**: a theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science, 2008.

DAVIDOV, V. V. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, v. 30, no. 8, 1988b.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE, N. *et al.* O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS –Revista Científica**, n. 28, p. 31-48, 2012.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

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

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de psicologia).

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

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.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, 2004.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, p. 1-21, 2020.

MAGIOLINO, L. L. S. Prefácio. In: PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. de (org.). **Educação estética**: a arte como atividade educativa. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 17-22.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In:* MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. da S. (org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal.** Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 40-79.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

MOREIRA, A. U.; SILVA, D. N. H. Experiência estética, arte, imaginação e criação na psicologia de Lev Vigotski. *In:* PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. de (org.). **Educação estética: a arte como atividade educativa.** São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 41-52.

NASCIMENTO, C. P. N. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural.** 2010. Dissertação (Mestrado e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, V. X. de; SFORNI, M. S. de F. Organização do ensino de arte com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 44-65, 2020.

OSTROWER, F. **Arte e espectador.** 1959. Texto de Fayga Ostrower, aula de encerramento do curso de composição e análise crítica, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização histórico-cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. *In:* MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. da S. (org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal.** Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 81-93.

PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. **Educação estética: a arte como atividade educativa.** São Carlos: Pedro & João, 2020.

SILVA, K. L. da. **Construindo o humano:** o ensino de arte e a produção da recepção estético-literária no ensino fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001. v. 2.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

CAPÍTULO 8

A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

*Aline Hikari Ynoue
Adriana de Fátima Franco*

Introdução

O estudo em tela tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do pensamento teórico e a apropriação da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental tendo a literatura como um importante instrumento para esse desenvolvimento. Para tanto, o texto está fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, essa teoria compreende que a natureza social da humanidade foi conquistada por meio da atividade do trabalho, este possibilitou a produção da cultura, e, tornou os homens dependentes das suas próprias criações. A sociedade, portanto, é o produto da objetivação material e simbólica do trabalho da humanidade, que é resultado das relações sociais de produção historicamente determinados (Martins, 2015).

Martins (2015) tendo como base os escritos de Vygotski¹ apresenta que o psiquismo do animal ainda se encontra em um patamar elementar, limitado às condições naturais; denominando-o de função psíquica elementar (FPE). Em contrapartida, o psiquismo humano tem em sua gênese a mesma base animal, mas quando suas condições biológicas são superadas pelas condições sociais de existência, passa-se a ter o comportamento controlado por signos. “Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicoló-

1 Iremos manter a grafia do nome do autor tal como aparecem nas obras citadas.

gicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem” (Martins, 2015, p. 46). Assim, é por conta da internalização do signo que o homem consegue desenvolver formações psicológicas mais complexas, denominadas de funções psicológicas superiores (FPS), tendo então o modo de funcionamento artificial.

As FPS são desenvolvidas socialmente, portanto, antes de se tornarem apropriações individuais, elas provêm de uma etapa externa do desenvolvimento. Vigotskii (2017) apresenta que todo desenvolvimento cultural aparece duas vezes para o indivíduo: primeiro de maneira social, por intermédio dos pares superiores, denominado de categoria intersíquica; e segundo em um plano individual, chamado de categoria intrapsíquica, referente à internalização do conteúdo cultural. Desse modo, concordamos com Leontiev (2004) quando o autor afirma que o processo de humanização é decorrente da educação, mas não serve qualquer educação e sim aquela que possibilite o desenvolvimento das máximas possibilidades conquistadas pelo gênero humano.

Nesse sentido, o ambiente escolar ganha destaque em nossa análise, pois compreendemos que se trata de um espaço estratégico com rica possibilidade de humanização para a criança. A escola tem papel fundamental de trabalhar com as formas mais desenvolvidas de conhecimento e apresentá-las de forma assimilável ao público ao qual o ato educativo é direcionado. Defendemos que esse ambiente necessita ter como finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico, tendo como tarefa a complexificação das funções psíquicas dos estudantes.

Especificamente, o desenvolvimento da escrita, por sua vez, é a representação gráfica do conteúdo do pensamento (Vygotski, 2012), portanto, compreendemos que quanto mais desenvolvida for a apropriação do pensamento, mais desenvolvida será a capacidade de escrita da criança. Mas, como qualquer apropriação cultural, necessita ser mediada por pares superiores com instrumentos que possibilitem tal internalização.

Pensando o objetivo deste texto, consideramos essencial que o leitor tenha o entendimento de que as apropriações da criança ao longo da ontogênese são de fundamental importância para a internalização da escrita no início do processo de alfabetização. No texto em tela iremos focar no desenvolvimento do pensamento e suas relações com a conquista da escrita, tomando a literatura enquanto instrumento.

O desenvolvimento do pensamento teórico

De partida, destacamos que a escrita mostra-se como uma das maneiras de expressão do pensamento, logo, da consciência do escritor. Portanto, quanto mais complexo o processo de pensamento, maior será a capacidade para retratar a escrita. Entretanto, compreendemos que essa aquisição não decorre de um desenvolvimento simples e/ou pontual do psiquismo. Estudar a escrita requer estudá-la em sua totalidade, considerando a realidade social e sua história antecedente. Tomamos a escrita enquanto o conteúdo da consciência, logo, conteúdo do pensamento mediado por signos, que tem início muito antes da criança pegar em um lápis como apontado por Vygotski (2012). O desenvolvimento do pensamento, portanto, promoverá bases para a escrita se edificar reverberando no aprimoramento das capacidades psíquicas. Sendo assim, o desenvolvimento da escrita não deve se limitar ao ensino da motricidade mecânica, mas sim, principalmente, no ensino do pensamento por meio da apropriação dos signos.

Afirmamos que serão da barriga destas conquistas que surgirá a possibilidade da leitura e da escrita nos anos iniciais de alfabetização. Nas palavras de Vygotski (2009, p. 313)

Até essa idade [escolar], através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras.

Do excerto acima destacamos que se trata de um processo complexo envolvendo múltiplos processos psíquicos, em particular, o pensamento. Voltamos neste ponto a falar do trabalho como categoria fundante do homem: a atividade trabalho se revela como a gênese do pensamento, pois dela se exigem operações racionais, composta por uma teleologia específica. Para sua realização, primeiramente há a ocorrência de operações práticas por meio de atuações concretas sobre o objeto, que somente ao longo do desenvolvimento se tornam teóricas, provindas do desdobramento dessa atuação (Martins, 2011).

Desse modo, compreendemos que a consciência, sendo produto das relações de trabalho, possui em seu desenvolvimento uma base sensível, contudo, vai superando essa base na medida em que ocorre a apropriação dos signos, que permite construir uma imagem consciente qualitativamente diferente da realidade objetiva imediata. A formação da consciência de-

corre dos processos de raciocínio, que têm como objetivo a identificação das interações complexas dos objetos e fenômenos, considerando o que é requisitado para a solução de uma situação-problema. Em relação às operações lógicas de raciocínio, Martins (2011) e Porto (2017) com base nos estudos de Smirnov e Menshinskaia, e Rubinstein, destacam a análise, síntese, comparação, generalização e abstração.

A análise e a síntese, por serem completamente interligadas, formam uma unidade dialética, e são consideradas operações centrais por fazerem parte de todas as demais. A análise, segundo Martins (2011), representa a fragmentação do todo para as partes. A análise permite principalmente a identificação das conexões que as unem, tornando-as uma totalidade, ou seja, a análise permite a síntese, pois esta é quem realiza o movimento de reunificação do todo. O trabalho da análise e da síntese possibilita outras elaborações, dentre elas, a comparação. Com a comparação, qualquer expressão objetiva se torna passível de ser confrontada considerando as suas semelhanças ou diferenças; portanto, a comparação permite também a classificação.

Essas operações lógicas de raciocínio são premissas fundantes para a generalização, a qual cumpre a tarefa de identificar as propriedades gerais e comuns da realidade, descobrindo, assim, as regularidades presentes na existência concreta, e, desse modo, ela cumpre papel primordial na formulação de conceitos e juízos. A generalização pode se pautar em características externas ou em características essenciais dos objetos, sendo que o segundo tipo conduz à formação de conceitos, desvelando a realidade, dando acesso às suas conexões internas e suas determinações essenciais (Martins, 2011; Porto, 2017).

A generalização se realiza por meio da abstração, pois ao generalizar, o indivíduo também trabalha com a abstração destacando o que é geral dos objetos ignorando outros atributos que diferenciam os objetos entre si (Porto, 2017). Sendo assim, compreendemos que as generalizações e abstrações permitem a formulação de ideias e leis mais gerais sobre a realidade. Martins (2011) apresenta as diferenças qualitativas do pensamento abstrato e declara que ele pode se expressar em dois níveis: como pensamento empírico e pensamento teórico.

O pensamento empírico transforma as imagens obtidas pelas vias dos sentidos em expressão verbal, formando um conhecimento imediato da realidade. Desse modo, a representação do mundo ganha importantes dimensões, tais como quantidade, qualidade, propriedades, etc., que são ligadas diretamente ao campo concreto das imagens (Martins, 2011).

No pensamento empírico, a sua forma lógica é constituída pelo juízo

tomado isoladamente, portanto, seu conteúdo é proveniente da experiência imediata, pois é apreendido pelo sistema sensorio-perceptual (Porto, 2017). Apesar de sua relevância para a construção do conhecimento, colaborando para formulações de deduções e juízos da realidade, o pensamento empírico em si não é suficiente para apreender a realidade em sua totalidade e dialética, e, por isso, há a necessidade do desenvolvimento do pensamento teórico.

O pensamento teórico é a forma mais completa e desenvolvida do pensamento, pois ele busca representar o real como um processo, uma constante formação, visando chegar à complexidade da totalidade. O objetivo do pensamento teórico é “[...] reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal” (Martins, 2011, p. 165).

O que caracteriza o pensamento teórico é o movimento de ascensão do abstrato ao concreto pensado com base na abstração e generalização essencial. Porto (2017) declara que a generalização e a abstração essencial apresentam-se como unidade para que haja a ascensão do pensamento abstrato ao concreto. A abstração é o ponto de partida para que o indivíduo identifique e destaque a relação inicial de algum sistema e mantém a especificidade dessa relação mentalmente; em seguida, por intermédio da generalização, o indivíduo passa a perceber os nexos com objetos singulares, e, assim, apresenta seu caráter geral. Não se trata de qualquer abstração e generalização que se relaciona com o pensamento teórico, pois: “[...] a generalização e a abstração essencial têm como resultado a formação do conceito, por isso os conceitos representam o essencial do objeto descoberto pelo pensamento e possuem como conteúdo o desenvolvimento do objeto” (Porto, 2017, p. 82).

O pensamento teórico, conquista do gênero humano, para se tornar conquista do psiquismo da criança em desenvolvimento, requer uma longa caminhada, demanda alto grau de abstração, que não está presente nos momentos iniciais da vida da criança, uma vez que nos primeiros anos de vida ela constrói o conhecimento acerca da realidade objetiva por meio de sensações e percepções, Vigotski (2021, p. 169) questiona, “[...] mas será que, durante o processo de instrução escolar da escrita, ensinamos a abstração?”

Asseveramos que o pensamento teórico se forma em um sistema conceitual, que ocorre só quando o indivíduo se apropria de conhecimentos teóricos. Essa apropriação depende necessariamente da atividade realizada pelo indivíduo, e, por isso, a educação escolar deve dar ênfase às atividades

que possibilitarão a formação de conceitos científicos, e, conseqüentemente, o pensamento teórico.

Apesar de o pensamento teórico operar por meio de conceitos, ressaltamos que esse tipo de pensamento não está limitado ao campo dos saberes científicos, pois ele também está presente nas artes e em outras esferas de consciência social, como por exemplo, a literatura, já que no seu íntimo reside a capacidade abstrativa dos sujeitos. Desse modo, concordamos com Porto (2017, p. 80) a qual afirma que “[...] o grande mérito do pensamento teórico é a formação da capacidade analítica acerca de todos os fenômenos da realidade”.

Com isso, voltamos a destacar o objetivo deste artigo que é estudar a apropriação da escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico apresentando a literatura como uma importante possibilidade de instrumento para seu desenvolvimento. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender que a literatura representa um conteúdo artístico, e, assim, opera com base no pensamento teórico, e o artista, ao expressar em forma de arte conteúdos que ascendem a capacidade de analisar teoricamente a realidade, acabará transformando qualitativamente o desenvolvimento do pensamento, e, conseqüentemente no desenvolvimento da escrita, já que ela é um conteúdo do pensamento.

A historicidade da apropriação da escrita

Em relação à escrita afirmamos que ela representa a expressão do pensamento do escritor. Portanto, quanto mais complexa a autoconsciência, maior será a capacidade para retratar a escrita. Entretanto, compreendemos que essa aquisição não decorre de um desenvolvimento simples; compreendemos que para se estudar a escrita é fundamental também estudá-la em sua totalidade, considerando a realidade social e sua história antecedente.

De acordo com Vygotski (2012, p. 184, tradução nossa)², “[...] O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos”. O autor enfatiza sua afirmação ao destacar que, ao se tratar de um complexo de sistema de signos, não se pode estudar a escrita como uma via puramente mecânica, mas sim, deve-se estudá-la como um processo histórico longo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como se trata de um processo histórico e cultural, o desenvolvimen-

²“El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”.

to da linguagem escrita advém, primeiramente, de uma etapa externa de meios elaborados no processo de formação cultural da humanidade, para, depois, ser internalizada e se tornar uma função intrapsíquica da criança. Desse modo, assevera-se que para a linguagem escrita da humanidade seja apropriada em linguagem escrita da criança são necessários vários outros processos de desenvolvimento que se complementam.

Nesse sentido, é possível declarar que o desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa história que se inicia antes da criança adentrar no espaço escolar, portanto, a escrita possui uma pré-história de seu desenvolvimento³. De acordo com Vygotski (2012), somente por meio do estudo da pré-história da escrita que será possível compreender os reais motivos que conduzem a criança à escrita, e as relações desse período com a educação escolar.

Vygotski (2012) alega que a história do desenvolvimento da escrita tem início com o gesto, já no primeiro ano de vida da criança. O gesto é o primeiro signo visual que engloba a futura escrita da criança, pois “[...] O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fixou” (Vygotski, 2012, p. 186, tradução nossa)⁴. Em termos gráficos, o gesto equivale à garatuja. Martins (2011) aponta que a criança nessa fase ainda não consegue desenhar por não ter desenvolvido até esse momento a coordenação motora fina, mas apresenta gestos indicativos por meio das garatujas que representam o momento atual de seu desenvolvimento, pois contém sua captação sensorial, cognitiva e motora.

O segundo momento da pré-história da linguagem escrita apresentado por Vygotski (2012) corresponde às brincadeiras infantis. Nessa atividade, os objetos apresentam trânsito de significados, ou seja, um objeto pode substituir outro. Compreendemos que representa uma aquisição importante, pois revela o salto da qualidade da capacidade imaginativa da criança, que, agora, consegue ir para além das atribuições físicas do objeto a sua frente, conseguindo abstrair uma coisa pela outra. O uso do objeto não se limita pelo objeto em si, mas por uma série de gestos e atividades aos quais o significado simbólico se subordina (Martins, 2011).

Concomitantemente aos jogos simbólicos, tem-se o desenvolvimento do desenho, oriundo de um processo gradativo da garatuja até a representação de fatos e objetos por meio da representação gráfica. O progresso dos desenhos acompanha o aperfeiçoamento da linguagem oral, pois ambos os processos se inter-relacionam (Vygotski, 2012).

Apesar de o desenho representar uma forma de linguagem, destacamos que há uma diferença fundamental entre o desenho e a escrita. A

3 Para maior aprofundamento do tema: Ler Franco e Martins (2020, 2021).

4 “El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza”.

criança desenha objetos, portanto, seu desenho possui uma função simbólica de primeiro grau, justamente por representar o objeto em si. Já a escrita apresenta uma função simbólica de segundo grau, pois ela não representa uma relação direta com o objeto, mas sim, com a palavra, que dá significação ao objeto (Vygotski, 2012).

Vygotski (2009) afirma que o aprendizado da escrita ocorre de forma diferente da fala, sendo assim, a semelhança entre eles fica limitado apenas na aparência. O desenvolvimento da escrita exige maior atenção e mediação mesmo quando a fala da criança é bem desenvolvida, pelo fato de demandar um alto grau de abstração, pois é uma linguagem do pensamento, de representação, mas é desprovida do som material, diferentemente da fala.

Outra abstração que a escrita apresenta é o fato de ela ser uma linguagem sem interlocutor, sendo uma linguagem-monólogo, pois a escrita ocorre em uma situação em que o destinatário não está em contato direto com a pessoa que escreve. Trata-se de uma situação completamente nova para a criança, que, habituado com a oralidade, nunca havia tido a preocupação com seu interlocutor, pois este sempre estava presente. Portanto, a escrita necessita de uma dupla abstração: da falta de aspecto sonoro e da falta de interlocutor.

Para que se tenha o desenvolvimento da escrita, tem-se como premissa necessária uma boa formação da linguagem interior. Esse tipo de linguagem não pode ser visto como uma mera fala sem som, mas sim, possui uma função verbal muito especializada e distinta. Na fala interior ocorre a diminuição fonética, ao mesmo tempo em que ocorre um trabalho complexo da face semântica, pois a linguagem interna opera principalmente com o aspecto semântico (Martins, 2011).

Outra peculiaridade da linguagem escrita que Vygotski (2009) aponta é referente à sua arbitrariedade. A escrita orienta a consciência e a intenção, portanto, leva a criança a agir de maneira mais intelectualizada, pois ela passa a ter maior consciência do processo da própria fala. Dessa maneira, evidenciamos a importância da linguagem escrita como uma aquisição cultural complexa para o psiquismo, pois se trata de uma conquista instrumental psicológica, e não um mero trabalho motor.

Vygotski (2009) considera a linguagem interior como uma evaporação do pensamento. Declara ainda que a linguagem exterior representa a transformação do pensamento em palavras, portanto, a materialização e objetivação do pensamento; enquanto que a linguagem interior revela um sentido inverso, a linguagem se transformando em pensamento, que por sua vez, é vinculado à palavra.

Nesse contexto, a palavra ganha um importante destaque, visto que, em seus estudos, Vigotski (2009) apresentou que a unidade entre linguagem e pensamento se encontrava na palavra, em especial, no significado da palavra, já que é por meio dele que a palavra passa a existir tanto no campo da linguagem quanto do pensamento. Por essa razão, Vigotski (2009) apresenta a palavra como o signo dos signos.

Ao retomarmos a questão da linguagem interior, podemos afirmar que a linguagem interior tem função de rascunho mental da escrita, e assim, o uso consciente da palavra representa a tomada de consciência da linguagem interior, o que é essencial para a possibilidade da expressão da linguagem escrita.

A prática pedagógica com a literatura como instrumento e seu efeito desfeticizador

A ação pedagógica necessariamente é um processo de intervenção dos pares culturalmente mais desenvolvidos para a transmissão do patrimônio humano-genético para os pares menos desenvolvidos. O elo entre eles é o conhecimento, que é representado por signos e significados, e, por essa razão, a educação escolar é compreendida como um ato mediado por signos que provocam revoluções nas funções psicológicas superiores, modificando diretamente na relação do indivíduo com o mundo (Marsiglia; Saviani, 2017).

Sendo a palavra o signo dos signos, podemos compreendê-la como a norteadora das ações humanas, pois se trata de uma ferramenta da linguagem e do pensamento que se constrói na relação com o outro. A literatura, por sua vez, representa uma objetivação artística relacionada à palavra e se apresenta como uma possibilidade interessante para o planejamento de atividades para as crianças que estão no início da alfabetização, mas, para tanto, é necessária a organização do seu ensino, levando em conta o seu conteúdo e a forma de apresentá-lo, pois para que a aprendizagem se efetive, é fundamental a análise crítica da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2011).

Entendemos que o conteúdo representa o conjunto de processos de um objeto ou fenômeno, enquanto a forma apresenta a estrutura do conteúdo em seus aspectos externos e internos. Portanto, forma e conteúdo relacionam-se de forma recíproca. As escolhas e a organização dos conteúdos e das formas escolares de trabalho estão diretamente relacionadas 'ao destinatário', pois é ele o sujeito concreto que delimita o grau de complexidade do conteúdo, e, conseqüentemente, adequa a forma de execução do trabalho do professor (Marsiglia; Saviani, 2017). Considerando o nosso objetivo, compreendemos, então, que o desenvolvimento do pensamento

teórico e a escrita são os nossos conteúdos e o destinatário a quem esse conteúdo está versado são as crianças no início das séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, buscamos analisar na literatura os mecanismos pedagógicos necessários para que esse conteúdo possa ser apropriado por esse destinatário em questão.

A atividade-guia que caracteriza o período da idade pré-escolar é o jogo protagonizado⁵, que reproduz ludicamente as relações sociais que a criança conhece. Luria (2017) apresenta essa fase como pré-instrumental da escrita, pois nela a criança imita o adulto escrevendo até o momento em que consegue aprender, de fato, a escrever.

É possível observar três aspectos da zona de desenvolvimento real da criança no período pré-instrumental: o entendimento de que as pessoas utilizam a escrita, portanto, o entendimento de que ela possui uma utilidade social; a sua capacidade de ortografar, ou seja, de materializar o pensamento; e, a compreensão de que o conjunto de objetos e fenômenos possuem funções sociais e significados determinados.

A prática pedagógica, tendo como objetivo o desenvolvimento da escrita, precisa, em relação à criança que tem como atividade-guia os jogos de papéis sociais, frisar a importância do adulto em apresentar à criança a linguagem escrita com a mediação da linguagem oral. Nesse sentido, Abrantes (2018) afirma que o objetivo desse momento da Educação Infantil, em relação à tarefa de formação da capacidade de ler e escrever, é de possibilitar a tomada de consciência pela criança de que a escrita representa a fala.

Nesse período, a criança de idade pré-escolar apresenta conquistas importantes, como o descentramento cognitivo, autorregulação da conduta, capacidade de planejamento e utilização de meios auxiliares para expressar ideias e necessidades, todas geradas pela atividade da brincadeira de papéis. A criança ainda não consegue se expressar por meio de escrita simbólica, mas utiliza outros recursos que lhe são possíveis para o momento: a linguagem oral, o desenho e os jogos, assim como apresentado previamente na pré-história da linguagem escrita. A compreensão da função social da escrita é uma tarefa escolar fundamental para a formação de motivos para ler e escrever (Abrantes, 2018; Vygotski, 2012).

Compreendemos que o uso da literatura como instrumento é de fundamental importância, pois ela permite o contato com personagens, tempos históricos e contextos diferentes dos quais a criança tem contato, enriquecendo seu repertório cultural, permitindo a reprodução lúdica de situações que vão para além de suas vivências reais. Essa abstração é es-

5 Encontramos para o mesmo conceito diferentes termos: brincadeiras de papéis, jogos de papéis sociais.

sencial para a etapa seguinte em que há a expressão da escrita pictográfica, que é utilizada como forma de registro para a memória, mas não representa ainda a escrita em si. Nesse período, entendemos que o trabalho do professor é de “[...] dirigir o desenho da criança para que ela possa superar o uso do desenho como técnica de escrita, substituindo-o pela escrita simbólica” (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 9).

O período seguinte, época do início do primeiro ano do Ensino Fundamental, conhecido como idade escolar segundo os estudos de periodização, possui como atividade-guia a atividade de estudos. Essa atividade apresenta a dominância nos objetos sociais, e, assim, as características intelectuais-cognitivas das tarefas dos adultos passam a ser o foco de interesse da criança. Desse modo, ao buscar saber o que os adultos sabem, o interesse nos saberes científicos, artísticos e filosóficos ganham destaque, pois são esses conhecimentos que promovem a compreensão do mundo e da prática social humana.

A escrita, sendo uma objetivação cultural exteriorizada apresenta-se para o indivíduo primeiramente no campo da consciência social, para depois se constituir como uma consciência individual, portanto, apontamos que o objetivo da prática educativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental vislumbrando o processo de formação da capacidade de escrever é de permitir/facilitar o acesso aos meios de expressão da escrita (Abrantes, 2018). A qualidade da escrita depende dos conteúdos de língua portuguesa disponibilizados aos alunos, pois a objetivação depende daquilo que foi dado à apropriação (Marsiglia; Saviani, 2017).

Nesse contexto, destacamos que não são quaisquer obras que podem ser consideradas como literatura de qualidade, em especial, para a mediação com o intuito de desenvolver o pensamento teórico e a escrita. Defendemos que a literatura de qualidade deve se apresentar como uma representação artística da realidade. Nesse sentido, o critério tomado para definir quais os conhecimentos mais desenvolvidos para Duarte *et al.* (2012, p. 3957) é a escolha de conteúdos que abarcam a prática social em sua totalidade:

[...] as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana.

A importância da assimilação desses conteúdos está no fato de que “[...] para que o indivíduo se desenvolva é necessário que ele se forme como membro do gênero humano, ou melhor, seja um integrante consciente na história do gênero humano” (Assumpção; Duarte, 2015, p. 256). Por essa ra-

zão, consideramos que não se trata de ignorar a subjetividade do indivíduo, mas sim de elevá-la. Compreendendo que a arte é fundamental para a desfeticização humana, em outras palavras, para promover a autoconsciência do homem como produtor de sua realidade, Duarte *et al.* (2012), com base nos estudos de Vigotski sobre a Psicologia da Arte, afirmam que a função da arte está na apropriação pelo indivíduo das formas socialmente desenvolvidas de sentir.

[...] a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski, a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. (Duarte *et al.*, 2012, p. 3959-3960).

Portanto, depreendemos que a tarefa real da arte consiste em elevar os sentimentos humanos a um nível mais complexo; arte deve transformar qualitativamente os aspectos presentes na vida cotidiana por meio da catarse. Caso a arte reproduza e restrinja somente os conteúdos que os indivíduos já têm em seu cotidiano ela estará divergindo da sua função estética. Ferreira (2010) ao realizar uma sistematização do pensamento estético marxista com base nos estudos de Lukács, afirma que a arte é um fenômeno social de origem histórica, pois é uma objetivação do gênero humano. O ponto de partida de seus estudos sobre estética é a relação dialética entre a consciência humana e a realidade objetiva.

Ferreira (2010) fundamentada em Lukács aponta que o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são maneiras pelas quais a consciência humana busca refletir o concreto. Compreendendo que os três são produtos da atividade de trabalho e que o trabalho se complexifica cada vez que novos signos são apropriados, podemos afirmar, portanto, que a complexificação na apropriação de signos promove também a complexificação do pensamento, da ciência e da arte.

Vigotski também assevera que arte é produto da atividade humana e pontua que esta, para cumprir sua tarefa humanizadora, deve promover a catarse no ser humano: “O grande sentimento estético encerra necessariamente uma contradição emocional, ou seja, um encadeamento de sentimentos antitéticos cujo resultado será, nas palavras de Vigotski (1999, p. 270 apud Ferreira, 2010, p. 131, grifo do autor), um **curto-circuito interior**”.

A importância do efeito catártico é visível quando se traz a tona a função do conhecimento desfeticizador, o qual exige uma mudança na relação entre a consciência individual e a realidade social. O conhecimento desfeticizador constitui-se em um movimento duplo: o primeiro desmascara a realida-

de falsa, e o segundo promove a recuperação dos indivíduos na história. Evidenciamos que no primeiro caso, há o predomínio da ciência, ao passo que o segundo momento é visível a dominância das artes, e, por essa razão, afirmamos que a arte também cumpre missão desfeticizadora (Duarte, *et al.*, 2012).

Assim, destacamos que o conceito de catarse repercute para além do campo estético, expandindo-se a outras áreas da vida do ser humano, inclusive na educação. O processo catártico ocorre quando o processo de desenvolvimento dos saberes artísticos, científicos e filosóficos produzem um salto qualitativo na consciência do indivíduo; produzindo-se assim, a catarse na relação indivíduo-arte, indivíduo-ciência e indivíduo-valores morais (Ferreira, 2010).

O estudo da estética marxista possibilita uma compreensão aprofundada de preocupação com a expressão e apreensão da essência e dos fenômenos presentes nas artes como um patrimônio humano-genético. Portanto, a escola necessita de uma educação estética de qualidade para se buscar a humanização também por meio das artes.

Se a arte deve promover a autoconsciência, e a literatura é uma forma de expressão artística, compreendemos, portanto, que a literatura também pode promover a autoconsciência de seus receptores. Com base nos estudos de Abrantes (2013), afirmamos que o ambiente escolar caracteriza-se como um espaço estratégico, e, assim, deve trabalhar com conteúdos que desenvolvam culturalmente o ser humano, fazendo-o compreender e atuar sobre a realidade considerando seu movimento e contradições.

A literatura é uma forma artística que opera com base no pensamento teórico. Destarte, a educação escolar deve planejar suas táticas educativas com a finalidade de desenvolver ao máximo o pensamento teórico, visto que se trata de uma forma de pensamento que consegue apreender os objetos e fenômenos em sua dinâmica e tendências de transformação, pelo fato de operar por intermédio do conceito (Abrantes, 2013).

Focalizando na idade de estudo desta pesquisa, entendemos que a criança está imersa na relação com a realidade por meio da empiria dos fenômenos e objetos, entretanto, ressaltamos que não é impossibilitado aos educadores o trabalho com instrumentos que deem base para a formação futura do pensamento teórico. Pelo contrário, defendemos que os educadores necessitam trabalhar com tais instrumentos tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico. Pois, como já apresentamos, o desenvolvimento das generalizações e abstrações requer um processo longo de apropriações culturais e mediações para a internalização dos conteúdos historicamente produzidos, e, por isso, o processo de ensino é essencial.

Apontamos deste modo, que é tarefa do professor identificar nos livros as relações com fundamentos que amparam as possibilidades de relação teórica com a realidade, portanto, livros que carreguem conceitos que estimulem trabalhos cada vez mais complexos de generalização. O professor também necessita instigar nas crianças o interesse pelo conteúdo presente na obra literária, porque assim formam-se os vínculos ativos da criança com a história apresentada, e, desse modo, sua relação com a linguagem oral amplifica. Para além da ampliação do vocabulário, o trabalho com a obra literária precisa imprimir na criança o desejo da leitura e a compreensão de que a escrita representa os sons da fala, e, despertar na mesma o desejo de registrar suas ideias.

Considerações finais

O texto apresentado focou em crianças no início da alfabetização no Ensino Fundamental, de aproximadamente 5 e 6 anos – entendemos que a criança, desse período, está imersa na relação com a realidade por meio da empiria dos fenômenos e objetos, entretanto, ressaltamos que não é impossibilitado aos educadores o trabalho com instrumentos que deem base para a formação futura do pensamento teórico. Pelo contrário, defendemos que os educadores devem trabalhar com tais instrumentos tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico. Entendemos que o pensamento empírico é predominante na idade pré-escolar, e, como o nome sugere, ele permite o conhecimento imediato e concreto da realidade da criança. O pensamento empírico é de fundamental importância para a criança conhecer propriedades dos objetos, suas semelhanças e diferenças, mas ainda não é suficiente para a compreensão de toda a complexidade da realidade em volta. Para que essa apreensão seja possível, o desenvolvimento do pensamento teórico – que ocorre em momentos posteriores à infância – é fundamental (Martins, 2011).

Apresentamos que as práticas puramente mecânicas da escrita se mostram inférteis, pois esta é uma função complexa que se desenvolve arbitrariamente por meio de mediações com ações educativas e demanda alto grau de elaboração da consciência. Sendo assim, é necessária a compreensão do professor sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo infantil para trabalhar com as atividades que guiam o desenvolvimento da criança no período educativo encontrado; portanto, é fundamental considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário. Apontamos que a escola tem papel fundamental de trabalhar com as formas mais desenvolvidas de conhecimento e apresen-

tá-las de forma assimilável ao público ao qual o ato educativo é direcionado, e, por isso, compreendemos que o conteúdo essencial do qual o ensino escolar deve ter como finalidade são os conhecimentos teóricos. Destacamos a escrita como conteúdo da consciência, portanto, conteúdo do pensamento mediado por signos. O desenvolvimento do pensamento promoverá bases para a escrita se edificar reverberando no aprimoramento das capacidades psíquicas. Sendo assim, o desenvolvimento da escrita necessita enfatizar o ensino do pensamento por meio da apropriação das palavras.

Apresentamos a literatura enquanto forma artística, como um importante instrumento para a formação do pensamento teórico e para a complexificação da linguagem o que contribui diretamente para a apropriação da escrita, já que ascende a capacidade de tomada de consciência do indivíduo; ao mesmo tempo, consideramos que a apropriação da escrita possibilita a imersão da criança à cultura letrada, o que promove maiores contatos com os conhecimentos sistematizados que formarão e complexificarão o pensamento teórico e, portanto possibilitará uma ampliação da consciência.

Referências

ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 145-196.

ABRANTES, A. A. Linguagem escrita, formação da consciência e educação infantil: apontamentos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO, 17., 2018; CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 4., 2018, Marília. **Anais [...]**. Marília: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

ASSUMPTÃO, M. de C.; DUARTE, N. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, n. 27, p. 238-258, 2015.

DUARTE, N. *et al.* O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FERREIRA, N. B. de P. Arte e formação humana: implicações para o ensino de literatura. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRANCO, A.; MARTINS, L. O gesto é a escrita no ar: representação ideativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. **Revista Contrapontos**, v. 20, n. 1, p. 121-137, 2020.

FRANCO, A.; MARTINS, L. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Goiânia: Phillos Academy, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/palavra-escrita-vida-registrada-em-letras>. Acesso em: 07 jan. 2023.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. N. (org.). **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 7-48.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15 ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 143-190.

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

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. (Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015.

PORTO, K. M. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed, São Paulo: Expressão popular, 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15 ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2012. t. 3, p. 183-206.

CAPÍTULO 9

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: SUBSÍDIOS PARA A INTERVENÇÃO DO(A) PSICÓLOGO(A) ESCOLAR E EDUCACIONAL

*Marilda Gonçalves Dias Facci
Andreza Pereira
Brimáuria Nascimento da Luz
Fabiola Batista Gomes Fírbida
Lissa Mayara dos Santos Andrade
Tamiris Lopes Ferreira*

Introdução

Um trabalho crítico na Psicologia Escolar não pode perder de vista a função da escola, vinculada à socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, conforme propõe Saviani (2003). Dessa forma, o conhecimento das políticas educacionais, que norteiam a ação pedagógica, auxilia o profissional na lida com o cotidiano da escola. Queixas de dificuldades no processo de escolarização, violência na escola, problemas na relação professor-aluno, relação professor-professor, inclusão/exclusão, preconceitos, sofrimento psíquico, questões de gênero, desvalorização do conhecimento e do trabalho docente, entre muitos outros aspectos, circulam no interior da escola, permeiam o processo educativo e exigem da Psicologia conhecimentos teórico-práticos para fazer coletivamente os enfrentamentos neces-

sários. Esses enfrentamentos, conforme discutiremos neste capítulo, podem ser realizados tomando como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva com base marxista e que tem norteador nossas reflexões e nossos trabalhos a partir de uma concepção de uma Psicologia Escolar crítica.

Consideramos que tal discussão se faz essencial à medida que, entre outras questões, a partir da promulgação da Lei nº 13.935¹ (Brasil, 2019) temos trabalhado na desafiadora tarefa de implementação dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Nesse sentido, concordamos com Meira, Bulhões e Asbahr (2021) ao afirmarem que em uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional é necessário ocorrer uma superação do modelo clínico, patologizante e individualizante de atuação, considerando as multideterminações dos processos educativos. A contextualização dos problemas que se interpõem entre o ensinar e o aprender, considerando a totalidade, pode direcionar a ação profissional na instrumentalização de professores, estudantes e pais/responsáveis acerca do desenvolvimento do psiquismo, auxiliando a escola também na transformação da consciência dos estudantes no processo de escolarização.

A Psicologia Escolar e Educacional estará lado a lado com a Educação na busca da transformação da sociedade, se referendar sua prática em fundamentos teóricos que busquem compreender o homem como um ser histórico e se engrossar a luta coletiva pelos direitos de todos aos bens materiais e culturais. Dentre os vários conhecimentos que dão alicerce a essa forma de intervenção, está a compreensão sobre a periodização do desenvolvimento humano. Vigotski (2001) afirmou, por volta de 1924 e 1926, que cabe à Psicologia dar embasamento à Pedagogia no que se refere ao desenvolvimento humano. Ela não pode fornecer diretamente nenhum tipo de orientação pedagógica, mas, segundo o autor, partindo do princípio de que o processo educativo é um processo psicológico, ela pode dar fundamentos científicos para a prática pedagógica, tratando do comportamento social e das transformações do psiquismo nos vários períodos da vida.

Considerando que o objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão sobre a importância do conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento humano para a prática da Psicologia Escolar e Educacional, com vista à humanização de todos os participantes do processo educativo, focaremos nossos estudos mais especificamente no período escolar (6-12 anos) e na adolescência.

A Psicologia do Desenvolvimento com base no marxismo parte da noção de que as leis do desenvolvimento psíquico do homem estão social-

¹ A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

mente condicionadas, e o processo de desenvolvimento é determinado por um completo conjunto das condições de vida e educação da criança. A formação da personalidade decorre das condições de vida do sujeito e é resultado do desenvolvimento cultural, ela é constituída a partir das relações de classe (Vygotsky, 1930). A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e no “[...] processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (Vygotski, 1995, p. 34).

Como afirmam Martins, Abrantes e Facci (2020), estudar o desenvolvimento implica em compreender a natureza concreta do ser humano, ou seja, analisar a humanização/desenvolvimento como decorrente do processo histórico-social. Assim, o psicólogo, munido dos conhecimentos sobre o desenvolvimento do psiquismo, pode auxiliar a escola e sua tarefa de formação humana por meio da apropriação dos conhecimentos científicos. É sobre isso que discorreremos neste texto.

Iniciaremos com uma breve discussão sobre a periodização do desenvolvimento humano. Na sequência, a título de exemplificação, apresentaremos alguns aspectos da periodização que podem ser contemplados na intervenção junto a estudantes, professores e pais/responsáveis.

Periodização do desenvolvimento humano – breves considerações

Não é nosso interesse neste item fazer uma exegese sobre a periodização do desenvolvimento humano. Clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, como, por exemplo, Vygotski (1996), Leontiev (1978, 1989) e Elkonin (1987), iniciaram os estudos sobre esse tema. Os seus estudos foram continuados por vários pesquisadores na Rússia, como apresenta a trilogia intitulada *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, que, segundo Longarezi e Puentes (2017), busca publicizar os estudos empreendidos por psicólogos e didatas russos sobre essa temática.

Além disso, artigos, livros e capítulos de livros foram publicados sobre essa temática, o que nos leva a considerar que hoje, no Brasil, avançamos muito na compreensão da periodização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, contribuindo para que tenhamos subsídios para essa concepção crítica de Psicologia que defendemos neste texto.

Ao longo da humanidade buscou-se conhecer como se dá o desenvolvimento humano e o psíquico dos sujeitos por meio de diversas concepções e correntes teóricas, inclusive na ciência psicológica. Observamos que,

diferentemente do que ainda é predominante – baseado em vertentes naturalistas – a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria que caminha e muito contribuiu para a elaboração de uma ciência amparada em pressupostos históricos e culturais para a formação do sujeito.

Os estudos de Vigotski nos deram base para a elaboração do conceito de periodização do desenvolvimento humano. Tolstij (1989) relata que esta terminologia ('periodização') foi utilizada inicialmente nas obras de P. Blonski e L. Vigotski para compreender a idade, direcionando para o entendimento da infância, da adolescência e da juventude, que explicaram como fenômenos mutáveis estão vinculados ao desenvolvimento histórico da humanidade e não pré-estabelecidos e já determinados pelos fatores biológicos.

Essa concepção, conforme Mascagna (2009), surge como proposta para superar a compreensão dicotomizada e naturalizada do desenvolvimento, e que não emerge da mesma forma para todos os sujeitos, entendendo sua formação a partir da relação com a sociedade e as condições sociais concretas para sua formação.

Para Tolstij (1989), tratar da periodização diz respeito ao estudo da história das idades, o seu automovimento e o desvelamento dos mecanismos históricos e socioculturais que os compuseram. Ao entendermos dessa maneira, partimos da premissa que as idades da vida humana não são estáticas ao longo da história, mas são mudadas e transformadas consoante com as transformações históricas e culturais da vida social. De acordo com Tolstij (1989, p. 80), "[...] a história das idades da vida não se finda e cada nova geração escreve uma nova página nela".

A Psicologia infantil soviética e estrangeira, de acordo com Elkonin (1987), buscou identificar as características dos indivíduos em vários períodos da vida e analisar os momentos de transição entre os períodos que marcam o desenvolvimento em que se denominam crise. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de um período precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte.

Para Vygotski (1996), nos períodos de crise produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade do sujeito. O autor, em seus estudos, identificou as seguintes crises: crises pós-natal – primeiro ano (dois meses – um ano); de um ano – infância precoce (um ano – três anos); crise de três anos – idade pré-escolar (três anos – sete anos); dos sete anos – idade escolar (oito anos – doze anos); dos treze anos – puberdade (quatorze anos – dezoito anos) e crise dos dezessete anos. Nos períodos de crise ocorre uma inclinação à independência e comportamentos negativos na relação com o adulto. Comportamentos estes, segundo o autor, que podem contribuir com o de-

envolvimento da autonomia dos sujeitos, impulsionando a constituição do seu psiquismo.

Leontiev (1978) e Elkonin (1987) analisam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade dominante em relação à realidade. A atividade dominante seria aquela “[...] cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (Leontiev, 1978, p. 293). A partir do desenvolvimento de suas atividades, que se formam nas condições concretas dadas de sua vida, é que o homem se adapta à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. Cria motivos que impulsionam sua ação em relação à realidade. As contribuições desses autores nos dão base para compreender a atividade dominante ao longo dos demais períodos da vida.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo². A delimitação entre um período e o outro é marcada por uma não correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais do indivíduo e seus objetivos/motivos da atividade, ou seja, a atividade que até então provocava o seu desenvolvimento perde o lugar, emergindo uma nova necessidade.

De acordo com Vygotski (1996, p. 253-254), em cada período de desenvolvimento ocorre uma neoformação.

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado.

Tolstij (1989) ressalta que a periodização não está relacionada somente à questão cronológica do desenvolvimento humano, mas com essas neoformações que estão vinculadas à situação social do desenvolvimento. Leontiev (1978) sinaliza que as neoformações se formam no decurso da apropriação cultural do sujeito na sociedade. Estas novas formações, de acordo com Vygotski (1996), também possuem um caráter histórico, por esse motivo é equivocada toda tentativa de classificar as idades simplesmente por sintomatologias. Diante disso, a periodização refere-se a um pro-

² Algumas características do período escolar e da adolescência serão abordadas quando fizermos a exemplificação das atividades que psicólogos escolares podem desenvolver.

cesso dialético, marcado pelos processos históricos em que surgem neoformações que não existiam nos períodos anteriores, trazendo consigo uma nova estrutura de personalidade e da atividade.

O desenvolvimento das neoformações depende das forças motrizes do comportamento, da relação que a criança estabelece com o entorno social no processo de apropriação da cultura. A forma de relação que o sujeito estabelece com a sociedade determina as mudanças produzidas no seu psiquismo e movimentam os mecanismos psicofisiológicos. Em cada período da vida as atividades-guia diferem, os motivos que direcionam a ação são transformados e só é possível desenvolver novas atividades por meio de seu desenvolvimento histórico. Este último é o responsável por desenvolver as novas necessidades.

As transições, provocadas tanto por alterações na situação social de desenvolvimento como na esfera dos motivos e das necessidades dos sujeitos, provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem às transformações de atividades na totalidade. As mudanças observadas nas funções psicológicas superiores (tais como percepção, memória, pensamento, entre outras funções), no limite de cada estágio, estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras.

Essas funções se desenvolvem a partir de um sistema e a interfuncionalidade vai se alterando conforme o sujeito vai se apropriando das produções humanas. No entanto, é comum nas ciências psicológicas analisar o desenvolvimento das funções psíquicas independentes das forças motrizes, sem considerar que mudanças na situação social de desenvolvimento e no interesse das crianças possibilitam a passagem para um novo período de vida.

Da mesma maneira, a personalidade e a consciência também possuem caráter histórico e social, sendo constituídas a partir das relações de classe (Vigotski, 2004). Portanto, de acordo com a Psicologia soviética, não é pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento, como Freud e Piaget o faziam. Este por colocar o intelecto como um mecanismo de adaptação da criança ao mundo das coisas; aquele por apontar os mecanismos de repressão, censura etc. como mecanismos de adaptação ao mundo das pessoas (Elkonin, 1987).

Os estágios de desenvolvimento possuem uma sequência no tempo, mas não são imutáveis, porque dependem das condições concretas nas quais os indivíduos estão inseridos. De acordo com Leontiev (1989, p. 65), 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”. O sujeito

trava conhecimento com o mundo através das relações sociais. São essas relações, portanto, que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança.

Na Psicologia Histórico-Cultural o homem é considerado como síntese das relações sociais. Assim, seu psiquismo se desenvolve por meio do convívio na sociedade, num processo de assimilação das tarefas e motivos da atividade humana, e também num processo de apropriação das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem entre si. Por isso, a formação humana é mais ampla do que um processo maturacional ou adaptativo, e é esta concepção que pode auxiliar a(o) psicóloga(o)em sua intervenção no âmbito educativo.

O modo como é dividida atualmente indica que a periodização está orientada pela educação, pelas etapas do processo de escolarização vigente, porém isso não é suficiente para compreender o desenvolvimento do psiquismo nos vários períodos da vida, relata Elkonin (1987). Muitas vezes, da maneira como está posta, a educação não avalia a atuação das forças propulsoras que orientam o desenvolvimento, tampouco investiga como se dá a transição entre os períodos. Parte-se da expectativa de que a criança, em determinado período escolar, tenha essa ou aquela capacidade de resolver as tarefas escolares sem analisar a forma de relação que estabelece com a realidade, as mediações que foram realizadas em seu processo educativo e a singularidade do seu desenvolvimento.

Elkonin (1987) destaca a importância de que o sistema de educação e ensino esteja organizado e direcionado a partir das necessidades que emergem em cada período do desenvolvimento, com fins a estruturar a prática pedagógica em conformidade com as leis de sucessão dos períodos. Não se trata de classificar as crianças, como estando neste ou naquele período de desenvolvimento, mas sim considerar as neoformações do período em que o estudante está vivenciando, para que o ensino-aprendizagem se efetive com qualidade e de acordo com o seu propósito, a apropriação dos conhecimentos científicos. É importante observar qual é a atividade-guia que pode promover desenvolvimento do psiquismo e investirem tarefas escolares considerando esse fato. No caso deste capítulo, como estamos tratando do período escolar e da adolescência, considerar como se desenvolve a atividade de estudo e a comunicação íntima pessoal com os pares.

Muitas vezes são estabelecidos conteúdos a serem desenvolvidos para o primeiro ano, por exemplo, sem analisar como o psiquismo da criança pode estar estruturado em determinada idade, sem considerar a crise dos sete anos, sem analisar a capacidade da criança de identificar seus sentimentos, sem observar que a atividade de estudo é promotora do desen-

volvimento cognitivo e afetivo. Estrutura-se o ensino para o primeiro ano sem levar em conta as características psíquicas de uma criança de cinco-seis anos que está ingressando no processo de alfabetização e letramento. Da mesma maneira se dá no período da adolescência, quando o estudante ingressa na segunda fase do ensino fundamental.

Professores(as) e psicólogos(os) necessitam compreender os processos psíquicos desenvolvidos em um contexto histórico-cultural determinado, para colaborar com a apropriação dos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, com a transformação das funções psicológicas superiores.

No entanto, analisando o contexto econômico e político que também compõem o processo educativo, nos deparamos com uma realidade consistentemente divergente, em que não é interesse do sistema capitalista viabilizar uma educação emancipadora dos sujeitos da sociedade, analisa Leal (2010). A autora complementa que a escola tradicional está direcionada para o conhecimento empírico alinhado com a proposta capitalista, em que o conhecimento precisa estar alinhado com a utilidade no cotidiano do aluno. Essa proposta produz adoecimento e desvalorização dos conhecimentos científicos, e é justamente este último que viabiliza a emancipação humana e a consciência para a transformação da realidade. Logo, é perceptível o interesse por um conhecimento superficial para parte dos sujeitos, com fins de atender as necessidades do capital.

No processo educativo, a periodização pode fornecer base para efetivar a aprendizagem com fins à emancipação humana partindo da atividade-guia. O psicólogo, instrumentalizado dos conhecimentos que vimos abordando neste texto, pode contribuir para que estudantes, professores e pais/responsáveis se encaminhem em direção à apropriação desses conhecimentos, que, como dissemos no início deste trabalho, possibilita a transformação da relação que estudantes mantêm com a realidade posta. Como isso pode ser realizado? A seguir exemplificamos como esses conhecimentos podem fornecer subsídios teóricos para práticas desenvolvidas por psicólogas(os) na escola.

A intervenção da psicologia escolar e educacional

Neste item trataremos sobre algumas atividades que as/os psicólogas/os poderão desenvolver na escola com a comunidade escolar, fundamentando-se no conhecimento da periodização do desenvolvimento humano.

Trabalho com estudantes

No trabalho com alunos é fundamental resgatar a função do conhecimento como instrumento que possibilita a compreensão e transformação da realidade. Partimos das ideias de Vigotski (2000), de que aprendizagem promove desenvolvimento, e da importância dos conhecimentos científicos para conhecer a realidade em sua essência, a partir das generalizações possibilitadas pela formação de conceitos. Nessa compreensão, a intervenção com estudantes sempre tem como meta auxiliar na apropriação dos conhecimentos.

Cabe ao profissional desmistificar rótulos de incompetência que são depositados nos estudantes, utilizando categorias de análise que superem a aparência dos fatos e considerem as multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e a educação, como propõe Meira (2000). O psicólogo deve levar as crianças e os adolescentes a descobrirem seu potencial de aprendizagem, contribuindo para eles encontrarem sentido no processo de escolarização.

Costumeiramente, chega aos psicólogos o encaminhamento de estudantes com queixas no processo de escolarização, que precisam ser avaliadas. Facci e Souza (2014) e Vieira (2021) tratam da avaliação a partir da Psicologia Histórico-Cultural, demonstrando possibilidades de conhecimento do desenvolvimento afetivo-cognitivo que superam o modelo psicométrico. A proposta, a partir do que apresenta Vygotski (1995), é explicar o comportamento e não simplesmente descrevê-lo; analisar o processo de constituição das queixas e identificar aquilo que foi cristalizado, mas que pode ser superado com uma intervenção direcionada a provocar alterações na relação do estudante com o conhecimento, utilizando-se dos mediadores culturais. O autor russo deixa claro que devemos avaliar aquilo que se encontra no nível do desenvolvimento real do sujeito – o que já foi efetivado – e o nível de desenvolvimento próximo, que remete àquilo que está em vias de se desenvolver.

Vieira (2021), ao relatar o processo de avaliação realizado com crianças da primeira fase do ensino fundamental, utiliza do jogo de papel para analisar o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos estudantes. A autora considera que no período de transição entre educação infantil, cuja atividade principal é o jogo de papéis, e os primeiros anos escolares, nos quais a atividade principal é o estudo, o psicólogo pode se valer de atividades de representação, criando situações nas quais brincando as crianças vão demonstrando suas potencialidades e dificuldades na apropriação dos conhecimentos.

Nesse processo de avaliação, o psicólogo necessita estar atendo ao

que relaciona a criança à realidade naquele período de desenvolvimento no qual está inserida. O profissional, segundo Vieira (2021), necessita analisar as potencialidades dos estudantes e contribuir com a reorganização das atividades a serem efetuadas, pois, como afirma a autora, nem toda atividade pedagógica promoverá o desenvolvimento do estudante. O psicólogo necessita estar atento, considerando o que propõe Leontiev (1978), às mudanças dos motivos, dos sentidos da atividade e como está ocorrendo a reorganização do psiquismo da criança.

A passagem da infância pré-escolar ao período seguinte, da atividade de estudo, está marcada pela entrada da criança na escola. Já no caso da passagem para a atividade de comunicação íntima pessoal, a transição está relacionada à inserção do adolescente nas diversas formas de vida social que são acessíveis a ele. Assim, o fundamental, para Leontiev (1978), quando a proposta remete a estudar as forças motoras do desenvolvimento, é analisar o lugar que o indivíduo ocupa no sistema de relações sociais.

Se estamos considerando a unidade afeto-cognição, é importante observar se o estudante está vinculado à escola guiado por motivos estímulos ou por motivos geradores de sentido, que são caracterizados pela tomada de consciência e são compreendidos pelo sujeito. São esses motivos que dirigem a vida e a personalidade. Interessa saber o que está levando o estudante a permanecer na escola, como seu significado social está presente em sua vida, estabelecendo sentido para ela.

O retorno que o profissional dará aos pais/responsáveis, professores e familiares sobre os resultados da avaliação, proporcionarão que encaminhamentos sejam realizados com a comunidade escolar, na busca do enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Como analisa Vygotski (1996), não basta fazer um diagnóstico, é preciso investigar os rumos que podem ser tomados em relação ao processo de escolarização.

Não é somente no caso da avaliação que os conhecimentos da periodização podem colaborar. Nas atividades realizadas com grupos de alunos, tratando das mais diversas temáticas que permeiam o processo de ensinar e aprender – como, por exemplo, dificuldades de estudar, desmotivação em relação aos estudos, desenvolvimento do psiquismo na adolescência, orientação profissional, violência na escola, entre outros assuntos solicitados ao debate com os alunos –, o conhecimento sobre as características de cada período de desenvolvimento podem balizar as propostas de trabalho com estudantes, contribuindo com a apropriação dos conhecimentos.

No caso de adolescentes, por exemplo, a atividade de relação com os pares na maioria atua como a atividade principal, e a de estudo está presen-

te como secundária. Mas ambas necessitam ser levadas em consideração nessa faixa etária. Ressaltamos que a atividade possui relação estreita com uma necessidade do sujeito, que está direcionada a um determinado objeto dessa necessidade, como mencionamos anteriormente, e, conforme é satisfeita, é conseqüentemente extinta. Assim, são produzidas outras novas condições e necessidades.

Diante disso, torna-se crucial que o trabalho pedagógico corresponda com a atividade de estudo, para que viabilize novos motivos e sentidos para o estudante, assim como o desenvolvimento do pensamento teórico. Partilhamos das ideias de Cañedo, Zanelato e Urt (2020) quando sinalizam que o conteúdo escolar não deve ser conduzido mecanicamente, mas organizado ensinando os conhecimentos científicos, para além de atividades simples ou não se limitando ao que o aluno já saiba, para que forneça os motivos propulsores da atividade de estudo.

Trabalho com professores

Com professores, as(os) psicólogas(os) devem buscar a desmistificação de explicações psicologizantes sobre os problemas enfrentados pelos alunos e procurar formas de superar as dificuldades a partir da reorganização da prática pedagógica.

Libânio (2004) afirma que a Psicologia Histórico-Cultural e os estudos da Teoria da Atividade elaborados por Leontiev, podem ajudar os professores a compreenderem melhor o trabalho desenvolvido e a formação profissional. A(o) psicóloga(o) escolar e educacional pode se fundamentar nos pressupostos dessas teorias ao instrumentalizar os professores sobre a relação ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo.

Checchia e Sawaia (2021, p. 8) propõem o seguinte:

As contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores, com base em uma perspectiva crítica, estão alicerçadas em um compromisso ético e político que envolve a luta pela transformação social, pela educação pública de qualidade e pela humanização do homem e das relações escolares; sendo assim, abrangem a denúncia de mecanismos de exclusão, opressão e humilhação, subjacentes ao modo de produção capitalista, que atravessam as relações escolares e são endossados por teorizações psicológicas naturalizantes.

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural, conforme vimos discutindo neste capítulo, foge do escopo das teorias naturalizantes, visto que a historicidade é um conceito

chave para compreender o psiquismo humano. Conforme podemos observar nos estudos de Vygotski (1995) sobre as funções psicológicas superiores, estas vão se desenvolvendo por meio da apropriação da cultura, tornando-se cada vez mais complexas, ocupando um novo lugar em cada estágio de desenvolvimento.

Leontiev (1978, p. 312) compreende que em cada período de desenvolvimento as mudanças ocorrem em dois sentidos:

De um lado, o das mudanças primitivas da esfera das relações sociais da criança, o da sua atividade, para o desenvolvimento das ações, das operações e das funções: é o aspecto decisivo, fundamental; por outro lado, o da reorganização das funções e operações, que aparece secundariamente, no desenvolvimento da esfera da atividade da criança. No quadro de um mesmo estágio, as mudanças que seguem esta direção são limitadas pelos imperativos da esfera de atividade que caracteriza o estágio considerado. A transposição deste limite significa a passagem ao estágio superior de desenvolvimento psíquico.

São as relações sociais, segundo o autor, que determinam o conteúdo da motivação. O sujeito vai mudando o lugar que ocupa na sociedade, e este desenvolve sua consciência ao se apropriar da realidade, o que promove o nascimento de novos motivos que levam a reinterpretar as antigas ações que realizava. Ocorre então, um novo estágio de desenvolvimento, uma nova atividade. “Estas passagens, contrariamente às transformações que se efetuam num mesmo estágio, vão da mudança de ações, de operações, de funções, à mudança global de atividade” (Leontiev, 1978, p. 313).

Por isso, é importante que os professores compreendam quais são as forças motoras que produzem os motivos que impulsionam as atividades, que sentido os objetos e fenômenos têm para o sujeito na relação com a realidade e qual a atividade guia em cada período, porque, como vimos afirmando, em cada período existe uma atividade principal que promove o desenvolvimento.

No entanto, segundo Asbahr e Mendonça (2022), a atividade de estudo tem uma centralidade quando propomos uma intervenção da Psicologia Escolar e Educacional a partir da Psicologia Histórico-Cultural. O entendimento dessa atividade é imprescindível para o psicólogo propor uma formação de professores direcionada ao desenvolvimento do psiquismo dos alunos por meio da apropriação dos conhecimentos científicos. Desde que a criança entra na escola deveria ser direcionada para a atividade de estudo, levando-a a se apropriar da experiência histórico-social por meios dos conhecimentos científicos. A educação é indispensável para o desenvolvimento do processo intelectual, conforme propõe Davidov e Markova (1987), logo essa atividade

perpassa todos os períodos de desenvolvimento, embora seja a atividade principal nos primeiros anos do processo de escolarização.

A infância pode ser dividida em duas fases: o jogo de papéis e a atividade de estudo. A primeira sendo a atividade principal no período da pré-escola e a segunda a atividade principal na idade de escolarização. Asbahr (2016) analisa que na idade escolar, quando o estudante ingressa na escola no primeiro ano do ensino fundamental, pensando na nossa realidade brasileira, a maneira da relação da criança com a realidade é intermediada pela atividade de estudo. Nesse período essa atividade pode ser compreendida “[...] como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização” (Claudino-Kamazaki; Asbahr; Mesquita, 2018, p. 172).

De acordo com Elkonin (2020), quando os alunos começam a estudar não compreendem a atividade de estudo, pois ela é desenvolvida durante todo o seu processo de escolarização. A atividade não acontece de uma forma espontânea, por isso deve ser organizada e mediada. Nesse aspecto, Mendonça (2019, p. 103) afirma que no início da escolarização a atividade de estudo ainda não está constituída e a “[...] necessidade dos conhecimentos teóricos ainda não atuam como base para a atividade de estudo; a necessidade surge apenas durante o processo de assimilação real dos conceitos, em atuação conjunta com o professor, na qual a criança realiza ações de estudo com a intencionalidade”.

Diferentemente dos conceitos espontâneos –apropriados na vida cotidiana pelas vivências que o indivíduo tem – os conhecimentos científicos são desenvolvidos no processo escolar. Eles são transmitidos de forma intencional e sistematizada pelos professores, em um processo em que o aluno estabelece relações com outros conceitos já elaborados, para formar os novos conceitos que estão sendo ensinados.

Como afirma Vigotski (2000), no começo de um novo conteúdo curricular a criança forma uma nova estrutura de generalização a partir dos conceitos que já se apropriou, e esse novo conceito, por sua vez, transformará a estrutura de todos os conceitos anteriores e trará impacto na formação das funções psicológicas superiores. De acordo com Asbahr (2011, p. 65), “[...] isso significa considerar que a apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de uma forma passiva, mas sim como resultado da busca autônoma por meio de resolução de uma tarefa de estudo”.

Davidov (1988, p. 67) comenta que no início da vida escolar “[...] a criança ainda não experimenta a necessidade do conhecimento teórico

como base psicológica da atividade de estudo. Ela surge no processo de assimilação real do conhecimento teórico”. Ou seja, quando a criança entra na escola não sabe como estudar, o que dependerá primeiramente, e muito, da organização das práticas pedagógicas dos professores.

É preciso ficar claro para o estudante quais são os objetivos a serem alcançados, a fim de que tenha resultados eficazes. Nesse aspecto, o ensino escolar não deve incidir naquilo que já está efetivo – no nível de desenvolvimento real, mas deve ser dirigido para o nível de desenvolvimento próximo –, que envolve atividades, apropriação de conhecimentos que estão em vias de se desenvolver, em fase de transição do conhecimento intra para o interpsicológico, conforme propõe Vigotski (2000).

Segundo Marino Filho (2019), na atividade de estudo o estudante necessita partir de uma necessidade-motivo-objetivo e, para ocorrerem resultados eficazes, os estudantes devem se envolver nessa atividade, dando sentido às suas ações, para a transformação de sua realidade e, principalmente, de si mesmo. A atividade deve ser um processo ativo, com a mediação do professor, que precisa contribuir para que o estudante possa compreender a realidade.

Nem toda tarefa é necessariamente a de estudo quando o aluno não sabe nem o que se está realizando ou qual o objetivo da atividade que o professor está propondo. Em muitas escolas os educadores não têm conhecimento do que é a atividade de estudo, nem compreendem esse conceito ou mesmo a importância da apropriação dos conhecimentos para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e sua implicação na formação do sujeito. Nesse aspecto que estamos enfatizando, há a importância de trabalhar com esse conteúdo na formação continuada de professores.

Não se trata aqui de fazer uma crítica aos professores, mas de compreender que geralmente, pela própria formação inicial que tiveram, estes não compreendem e nem tenham base teórica para entenderem o que é a atividade de estudo e como desenvolvê-la. Assim como às vezes têm dificuldade em colocar em prática o desenvolvimento da atividade de estudo, da mesma maneira muitas vezes não tiveram acesso aos conhecimentos sobre a atividade principal. Por isso, reafirmamos que a atividade de estudo é tão necessária para os objetivos dos professores quanto dos que os estudantes estabelecem para o processo de escolarização.

Segundo Asbahr (2011), o trabalho coletivo pode favorecer o desenvolvimento da atividade de estudo, principalmente quando se apresenta como atuante também no período da adolescência. Essa atividade é mediada pelo professor, que transmite os signos culturais transformados em con-

teúdos curriculares e, dessa forma, provoca transformações no estudante. A atividade de estudo também ocupa papel de destaque na compreensão da adolescência. Isso quer dizer que na idade escolar a atividade que relaciona a criança com o mundo ao seu redor é o estudo. Quando entra na adolescência pode-se instaurar a crise, então outra atividade dominante se forma no psiquismo do jovem e a comunicação íntima e pessoal passa a guiar sua relação com a realidade.

Elkonin (1987) explicita que com a comunicação íntima pessoal ocorre também, embora com menos intensidade, a atividade de estudo, e que na atividade de estudo há uma preparação para a atividade profissional futura. O adolescente passa a ocupar uma nova posição na relação com o adulto, ou seja, seus conhecimentos, e mesmo a capacidade física, colocam-no em pé de igualdade com o adulto, ou mesmo superior, quando pensamos, por exemplo, na força física.

Os comportamentos e opiniões dos companheiros tornam-se a mola que direcionará os estudantes nessa fase de desenvolvimento. De acordo com Elkonin (1987), a interação com o grupo ocorre segundo determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). As relações de amizade reproduzem, em seu conteúdo objetivo, a forma de relação que ocorre entre os adultos e contribui para que o adolescente possa se posicionar diante da vida e também constitui o sentido pessoal da vida. Ele desenvolve a autoconsciência, o que ocorre por meio da troca de experiência e de interesses com os seus pares, de modo que reorganize o seu pensamento.

A relação com os pares auxilia o adolescente, segundo Dragunova (1985), a buscar formas de posicionamento específicas da vida adulta. Essa relação com os companheiros ocupa um lugar importante na adolescência, inclusive para a formação de sua personalidade, e a escola deveria valorizar essas relações como necessárias para o desenvolvimento do adolescente, tendo conhecimento da importância da sistematização dos conteúdos científicos nesse processo.

De acordo com Anjos (2013), considerando a importância dos pares, nesse período de desenvolvimento é importante que o trabalho pedagógico seja conduzido para o grupo adolescente e não individualmente. Uma prática escolar organizada de forma que valorize o trabalho em grupo, torna-se uma estratégia importante para viabilizar uma educação que objetive o desenvolvimento psíquico do ser humano.

Muitas vezes as teorias tradicionais da Psicologia centram-se em mostrar os aspectos negativos da adolescência, esquecendo de destacar aquilo que Vygotski (1996) considera como central na adolescência: a complexi-

ficação das funções psicológicas superiores e a capacidade de formar os verdadeiros conceitos. É na adolescência que se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “[...] que são produtos do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência do meio, no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente” (Vygotski, 1996, p. 118).

Vygotski (1996) considera que na adolescência ocorre uma formação psíquica qualitativamente nova. Forma e conteúdo do pensamento são alterados nesse período de desenvolvimento. É na adolescência que o jovem assimila pela primeira vez os verdadeiros conceitos. Com a formação dos conceitos ocorre um salto qualitativo, uma mudança no funcionamento psicológico, uma reestruturação na forma de pensar.

O pensamento abstrato também vai se desenvolvendo à medida que o adolescente se desenvolve, por meio da formação dos conceitos. Conforme Vigotski (2000), o conceito surge relacionado com os outros conceitos conhecidos anteriormente. A generalização, que ocorre a partir da apropriação de novos conceitos, causa uma revolução em termos de desenvolvimento do psiquismo.

Nessa fase ocorre uma mudança na estrutura psíquica do jovem e um salto qualitativo em seu pensamento, trazendo a consciência interna de si mesmo e da realidade em sua volta. A sociedade também passa a exigir do adolescente comportamentos diferenciados em relação ao período anterior de desenvolvimento. São as cobranças do meio externo, com as alterações no desenvolvimento do psiquismo, em decorrência da apropriação dos conhecimentos, que provocarão o desenvolvimento do adolescente.

Quando o adolescente se apropria dos verdadeiros conceitos,

[...] começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem ante de si. A margem do pensamento em conceitos não é possível entender as relações existentes entre tais fenômenos. Tão somente aquilo que os abordam com a chave do conceito está em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (Vygotski, 1996, p. 64).

Tal fato traz grandes implicações para o processo educativo, pois ocorre um grande salto em sua capacidade de memorização, de atenção concentrada e de abstração, para a regulação lógica interna das informações e experiências vividas na coletividade. Isso acontece em correlação com outras funções, sobretudo com o pensamento, que proporcionam no-

vas possibilidades de compreender a realidade. O adolescente ainda não desenvolveu plenamente o pensamento dialético, e o espírito de contradição é o traço fundamental dessa fase. Sua personalidade amadurece, e junto com ela a sua concepção de mundo.

Com a apropriação dos conceitos e o desenvolvimento máximo de sua capacidade intelectual, considerando a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores, essa época, como sintetiza Vygotski (1996, p. 200) “[...] é o período das sínteses superiores produzidas pela crise do devenir e da maturação daquelas formações superiores que são o fundamento de toda existência consciente do ser humano”. O adolescente toma consciência de si, de seus atos, do comportamento e de ações dos interlocutores presentes na família, na escola e na sociedade.

O destaque dessas potencialidades dos adolescentes pode colaborar para que professores possam estabelecer novas proposições de atividades pedagógicas. A forma como os conteúdos curriculares são apresentados aos adolescentes, de acordo com Cañedo, Zanelato e Urt (2020), é de suma importância para a formação dos motivos na atividade de estudo. É necessário, segundo as autoras, compreender qual o significado que a atividade de estudo tem para o aluno, fato que contribuirá também para conhecer os motivos que guiam as atividades escolares e, se for o caso, poderá formar novos sentidos e significados que favorecerão o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Asbahr e Mendonça (2022, p. 213),

[...] a atividade de estudo se constitui enquanto o meio pelo qual a criança apropria-se das diferentes formas de consciência social, tornando possível a reestruturação de seu psiquismo e transformação de sua personalidade, o que, por sua vez, oportuniza que o escolar desenvolva uma nova forma de relação com a realidade, na qual esta última adquire um grau maior de inteligibilidade. Dessa forma, tem em si como potência que a criança se torne cada vez mais autônoma.

No caso do adolescente, essa atividade de estudo, o pensamento teórico desenvolvido a partir da capacidade de formar os verdadeiros conceitos, potencializa sua capacidade de conhecer a realidade dos objetos e do relacionamento entre as pessoas. Pode se tornar mais autônomo em seus atos e pensamentos. Essa autonomia deve estar direcionada, como analisam as autoras, para diferentes formas de consciência social.

A escola lida, portanto, cotidianamente com a transformação da consciência dos estudantes e, segundo Saviani (2003), deve garantir a transmissão do conhecimento acumulado historicamente, pois somente por meio da apropriação da cultura torna possível transmitir às próximas gerações o

que foi criado pela humanidade até então. Facci *et al.* (2016) comentam que os conteúdos escolares estão cada vez mais simplificados e aligeirados, haja vista que a proposta do conhecimento no cenário capitalista é a sua utilidade (para servir a economia) e não a emancipação humana.

Entendemos então a necessidade da valorização de um aprendizado em que o coletivo seja de grande valia nesse processo de escolarização, em que se crie estratégias para garantir que a escola seja transmissora e promotora de conhecimentos, desenvolvendo nos estudantes o pensamento teórico e fazendo um enfrentamento ao fracasso escolar

Com base no exposto sobre a atividade de estudo, concordamos com Asbahr e Mendonça (2022, p. 217) quando afirmam que a atividade de estudo

[...] pode ser uma importante 'ferramenta' de combate e de compreensão do fracasso escolar, já que traz em si a possibilidade de pensar e orientar formas de superação do mesmo, tornando-se, assim, um conceito central ao trabalho da/o psicóloga/o escolar. Isso porque, conforme apontado anteriormente, a atividade de estudo possui sua gênese e desenvolvimento nas relações reais que se constituem na educação escolar. Permite, portanto, colocar em movimento aquilo que até então se encontrava cristalizado, tornando-se relevante para a constituição de práticas não-patologizantes e não-culpabilizantes.

Compreendendo como ocorre a atividade de estudo e sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos em todos os períodos da vida, psicólogas(os) podem instrumentalizar o coletivo da escola para provocar o desenvolvimento do pensamento teórico de todos os alunos, buscando alternativas para o enfrentamento das queixas escolares.

No trabalho com os professores, é importante enfatizar que quando estamos falando da periodização do desenvolvimento humano não estamos nos referindo somente a estudantes que não possuem nenhuma deficiência. Barroco e Leonardo (2016) argumentam que a criança que apresenta algum tipo de deficiência tem todas as condições para se desenvolver. As autoras afirmam que “[...] o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com os seus pares” (Barroco; Leonardo, 2016, p. 322), podendo participar e realizar suas atividades de estudo.

Logo, uma educação organizada pode favorecer o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, pois todos os seres humanos aprendem na interação com o outro. Podem se desenvolver se mediadores adequados, específicos para lidar com a deficiência, forem utilizados na prática pedagógica.

Compreendemos que a(o)psicóloga(o) escolar e educacional, nos

cursos de formação de professores, entre outras ações, pode contribuir para a transformação da consciência do professor, humanizando-os por meio de fundamentos teóricos que permitam uma reflexão sobre a periodização do desenvolvimento humano, que possibilite propor práticas educativas que desenvolvam o pensamento teórico nos estudantes em seus diversos períodos da vida.

De acordo Vigotski (2000), a transmissão dos conhecimentos científicos, transformados em conteúdos curriculares, é uma ferramenta para o desenvolvimento da capacidade do aluno – e do próprio professor – de pensar e compreender a realidade em sua essência. Os conhecimentos podem transformar a consciência dos estudantes e estes podem se tornar ativos na sociedade, compreendendo que têm direitos aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, e provocando pelo menos um estranhamento no que se refere à sociedade dividida em classes antagônicas.

Trabalho com pais/responsáveis

Com pais/responsáveis, a(o) psicóloga(o) necessita refletir sobre o papel social da escola e a origem das dificuldades dos estudantes. Precisa levantar possíveis formas de intervenção da família no processo ensino-aprendizagem, de forma que possa garantir o acesso a um ensino de qualidade.

O conhecimento sobre a periodização humana pode auxiliar psicólogas(os) escolares e educacionais no trabalho de orientação individual aos pais/responsáveis ou na realização de encontros e palestras com familiares, com a finalidade de abordar temáticas que contribuam para a vinculação família-escola e, conseqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que é fundamental superar uma visão que ainda impera nos meios escolares, que culpabiliza os pais/responsáveis pelo fracasso ou sucesso escolar. Toledo (2018) destaca ser importante que famílias e educadores compreendam que as dificuldades escolares devem ser contextualizadas, analisando a participação dos pais/responsáveis, a atividade docente e os conteúdos curriculares, entre outros aspectos, ampliando a discussão para o entendimento do fracasso escolar como produzido socialmente, conforme analisa Patto (1990).

Concordamos com Toledo (2018, p. 109) quando afirma que

[...] tanto educadores quanto famílias possuem sua relevância no processo de escolarização, sendo a função da escola promover a socialização do saber produzido pela humanidade. Por outro lado, os pais também podem contribuir para um ensino de qua-

lidade, por meio do entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento humano. Acreditamos que essa compreensão pode ser alcançada por meio de encontros promovidos pela escola, não sendo esse o único local, porém constitui-se em um espaço privilegiado para tal fim, uma vez que os educadores podem proporcionar às famílias momentos de reflexão acerca das questões pertinentes à vida escolar e à educação como um todo.

A parceria com os pais/responsáveis na vida escolar dos estudantes é importante, e cabe à(ao) psicóloga(o) escolar e educacional instrumentalizá-los quanto ao desenvolvimento do psiquismo. Beatón, Calejón e Bravo (2022) afirmam a necessidade de preparação e atenção às famílias, para que possam realizar uma tarefa educativa em conjunto com a escola e com a sociedade. Os autores destacam “[...] a importância de estudar a integralidade do desenvolvimento humano e, em consequência, o trabalho da educação, por seu papel essencial neste processo” (Beatón; Calejón; Bravo, 2022, p. 132).

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, Beatón, Calejón e Bravo (2022) ressaltam a importância de compreender que o desenvolvimento do psiquismo não ocorre de forma natural, mas a partir da inter-relação dos indivíduos com a natureza, com a cultura e com outros seres humanos, conforme vimos discutindo neste trabalho.

Essa compreensão do desenvolvimento humano e da finalidade da escola pode auxiliar os pais/responsáveis no entendimento do desenvolvimento do psiquismo, levando-os, como propõem Beatón, Calejón e Bravo (2022, p. 137), a “[...] realizar com cientificidade e o rigor necessário esse trabalho de atenção, educação e formação de seus filhos e filhas desde mesmo o momento do nascimento”. Não se trata de ensinar os pais/responsáveis a criarem os estudantes, mas sim instrumentalizá-los sobre as características das crianças e jovens em cada período de desenvolvimento e a relação com o processo de escolarização. Dessa forma,

[...] as famílias que promovem a melhor aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos, caracterizam-se por terem uma concepção sobre educação e desenvolvimento que as orientam de forma consciente e sistemática a organizar e realizar ações educativas e pedagógicas de qualidade dentro de casa. Estas famílias sentem-se responsáveis pelo seu trabalho sabem de sua importância, pois contribuem significativamente para o apoio e consolidação do trabalho que é realizado educacionalmente nos centros da educação inicial, pré-escolar e educação geral (Beatón; Calejón; Bravo, 2022, p. 149, tradução nossa)³.

3 [...] las familias promotoras de los mejores aprendizajes y desarrollo de sus hijos, se caracterizan por tener una concepción sobre la educación y el desarrollo, que las orientan de forma consciente y sistemática a organizar y realizar las acciones educativas y pedagógicas de calidad en el seno del hogar. Estas familias se sienten responsables de su labor al conocer su importancia, porque contribuyen significativamente al apoyo y consolidación de la labor que educacionalmente se realiza en los centros

No caso específico deste capítulo, centrado no período de 6-7 anos a 12-13 anos, é importante discutir com os pais/responsáveis sobre as atividades principais desses períodos, lembrando, como propõe Elkonin (1987), que o sujeito se relaciona com o mundo a partir dessas atividades-guia.

É importante os pais compreenderem que quando a criança entra no primeiro ano e começa a se apropriar da leitura e da escrita de forma sistemática, acontece uma revolução em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. A criança de sete anos, conforme propõe Vygotski (1996), passa por um período de crise, porque ocorre a 'perda da espontaneidade infantil', e passa a ser capaz de julgar a si mesma e a valorar sua posição no contexto social.

É por meio da atividade de estudo que se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam. O lugar que passa a ocupar em relação ao adulto torna-se diferente, conforme analisa Leontiev (1978), pois a expectativa é que aprenda a ler, escrever, contar. Novas tarefas são impostas a ela e novas regras também se apresentam na escola, exigindo maior controle sobre o comportamento. A disciplina passa a ser exigida e a criança tem que aprender a orientar-se em consonância com as normas da instituição escolar, que a dirige e orienta, proibindo e elogiando, por meio dos professores e pedagogos, seus comportamentos de acordo com as regras. Dessa forma, a escola exerce "[...] o papel de transição entre a família e a sociedade civil" (Tolstij, 1989, p. 104).

Conforme afirmamos anteriormente, por meio da atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino. Os pais/responsáveis começam a perceber que a relação que os professores da primeira fase do ensino fundamental têm com os estudantes difere da relação que os da educação infantil tinham, porque, segundo Tolstij (1989), agora o objetivo está atrelado ao processo de alfabetização, aos fundamentos iniciais das ciências, vinculados aos conhecimentos científicos.

Nesse aspecto, Saviani (2003) analisa que a escola, na primeira fase do ensino fundamental, deve centrar-se em ensinar a criança a ler, escrever e contar, assim como os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). Nos anos anteriores, a criança apreendia a realidade de forma sensorial e empírica, agora tem que compreender a partir dos conhecimentos da ciência, ou seja, transformar o que aprende de forma concreta para a lógica abstrata (Tolstij, 1989).

É importante que os pais/responsáveis compreendam que o ensino escolar no estágio de atividade de estudo deve estimular o estudante na

apropriação do conhecimento, já que esse é o papel do ensino, e direcioná-lo para que desenvolva as funções humanas e tenha o desenvolvimento do psiquismo na totalidade. Com essa compreensão eles podem auxiliar a escola na consecução do seu objetivo de socializar os conhecimentos e formar seres humanos.

Com a entrada na adolescência, conforme vimos discutindo, ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa em relação ao adulto. Os adolescentes tornam-se críticos face às exigências que lhes são impostas, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e aos conhecimentos teóricos. Eles buscam, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos estudantes, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização dessa atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. Como vimos, segundo Vygotski (1996), nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, na formação das funções psicológicas superiores, formando-se os verdadeiros conceitos.

Como abordamos no trabalho com professores, é importante que as(os) psicólogas(os) escolares ressaltem, junto aos pais/responsáveis, as potencialidades dos adolescentes nesse período da vida, fugindo do rótulo dado socialmente de ‘aborrecentes’. Ao discutir com os pais sobre as potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, pode-se elucidar a importância da escola e do acompanhamento dos estudantes no processo de apropriação dos conhecimentos.

Outro aspecto em relação à periodização refere-se ao papel que o ambiente tem no desenvolvimento. Vigotski (2018, p. 74) afirma que “[...] o papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários”. O meio vai se modificando para a criança em cada faixa etária, pois a apropriação dos significados e as generalizações que faz vão se alterando, superando generalizações mais visuais e concretas em direção a generalizações superiores, se configurando em conceitos.

Na fase, escolar, por exemplo, o autor considera que o meio se modifica em função da educação em cada etapa do processo de escolarização. “Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra” (Vigotski, 2018, p. 75). A relação do

sujeito com o meio, com os eventos que ocorrem ao seu redor, também vão se alterando.

Para Vigotski (2018), a mesma situação que ocorre para diferentes pessoas em diferentes etapas de desenvolvimento tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento do psiquismo de cada uma delas. O autor chama a atenção para a importância de compreender a vivência de uma criança, ou seja, “[...] como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (p. 77). Ressalta a necessidade de entender a “[...] unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência” (p. 78), a necessidade de compreender as particularidades constitutivas do sujeito que tem papel preponderante na forma de sua relação com determinadas situações, assim como o nível de compreensão, a tomada de consciência que tem da situação vivenciada e o sentido que dá ao que acontece ao seu redor.

Considerando essa breve discussão sobre o ambiente, podemos ressaltar, com os pais/responsáveis, a importância de compreender como estão constituídas as funções psicológicas superiores em cada fase de desenvolvimento, que possibilita uma forma diferenciada de conhecimento da realidade; destacar que o desenvolvimento do pensamento e a capacidade de generalização estão ligados ao meio circundante em que o sujeito vive. Consideramos importante deixar claro que a personalidade dos estudantes não está atrelada à hereditariedade, mas sim às apropriações culturais que ocorrem nas relações familiares, escolares e com a sociedade de forma geral.

Ante o exposto, concordamos com Beatón, Calejón e Bravo (2022, p. 150) quando afirmam a importância de as famílias partilharem “[...] conscientemente a sua responsabilidade pessoal e social, com a educação dos filhos em casa, que está constantemente ligada ao trabalho desenvolvido na escola, criando uma relação orgânica e próxima entre escola e família em matéria de educação, aprendizagem e o desenvolvimento”.

Considerações finais

Neste capítulo, centramos em alguns aspectos da periodização para tratar da intervenção na área de Psicologia Escolar e Educacional, mas outros conceitos poderão subsidiar a prática profissional, levando em conta a função social da escola na socialização dos conhecimentos, no processo de humanização.

Refletindo sobre o processo educacional, Lessa (2018) pontua que

é bastante complicado propor formas de atuação que transformem os estudantes, quando o processo educativo faz parte de um sistema defensor da desigualdade de direitos e oportunidades. Nesse sentido, concordamos com a autora e reiteramos que a visão do processo ensino-aprendizagem é ponto chave para desmistificar toda artimanha relacionada a assuntos da escola. Por isso, é relevante saber com exatidão e nitidez a função da instituição escolar, visto que tal postura pode ajudar na superação da visão tradicional que, ainda hoje, direciona a prática daqueles que trabalham nesses locais, inclusive do psicólogo escolar/educacional.

À vista disso, Lessa (2018) pontua que se o olhar não estiver atento a todas essas demandas e ainda não se contestar as culpas postas aos educandos pelo fracasso escolar, direcionando essa análise para questionamentos mais amplos, que envolvem a qualidade das mediações pedagógicas, os preconceitos e estereótipos presentes no cenário da escola quanto aos alunos com menos condições financeiras e/ou com deficiência, a exclusão continua posta no mundo escolar.

Corroboramos com Zibetti (2021) ao afirmar que, diante das condições de desigualdade e sucateamento cada vez mais presentes no cotidiano escolar, faz-se necessário que as escolas se abram para os debates coletivos entre docentes e equipe técnica, juntamente com as psicólogas e assistentes sociais, de modo que os espaços escolares se tornem “[...] locais de aprendizagem” (Zibetti, 2021, p. 163) para todos, visando novas soluções para o enfrentamento dos desafios e das contradições.

Se nesse capítulo estamos enfatizando a todo instante a importância da apropriação dos conhecimentos nos vários períodos, ocorrer uma transformação na unidade cognitivo-afetiva, concordamos com Lessa (2018) que é necessário ter uma atuação profissional que envolva todos os protagonistas da escola no processo educativo, desmistificando o pressuposto de que os culpados pelo fracasso escolar são os discentes, os pais e/ou os professores.

Por isso, ao resgatar a periodização do desenvolvimento humano no trabalho de intervenção da(o) psicóloga(o) escolar e educacional junto aos estudantes, professores e pais/responsáveis estamos enfatizando a importância da apropriação do conhecimento como forma de transformação na unidade cognitivo-afetiva que leva a uma mudança de consciência e uma transformação da realidade social.

Em relação a isso, destacamos que a(o) psicóloga(o) pode auxiliar a escola no cumprimento de sua função social. Nesse sentido,

[...] ele não é um ‘resolvedor’ de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional

que, dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (Tanamachi; Meira, 2003, p. 43).

Compreender o desenvolvimento do psiquismo a partir da Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para que a intervenção da(o) psicóloga(o) auxilie na remoção desses obstáculos. Como discorremos no texto, o desenvolvimento psíquico é um processo dialético, onde a passagem de uma etapa a outra ocorre de forma revolucionária. Os ritmos do desenvolvimento estão atrelados ao avanço histórico da sociedade, às necessidades que foram sendo criadas no decorrer do desenvolvimento da sociedade e em nível ontogenético. Estão vinculados às vivências do sujeito e ao processo educativo.

Professores, pais/responsáveis e estudantes necessitam ser instrumentalizados sobre como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, tomando consciência das atividades-guia que direcionam os indivíduos à realidade, para potencializar a relação em busca do desenvolvimento das potencialidades.

Temos consciência de que não é somente o conhecimento sobre a periodização que garantirá uma educação emancipatória. Temos clareza dos entraves que existem para que todos possam aprender e se desenvolver em uma sociedade de classes, no entanto a ciência psicológica pode contribuir, fornecendo subsídios para a proposição de uma prática educativa que desenvolva a atividade de estudo nos educandos que promove o desenvolvimento do pensamento teórico.

A vinculação da teoria com a prática é fundamental no contexto da construção de uma Psicologia Escolar crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético. As(os) psicólogas(os) escolares necessitam refletir sobre a sua prática e sobre as teorias que norteiam o seu trabalho. Precisam ter consciência desses conhecimentos que influenciam sua atuação direta com todos os envolvidos no processo educativo.

A escola tem como tarefa levar o indivíduo a tomar essa consciência da realidade para poder transformá-la e, de acordo com Asbahr e Mendonça (2022, p. 215-216), “[...] as atividades de ensino e estudo devem se constituir a fim de que os estudantes possam se humanizar no próprio processo de conhecer, e compreendam que o mundo é passível de transformação”. Assim, psicólogas(os), professores, pais/responsáveis, necessitam desenvolver ações coletivas em prol da apropriação dos conhecimentos e do processo de humanização de todos os envolvidos com a escola.

Entendemos, como propõem Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 3-4, grifo do autor) na apresentação do livro sobre a periodização do desenvolvimento humano, e esperamos que a compreensão sobre esse tema possa contribuir para a efetivação

[...] de um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma **pessoa de pensamento**, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; **uma pessoa de sentimentos**, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma pessoa **da práxis**, que compreenda as contradições existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão.

Para tanto, reafirmamos a necessidade de compreender o homem como síntese das relações sociais, e a importância da escola para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo. Cabe à Psicologia, nesse espaço de riqueza da formação humana, contribuir com os conhecimentos produzidos na área, para a efetivação de uma educação desenvolvente.

Referências

ANJOS, R. E. dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97430>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. 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. 171-192.

ASBAHR, F. da S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. Tese (Doutorado) – Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, F. da S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 1, p. 198-223, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64391>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico***. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-341.

BEATÓN, G. A.; CALEJON, L. M. C.; BRAVO, A. Z. Relación familia y escuela: lasfamiliaspotenciadoras . **Obutchénie. Revista de Didáctica e Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 1, p. 131-153, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64388>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAÑEDO, R. G.; ZANELATO, E.; URT, S. da C. As relações entre os sentidos da atividade de estudo e o pensamento teórico. **Educação em Perspectiva**, v. 11, n. 00, p. e020028, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8187>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CHECCHIA, A. K. A.; SAWAYA, S. Contribuições da psicologia escolar para formação de professores em universidades privadas paulistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tCgPVCbhJH7R684jQMjJHMP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G.; ASBAHR, F. da S. F.; DE MESQUITA, A. M. de. Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru-SP: em busca da articulação entre conteúdo e forma. **Revista Espaço do Currículo**, p. 168-179, 2018.

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

DAVIDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. *In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología***. Moscú: Progreso, 1987. p. 173-193.

DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas do adolescente. *In: PETROVSKI, Artur. **Psicologia evolutiva y pedagógica***. Moscou: Progreso, 1985. p. 120-175.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin. V. V. Davidov e V. V. Repkin***. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 147-156.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología***. Moscú: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da

escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, v. 14, n. 30, p. 385-403, 2014.

MARINO FILHO, A. Significação e envolvimento na atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo (Livro II):** contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 55-72.

LEAL, Z. F. de R. G. **Educação escolar e constituição da consciência:** um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural. 2010. Tese (Doutorado) – Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. p. 59-83.

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

LESSA, P.V. de. A queixa escolar em questão: a atuação do psicólogo na educação e as contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 30, n. 59, p. 39-50, 2018.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 113-147, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Apresentação. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 9-12.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Apresentação. *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. 1-9.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Apresentação. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência:** compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In*: TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da; SOUZA, M. P. R. de (org.). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000. p. 35-72.

MEIRA, M. E. M.; BULHOES, L. F. S. S.; ASBAHR, F. da S. F. Uma proposta de intervenção em psicologia escolar no sistema municipal de educação em Bauru: projeto educação sem fronteiras. *In*: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org.). **Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização**. Curitiba: CRV, 2021. v. 1, p. 131-148.

MENDONÇA, A. B. J. **Atividade de estudo**: uma síntese à luz da psicologia histórico-cultural. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

FACCI, M. G. D. *et al.* Formação do psicólogo, no Estado do Paraná, para atuar junto às queixas escolares. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, 2016.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

TOLEDO, L. C. N. de. **Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscú: Editorial Progreso. 1989.

VIEIRA, A. P. A. **Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares**: proposta a partir da psicologia histórico-cultural. Paranaíba: EduFatecie, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**: un curso breve. Buenos Aires: ALQUE, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 103-135.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996/2006.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem.** URSS: Varnitso, 1930.

ZIBETTI, M. L. T. A inserção de psicólogos/as na escola: um olhar a partir da Pedagogia. *In*: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; FACCI, R. G. D. (org.). **Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização.** Curitiba: CRV, 2021. v. 2, p. 155-167.

CAPÍTULO 10

AS TRANSFORMAÇÕES DA ADOLESCÊNCIA E SUAS RELA- ÇÕES COM A ESCOLA

*Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Letícia Cavalieri Beiser de Melo*

Verbo ser

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer (Andrade, 2017, p. 271).

Introdução

Considerando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, dentre os quais a concepção de que o homem é um ser social e de que tudo que há nele provém da vida em sociedade, para podermos pensar sobre a adolescência é necessário que levemos em conta que a relação entre o indivíduo e o meio é diferente em cada idade ou, como afirma Bozhovich (1976), é típica em cada período do desenvolvimento. Dessa forma, é imprescindível que compreendamos as características específicas de cada período, para que possa-

mos entender o desenvolvimento psíquico e os rumos que toma a depender das relações que se estabelecem entre o indivíduo e seu contexto social.

Assim, objetivamos neste capítulo discutir sobre a fase inicial da adolescência a partir das transformações que se dão nesse período e as relações que esse fenômeno estabelece com a escola e com a educação escolar, tanto no que tange ao modo como a escola e a educação influenciam no desenvolvimento do adolescente, como em relação ao que essas transformações da adolescência influenciam e repercutem no ambiente escolar.

Tem sido muito comum ouvir de professores e técnicos escolares que trabalhar com adolescentes é 'muito difícil', que os adolescentes são muito 'desinteressados' e 'rebeldes'. São frequentes as queixas sobre os conflitos que se estabelecem no ambiente escolar, tanto entre os alunos como entre eles e os docentes. A situação, por vezes, é bastante tensa – alunos se queixam dos professores, de como não os respeitam, e os professores se queixam de que os alunos 'não dão a mínima' para a escola e para o conteúdo escolar. Como, então, lidar com essa situação? Como aliviar a tensão no contexto escolar? E não apenas isso, mas como a escola pode possibilitar que o adolescente se desenvolva de forma integral e se aproprie dos conhecimentos de forma a poder compreender a realidade em suas complexidades e intervir na sociedade de forma crítica?

Assim, é na tentativa de contribuir para o estabelecimento de relações desenvolvidoras no ambiente escolar que trazemos aqui as nossas reflexões, buscando ressaltar a importância e a positividade da escola para o desenvolvimento dos alunos e esclarecer como se organiza esse período, para que se possa constituir uma concepção positiva de adolescência.

Vygotski (1996), em seu tempo, criticou os autores da Psicologia que se limitavam a descrever os comportamentos em lugar de explicá-los. O autor também criticou a concepção dos pesquisadores de que não havia nada de novo no desenvolvimento do adolescente, mas que tudo já estava presente, em gérmen, em uma criança de três anos, e que as estruturas apenas amadureceriam e se ampliariam com o tempo e a experiência. O autor destacava a necessidade de encontrar a explicação para as mudanças a partir da compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento, o que foi feito por meio do 'conceito de neoformações', que corresponderiam às novas formações produzidas, em cada idade, na estrutura psíquica do indivíduo e que determinariam sua relação com o meio e o curso do desenvolvimento no período (Vygotski, 1996).

Entretanto, as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento não tratam de simples amadurecimento, mas são desencadeadas pela ati-

vidade do sujeito em sua relação com o meio. O desenvolvimento do psiquismo em cada período é conduzido por uma determinada atividade, caracterizada como 'atividade principal', também conhecida como atividade dominante ou atividade guia (Elkonin, 1987; Leontiev, 2014). Essa atividade é a responsável por organizar os processos psíquicos particulares, a partir do que já está desenvolvido, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das funções. A atividade principal não é a que ocupa maior tempo, mas a que tem maior impacto na promoção de mudanças no sujeito, em função da interação que se realiza por meio dela (Leontiev, 2014).

Como postula Leontiev (1983, 2014), as necessidades do sujeito em cada período de sua vida originam os motivos que impulsionam a atividade, mobilizando a ação do sujeito no mundo e direcionando o seu desenvolvimento. Assim, no decorrer da vida, como se alteram as necessidades, devido ao que o sujeito já desenvolveu e ao que precisa desenvolver para atender as demandas do meio (em suas condições reais de vida), organizam-se as atividades principais. Desse modo, "[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade" (Leontiev, 2014, p. 64).

De acordo com Elkonin (1987), na fase inicial da adolescência a atividade principal é a 'comunicação íntima e pessoal', enquanto na fase final a atividade principal passa a ser a 'atividade profissional/de estudo'. A primeira se caracteriza pela interação do adolescente com seus pares e, a partir dela, ele reproduz as relações existentes entre os adultos, bem como as normas morais e éticas que regem as relações sociais, que se constituem como mediadoras para o seu comportamento. Nesse processo, o adolescente se apropria das formas sociais de relacionamento, tendo o adulto como referência, e começa a formar sua autoconsciência e o sentido pessoal da vida.

Contudo, sendo a comunicação íntima pessoal uma atividade, ela está vinculada à materialidade da vida, como bem assinalado por Anjos (2017), e, para que dela decorra tal desenvolvimento, é preciso que o adolescente tenha um ser mais desenvolvido para tomar como referência, servindo-lhe de modelo. É necessária a existência de adultos nos quais ele possa se inspirar e que não se restrinjam às pessoas que o rodeiam, como pais e professores, mas que incluam também pessoas de importância destacada, como grandes figuras da história e da literatura, por exemplo, acessíveis a eles por meio da cultura e da educação formal. Esta deve oferecer a possibilidade de que o adolescente saia dos limites de seu cotidiano, em direção aos mais altos níveis de desenvolvimento do gênero humano.

Cabe aqui um breve apontamento acerca do que podemos entender como o cotidiano dos adolescentes no século XXI. Ou seja, o mundo que os circunda atualmente não se restringe às pessoas de seu mundo físico, mas inclui, de maneira bastante intensa, aquelas com as quais se relaciona virtualmente - tanto pelo contato via redes sociais, com pessoas conhecidas que estão longe geograficamente, quanto por meio do acesso a diferentes pessoas e ideias presentes nos conteúdos produzidos e disponibilizados em diversas plataformas digitais.

Entretanto, vale ressaltar que, não necessariamente, tal acesso significa ou promove um avanço em seu nível de desenvolvimento, já que, geralmente, o que o adolescente consome virtualmente está circunscrito a um nicho, devido à personalização com base em algoritmos e inteligência artificial que organizam o mundo virtual. Também há que se considerar que pessoas que se destacam nas redes sociais não necessariamente têm a oferecer elementos que impulsionam o desenvolvimento psíquico e intelectual de forma positiva.

Baseamos tal afirmação no trabalho diário com adolescentes no espaço escolar, onde identificamos determinados canais de conteúdos que acessam, articulando suas relações com os pares ao universo digital. Percebemos, por outro lado, seu grande desconhecimento de inúmeras personalidades e ideias em destaque, também disponíveis na rede, mas distantes de seus interesses imediatos, que precisam ser apresentados pelos adultos, como, por exemplo, os profissionais da educação, a fim de expandir seus horizontes. Assim, é importante destacar que mesmo em relação ao ambiente virtual e às redes sociais, há necessidade de alguma supervisão e mediação se almejamos o desenvolvimento do adolescente.

É importante considerar as relações que os adolescentes estabelecem com o mundo circundante e a forma como essas relações mediatizadas com o meio se refletem em seu psiquismo. A maneira como organizam as relações com o adolescente e como estas se dão em seu meio social vão permitir o desenvolvimento de uma nova estrutura de consciência, o que possibilitará a percepção de sua vida interior, mudando o mecanismo interno das funções psíquicas e suas relações com a realidade interna.

Além disso, considerando a importância que a opinião do grupo ocupa nesse momento de desenvolvimento do adolescente, inclusive tendo força para orientar/regular seu comportamento, Anjos (2017) e Bozhovich (1976) assinalam a importância de serem organizadas atividades educacionais nas quais exista a possibilidade de interações colaborativas, que oportunizem o exercício de condutas balizadas por valores morais com foco na coletividade. Tais atividades devem conduzir ao “[...] desenvolvimento de

relações que se constituam em gérmenes de uma sociabilidade que seja o oposto do individualismo egoísta, imediatista e competitivo que é fomentado pela visão de mundo neoliberal” (Anjos, 2017, p. 54).

Petrovski (1979, p. 138) destaca o valor dessas atividades para a formação da personalidade do adolescente:

[...] a educação da personalidade no interior da coletividade, por meio dela e para ela, é condição inevitável e necessária para que a maturidade social e moral do adolescente se desenvolva em uma direção socialmente correta e valiosa. Quanto mais ricos os vínculos coletivos do adolescente e mais ampla sua colaboração com seus pares e com os adultos nos diversos aspectos de uma atividade socialmente útil, maior será a quantidade de valores socialmente significativos que ele deve assimilar e mais rica será sua personalidade.

Dessa forma, nesse período se apresenta ao adolescente um mundo novo, novos interesses e aspirações, novas atrações, e a conduta passa a ser orientada em uma nova direção. Novas tarefas são formuladas para o adolescente, novos problemas devem ser resolvidos, o que impulsiona o desenvolvimento do pensamento em sua nova estrutura, com maior condição de compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, desde que sejam oportunizados os mecanismos para o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Os novos problemas postos ao adolescente vão impulsionar a formação do pensamento por conceito, função central do desenvolvimento psíquico nesse período, permitindo a reestruturação das funções psicológicas superiores, que se organizam em uma nova estrutura, lançando os fundamentos para o desenvolvimento superior da personalidade e a formação da nova concepção do mundo e de si mesmo (Vygotski, 1996).

Embora, em termos gerais, tenham se destacado os conflitos e as dificuldades como marcas do desenvolvimento na adolescência, gerando diferentes preocupações e emoções, Tolstij (1989) afirma que esses conflitos e dificuldades não podem ser explicados pelas dificuldades do crescimento, e caracterizar a adolescência como ‘idade difícil’ é um preconceito que prolifera tanto na Psicologia como no senso comum. Essas dificuldades, na verdade, estão na dependência da qualidade das relações estabelecidas com os adolescentes e em sua orientação para atividades criativas e novos interesses, que possam preencher a riqueza desse momento.

As mudanças qualitativas que ocorrem nesse período podem se apresentar como transformações radicais das características anteriores, pois há uma complexidade de processos em desenvolvimento. Mas é importan-

te destacar que surgem elementos do adulto como resultado do tipo de relações estabelecidas com os companheiros e com os adultos, da formação da autoconsciência, dos novos interesses e das novas possibilidades cognitivas do período. São mudanças que estão vinculadas à busca pela autonomia e por seu lugar na vida adulta e na comunidade.

O papel orientador do adulto e a qualidade das relações que estabelece com o adolescente são fundamentais para seu desenvolvimento. Portanto, os profissionais da educação têm grande responsabilidade ao exercerem sua função.

Destacamos ainda que, embora os interesses do adolescente devam ser o ponto de partida para sua atividade, é necessário que sejam ampliados, enriquecidos, e que haja uma orientação para os interesses sociais, incluindo-os em atividade corrente, cotidiana. Para isso, é preciso que se compreenda como se dão as relações com o meio e com as pessoas de seu entorno, pois essas relações serão o ponto de partida para suas mudanças, determinando a trajetória que permitirá a aquisição de novas propriedades da personalidade. A realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e conforme destaca Vygotski (1996).

Nesse sentido, devemos ressaltar que a adolescência traz transformações extremamente importantes e relevantes, preparando o adolescente para a vida adulta e para assumir um lugar na sociedade de forma produtiva e transformadora. As capacidades do indivíduo se ampliam significativamente nesse período, que não pode ser visto apenas como um período de rebeldia, turbulência e dificuldades. É considerando esses aspectos que apresentaremos a seguir alguns elementos sobre a relação do adolescente com a escola e o que pode advir.

O início da adolescência e a escolarização a partir do ensino fundamental II

A passagem ao ensino fundamental II traz mudanças significativas na organização escolar, com novas disciplinas teóricas e vários professores para ministrá-las, um maior aprofundamento do conhecimento, o que, por sua vez, impõe novas responsabilidades aos estudantes e a necessidade de gradativa autonomia em relação à condução de seu processo de aprendizagem. Isso coincide com as transformações que estão ocorrendo com o indivíduo, pois se trata do início da adolescência, que descortina novas possibilidades de ser, de fazer. São aspectos que podem trazer, inicialmente, incertezas, medos e dificuldades, mas também despertar curiosidade e se

traduzir em novos interesses.

No período da adolescência a educação escolar será de vital importância, pois é a transmissão e a assimilação do conhecimento científico que permitirá a formação do pensamento por conceitos e, com isso, a formação de um pensamento teórico que permitirá a consciência sobre a realidade e suas múltiplas determinações. Somente a partir disso se pode assumir uma participação crítica na realidade circundante.

Entretanto, após os anos escolares iniciais, em que estava muito presente o desejo de aprender a ler e escrever, o interesse pelos conteúdos escolares começa a diminuir e parece não haver, para o adolescente, clareza sobre a amplitude da contribuição da educação sistematizada para sua formação. Isso pode trazer inúmeras dificuldades para todos no ambiente escolar, tanto para os adolescentes como para os professores, o que precisa ser resolvido, para que a escola possa cumprir sua função de desenvolvimento integral de seus alunos.

Em sua pesquisa, Melo (2021) verificou na fala dos estudantes a diminuição no interesse pelos conhecimentos escolares, pois seus entrevistados destacaram 'o conhecimento' ao falar do seu ingresso na escola e sobre aprender a ler, a escrever e o domínio das operações matemáticas. Contudo, ao tratarem do ensino fundamental II, quase não apontaram o conhecimento, destacando muito mais as relações com os pares e as atividades extracurriculares. Isso, de certa forma, deixa clara a atividade-guia do início da adolescência, que é a comunicação íntima entre os pares, a partir da qual o adolescente formará a compreensão de si mesmo e dos outros, sua autoconsciência e sua concepção da vida, elementos fundamentais para sua vida adulta. Por outro lado, esse fato se constitui como um desafio para os educadores, quando não consideram tais características em seu trabalho pedagógico junto a esse público.

Também Leal (2010), em sua pesquisa com adolescentes do ensino médio, encontrou dados similares, visto que os adolescentes expressaram o interesse por novos conteúdos, mas, ao mesmo tempo, afirmaram aprender mais com amigos ou fora da escola do que na escola, com os professores.

A não atribuição de valor às atividades educacionais não se dá por um desinteresse pelo conhecimento, mas reflete a forma como a escola se apresenta e a maneira como a educação se materializa nas diferentes instituições de ensino para as distintas classes da sociedade capitalista. Reflete também o descaso com que a escola e a educação escolar têm convivido na sociedade, a partir de políticas educacionais que ressaltam pedagogias como a do 'aprender a aprender', em que o conhecimento é secundarizado

e o que se propõe do aspecto de socialização da educação e da capacidade de aprender a aprender, destacando que o conhecimento pode ser buscado para além da escola, de forma independente. Nesse sentido, é preciso considerar as circunstâncias que permeiam o contexto escolar.

Faz-se necessário, portanto, que os educadores compreendam o verdadeiro impacto do processo de aprendizagem no desenvolvimento e superem concepções maturacionistas de desenvolvimento, o que depende, a princípio, de modificações na formação inicial e continuada que lhes é ofertada. Somente quando os educadores entenderem que sua mediação e a aquisição dos conhecimentos sistematizados pelos estudantes são necessários para o desenvolvimento, poderão organizar sua prática de tal forma que impulse o desenvolvimento dos alunos e torne mais clara a importância do conteúdo escolar para suas vidas.

Apenas ao superar a concepção de desenvolvimento como algo inato, e compreendendo seu real processo, os fenômenos do não aprender na escola deixarão de ser compreendidos como naturais, decorrentes de dificuldades inatas, sobre as quais não é possível nenhum tipo de intervenção efetiva do ponto de vista pedagógico, e poderão ocorrer mudanças na relação entre professores e alunos e na mediação do conteúdo a ser transmitido.

Essa naturalização leva à interpretação do bom ou mau desempenho escolar como expressão de facilidades ou dificuldades inerentes aos estudantes, que tendem a internalizar essa compreensão e carregá-la ao longo de sua escolarização, como Melo (2021, p. 149) encontrou em suas entrevistas:

Então. Na [...] eu sempre fui tranquilo em relação à matéria, né? **Só tinha uma específica que não entrava na minha cabeça.** Eu não conseguia aprender aquilo lá, que era a Matemática. Eu sempre tive um grande [...] é [...] não sabia aprender, sabe? Não entrava na minha cabeça, aprender a Matemática. Era só o básico assim e não entrava mais, sabe? Era tipo Português, Biologia, Ciências na época, né? Eu sempre fui tranquilo. Mas eu sempre tive problema com a Matemática. Foi algo bem difícil. **Até hoje é para mim difícil a Matemática** (Entrevista inicial de Tiago, 19 anos, grifo nosso).

Na medida em que não se percebe o processo de aprendizagem como promotor de desenvolvimento, as dificuldades surgidas no processo são vistas como barreiras impeditivas para a aprendizagem. Nessa perspectiva, só se compreende como possível ensinar àqueles que evidenciam certo desenvolvimento. Isso mostra uma organização do ensino baseada em um ideal de aluno, excluindo (de maneira velada ou declarada, temporária ou permanente) todos os que não se enquadram no perfil esperado.

Tal afirmação se expressa estatisticamente na curva crescente de re-

provação e evasão escolar entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental II e início do ensino médio, como aponta a reportagem *Abandono e evasão escolar: aluno deixa a escola ou a escola se distancia da realidade do aluno*, publicada no site gestaoescolar.org.br em 30 julho de 2019, cujos dados estão baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), do IBGE de 2018 (Cecílio, 2019). Ainda segundo a mesma reportagem, dados do Censo Escolar de 2017 também apontam que “[...] o maior gargalo está no 1º ano do Ensino Médio, onde a taxa de reprovação é de 15,8% e a de abandono é de 7,8%”.

De acordo com Melo (2021), muitos alunos relatam não conseguir entender e dominar uma disciplina, originando uma ideia de incapacidade pessoal em relação a determinado conteúdo. Isso denota uma concepção de que existe, de maneira inata, determinadas capacidades e habilidades no sujeito, já definidas no nascimento, e colabora para a afirmação da ideia de que a educação não constitui novas habilidades e potencialidades no sujeito. Não se considera que o ensino cria desenvolvimento, impulsiona esse processo e transforma os indivíduos. É como se o ensino apenas se valesse daquilo que o estudante tem dentro de si, um potencial pré-existente, o qual, por sua vez, demarca as diferentes possibilidades entre os indivíduos, indicativo e justificativa para avanços ou fracassos. Nesse caso, a escola e o processo educativo não são, em sua plenitude, para todos.

Contudo, a superação dessas concepções exige mudanças em nível macro, desde um interesse social de que a escola promova a formação integral dos indivíduos até a consequente reestruturação das políticas públicas, da formação de professores e das práticas pedagógicas. Isso está para além do desejo e da responsabilidade individual dos professores, mas implica na superação da forma de organização social em que vivemos.

Diante disso, cabe-nos a análise crítica da maneira como a escola realiza seu trabalho junto aos estudantes, que muitas vezes se dá de forma superficial e mecânica, sendo percebida pelos estudantes como ineficaz, o que ocasiona crescente desinteresse e falta de um sentido que dê sustento à atividade de estudo, como podemos constatar no excerto a seguir (Melo, 2021, p. 150):

[...] até então, até onde eu estou contando pra você a história, a escola tampouco me ensinou alguma coisa útil, senão escrever e ler, mas somente só isso. A escola não me ensinou praticamente [...] desculpa, eu não me lembro de nada até o ensino fundamental [...] não me lembro de Biologia, não me lembro de História, não me lembro de nada, nada, nada, nada. Eu não me lembro de nada. Então, questão de conhecimento, eu não me lembro de nada. Parece que a escola não me serviu para nada e é muito triste falar isso. É muito feio (Entrevista inicial de Murilo, 19 anos).

O fato de Murilo expressar não ter aprendido nada na escola não torna essa afirmação verdadeira, mas evidencia a dificuldade em compreender a função da escola e estabelecer sua vinculação com o desenvolvimento, tanto do próprio como o de outros indivíduos. O que acontece é que as concepções que embasam o processo de ensino muitas vezes apresentam o conteúdo de forma mecânica, como se ele bastasse em si mesmo, sem que favorecesse a constituição de sentido para o aluno sobre sua importância e significado na vida, dificultando sua apropriação, que se dá de forma mecanizada, com a memorização superficial para garantir a nota e posterior esquecimento.

Marcela, participante da pesquisa de Leal (2010, p. 209), também expressa sua insatisfação com a escola, além da contradição entre ser espaço de aprendizagem, mas também algo forçado e ruim. Isso está presente na lógica de relativização da escola como espaço fundamental de transmissão do conhecimento científico e de desenvolvimento dos indivíduos que passam por ela. Relativização que tem se tornado cada dia mais comum, junto a sua desqualificação. Ao ser questionada sobre como a escola marcou sua vida, disse:

Bom, pra mim, é meus amigos que construí aqui. Eu acho legal, porque dentro da sala de aula a gente convive com nossos amigos, a gente constrói bastante amizade. Eu acho legal isso. Gosto de alguns professores. A escola pra mim podia melhorá, mas não vô consegui mudá isso sozinha. É bom estudar, né? Às vezes é bom, tem que estudar [...] É, não é muito bom, eu não gosto muito [...] (Marcela, G1).

O movimento dos estudantes, de se desligarem da atividade de estudo, principalmente durante o ensino fundamental II, não é analisado do ponto de vista da relação pedagógica. Ao contrário, é entendido como um fenômeno individual, como se seu interesse ocorresse independentemente da maneira como se efetiva a educação em sala de aula ou, ainda, como fenômeno característico da adolescência, em função das mudanças hormonais e corporais.

Aqui reside um dos problemas acerca das teorias que descrevem o adolescente como um indivíduo semipatológico, cujos comportamentos se explicam por processos psicológicos internos que não se vinculam ao mundo concreto. A partir dessa perspectiva de adolescência, tudo se justifica como resultante da chamada 'crise' dos adolescentes, e os adultos, que deveriam guiar o processo de desenvolvimento, organizando a educação de maneira a fornecer motivos e estímulos que favorecessem o seu engajamento, a fim de despertar o interesse em seus estudantes, mantêm uma atitude passiva diante do afastamento percebido e, muitas vezes, continuam conduzindo suas aulas para o aluno idealizado, isto é, para aquele cujo

desenvolvimento já está mais avançado.

Vale dizer que, em nosso entendimento, isso não ocorre por descompromisso dos educadores com os resultados de sua prática, uma vez que diariamente tentam e se angustiam por não conseguirem alcançar seus alunos, mas expressa desde as carências de um processo formativo que não os instrumentaliza teoricamente, até a conjunção de um contexto político social que não visa, de fato, o desenvolvimento de todos.

Considerando que a educação formal é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, para a ampliação de sua capacidade de generalização, para a formação de sua autoconsciência, as dificuldades do processo de escolarização, que acabam por conduzir a uma certa ineficiência, devem ser entendidas como uma forma grave de expropriação da possibilidade de os sujeitos avançarem em direção à formação de suas características humanas.

Os participantes da pesquisa de Melo (2021) estudaram integralmente, ou a maior parte do tempo, em escolas públicas, e destacaram que as mudanças observadas em suas trajetórias educacionais podem ser explicadas, pelo menos em parte, não por processos ocorridos nas atividades escolares, mas sim pelas diferentes mediações vividas e pelo acesso a outras atividades, como apontado por Murilo no seguinte excerto (Melo, 2021, p. 152):

[...] fazendo as atividades extracurriculares que foi onde eu me desenvolvi melhor. É aí que está: pra mim as atividades extracurriculares foram os pilares, nesta época, pra mim. Aliás, perdão, pilar foi a escola, mas a construção em si foi nas atividades extracurriculares (Entrevista inicial de Murilo, 19 anos).

Leal (2010) também encontrou, em sua pesquisa, uma desvalorização da escola e uma concepção dos adolescentes de que sua aprendizagem se devia muito mais aos amigos e a outras experiências do que à transmissão dos conhecimentos da escola. Sobre a contribuição escolar em suas vidas, a maioria dos participantes da pesquisa até mencionou que o conhecimento é importante, mas não conseguiram explicar ou dimensionar essa questão, sendo que Marcela e Daniel (Leal, 2010) disseram não haver contribuição da educação escolar em suas vidas.

Patrícia e Gilmar destacaram a aprendizagem relacionada aos amigos e não por meio da ação educativa do professor: “Eu acho que a gente aprende mais com os outros que com os professores na verdade” (Patrícia, G1). Gilmar concorda com ela e afirma que “[...] aprende aqui, tipo, na escola, com os outros, tipo [...] amigos, e até quem você não se dá bem, você aprende [...]” (Gilmar, G1) (Leal, 2010, p. 245).

Isso evidencia, de certa forma, uma dificuldade no processo ensino-

-aprendizagem, que se deve ao fato de o sentido da educação escolar não ser formado nos alunos de modo relacionado à apropriação do conhecimento como algo desenvolvvente e formador de seu psiquismo. Essa dificuldade também se apresenta em relação aos professores, que apresentam dificuldades em perceber sua atuação como docentes e a transmissão do conhecimento como elemento impulsionador do desenvolvimento dos alunos. Isso se dá pelo contexto atual da educação escolar e da desvalorização do professor, que se mostra muitas vezes evidente na realidade brasileira.

Considerando a importância e a centralidade da educação escolar e do conhecimento científico no desenvolvimento dos indivíduos, torna-se bastante sério constatar que após 11 anos de escolarização, mais ou menos, os jovens não sejam capazes de reconhecer a influência desse processo em suas vidas, o que nos leva a pensar na forma como as instituições escolares têm organizado os processos de ensino e aprendizagem, bem como as relações que os permeiam. Além disso, somos impelidos a refletir acerca do porquê a educação formal é valorizada quando o foco é a formação de competências específicas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, desvalorizada em sua função de formação ampla dos indivíduos.

Entretanto, não podemos afirmar que isso seja assim para todos os estudantes, mas tem sido uma constante em estudantes de escola pública, que vem sofrendo um processo de desvalorização e sucateamento que realmente dificulta o trabalho escolar e a transmissão e a assimilação do conhecimento.

É necessário considerar que na sociedade capitalista o acesso à educação de qualidade e à cultura é, em grande medida, restrito aos membros da classe alta, ou seja, àqueles que possuem o capital, o que faz com que a maioria da população tenha seu desenvolvimento limitado por sua condição de classe trabalhadora. Por esse motivo, lutar por educação de qualidade é lutar pela superação das condições de vida desiguais, é lutar pela liberdade que decorre da emancipação dos sujeitos. Sendo o conhecimento objeto de poder, entendemos as razões que movem as engrenagens políticas que visam o enfraquecimento da educação no País e se impõem como grande desafio a ser enfrentado.

Ademais, lembramos que a escola, para a grande massa da população de baixa renda, é a melhor possibilidade, senão a única, de acesso à cultura e ao conhecimento, tornando-se importante na formação dos jovens dessa classe, mas as barreiras também têm sido inúmeras, o que tem dificultado o avanço desses jovens.

Tomando isso em conta, as famílias que encontram mais possibilidades lutam por melhores colocações no mercado de trabalho, visando con-

seguir ofertar melhores oportunidades de formação de seus membros, o que é compreensível na lógica da competitividade que rege a sociedade capitalista. Algumas conseguem ofertar melhores condições para a formação de seus jovens, como é o caso de Murilo, participante da pesquisa de Melo (2021), que, além de não precisar trabalhar para ajudar seus pais, teve chances de frequentar outros espaços e fazer outras atividades, que se tornaram um diferencial em sua vida, pois oportunizaram maior aprendizagem e desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, aspectos que destacou em suas entrevistas.

Outro participante da pesquisa de Melo (2021), Tiago, também teve a oportunidade de se engajar em atividades esportivas extracurriculares quando estava no ensino fundamental II. Ele destacou, além de seu gosto por esportes, a importância destes em seu desenvolvimento. Também teve acesso a atividades culturais, por meio da escola, o que se revelou bastante importante em seu desenvolvimento, como se pode ver nos excertos abaixo (Melo, 2021, p. 153-154):

Eu treinava basquete, futsal e tênis de mesa, né? No fundamental II eu tive uma ampla gama de esportes, né? Ai, depois que eu fui para o IF [Instituto Federal] eu fiquei no treino específico de tênis de mesa. [...] Foi, assim, uma das melhores coisas que eu fiz, foi aprender esse esporte e continuar, não desistir, né? Nossa! Foi muito bom! [...] Eu sempre fui muito para competição, sempre. A para outra cidade, ficava em hotel, tudo. Só nós dois, né? A gente ia junto. E [...] fiz muitos amigos nesse esporte também, conheci pessoas novas. Nossa, foi muito bom mesmo! [...]. E também me ajudou a ter disciplina [...] (Entrevista inicial de Tiago, 19 anos).

[...] eu sempre gostei de teatro, né? Sempre amei teatro, desde criança. Eu sempre gostei. Ai, sempre eu gostei de artes, sabe? De teatro assim e [...] tanto que eu conheci a minha namorada lá no teatro. Conheci ela lá. E, cara, lá é muito bom, sabe? Eu me sinto bem em ambiente de cultura, assim. E eu acho que isso deveria ser trabalhado mais profundo na criança, na pessoa, né? [...] E isso muda muito uma pessoa, sabe? A forma de pensar dela, conceitos, né? Preconceitos, né? Acho que isso, tipo [...] vai abrir um outro caminho para a pessoa, né? A pessoa ia ser uma pessoa melhor, uma pessoa que conhece mais o assunto e não sai julgando sem ter aquele conteúdo na cabeça. E isso ia ajudar muito a pessoa, mesmo! Tanto quando criança ou adulto. (Entrevista inicial de Tiago, 19 anos).

Como é possível perceber, esses jovens se beneficiaram da oportunidade de participar de atividades extracurriculares, e enfatizaram sua importância ao afirmarem que elas garantiram maior vinculação à escola e aos pares, constituindo-se como vivências positivas, geradoras de sentido.

Entretanto, seria esperado que as atividades escolares regulares também promovessem maior vinculação à escola e ao conhecimento, que promovessem maior sentido para seus conteúdos e que favorecessem o acesso a conteúdos culturais diferenciados, ampliando a formação dos indivíduos.

Diante dessa diferença na forma como os mesmos sujeitos se relacionaram com as atividades extracurriculares e com as regulares, levantamos o questionamento acerca de quais aspectos estão correlacionados a essa postura distinta de vinculação dos adolescentes. Seriam as atividades em si ou a maneira como são trabalhadas? O que cada uma delas oportuniza ao adolescente, no que se refere à interação com os pares e o exercício das relações sociais?

Se considerarmos suas necessidades e interesses nesse momento do desenvolvimento, expressa em sua atividade principal de comunicação íntima e pessoal, talvez encontremos a resposta para essa questão, uma vez que, geralmente, na organização pedagógica das disciplinas do ensino regular, pouco se explora as atividades em grupo, a troca, a autonomia, a criatividade. Há um excesso de tarefas repetitivas, com pouco ou nenhum espaço para a reflexão, realizadas sobretudo de forma individual, com foco em desempenho, pautadas na competitividade, o que está em consonância com a organização social capitalista na qual vivemos.

Nesse sentido, Vigotski (2009) destaca a necessidade de a escola promover a formação de motivos nos estudantes, apresentar a eles caminhos e desafiá-los, a fim de que sejam instigados à atividade, considerando que a motivação antecede a atividade. Outro aspecto relevante é a necessidade de que a escola promova a elevação dos indivíduos para além dos conhecimentos cotidianos e promova o acesso aos conteúdos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade, como a Ciência, a Arte e a Filosofia. A adolescência é um período promissor para esse acesso e para a compreensão desses aspectos da vida humana, devendo ser apropriados para favorecer o desenvolvimento integral e a emancipação do indivíduo.

Além disso, Bozhovich (1976) e Petrovski (1979) acrescentam que cabe aos professores planejar atividades a serem realizadas em grupos, a fim de promoverem a interação entre os adolescentes, oportunizando a reprodução das relações sociais adultas entre eles. De acordo com Elkonin (1987), é nessa troca com os pares que os adolescentes formam suas concepções sobre a vida, a sociedade, o seu futuro, transformando as relações interpessoais em intrapessoais.

Leal (2010), em sua pesquisa, identificou a importância das amizades e das relações entre os pares na fala dos participantes e a influência que isso pode exercer na vida dos adolescentes. Rafael, um dos participantes, traz

isso em sua fala, destacando quanto essas relações com os pares podem influenciar a vida em uma ou outra direção.

Meus amigos, a gente sempre foi unido. Quando brigava, brigava junto [...] uma hora eu falei: 'eu vou mudar'. Comecei a fazer uns cursos, ouvir umas pessoas e falei: eu não quero mais saber de ficar brigando. Daí, parei de brigar, e até os cara que nós brigava junto acabou virando nosso amigo e tudo amarrado na nossa turma, que parece que você tá andando pra frente e os cara vê que fica pra trás e começa tudo a andar com você. Eu disse: 'tenho que fazer alguma coisa, começar a resolver minha vida, estudar, fazer minhas coisas'. E cada um colado, tá indo tudo junto, aí cada um tá melhorando um pouco [...] Eu nunca quis mudar eles, nunca falei: 'faz isso, faz aquilo', eu falei: 'eu tô fazendo isso, tô achando massa'. Parece que os cara tá indo junto, todo mundo antigamente só falava em brigar, agora tá todo mundo falando em futuro [...] Agora nós começa a conversar, parece que cada um segue sua cabeça. Você não via isso, nas turmas pra trás. O cara era o maior ignorante, era uma tranqueira, agora tá com uma ideia: 'vou ter que ajudar meu pai'. Cada um tá tentando melhorar, e porque eu comecei a mudar cada um começou a mudar do seu jeito também (Rafael, G2) (Leal, 2010, p. 190).

Da mesma forma, ao falarem acerca de suas vivências durante o ensino fundamental II, Tiago e Carmen, participantes da pesquisa de Melo (2021), destacaram as relações com os colegas como algo central. As amizades, que em grande parte são originárias das relações escolares, isto é, desse espaço de convivência social, foram apresentadas em seus relatos de maneira muito intensa: seus colegas de escola se tornaram seus amigos, com quem mantêm uma relação de troca afetiva profunda.

Essas situações trazidas por Rafael, Tiago e Carmen em suas relações com os amigos, destacam a importância dos pares na formação do adolescente. Nesse sentido, a escola deve compreender a importância dessas relações e aproveitar a força do grupo ao organizar as atividades escolares, como destacado por Bozhovich (1976), Petrovski (1979) e Elkonin (1987). É preciso que a escola compreenda como se dá o desenvolvimento na adolescência, para que possa se organizar de forma a contribuir para que ele ocorra, o que nem sempre fica evidente para os adolescentes, como podemos ver na fala de Paulo: "Na escola, o mais importante é as amizade, porque, mesmo terminando os estudos, você lembra dos amigos em que viviam com você. Isso é uma coisa muito importante [...]" (Leal, 2010, p. 209).

Diferentemente, Murilo, participante da pesquisa de Melo (2021), traz os conflitos e dificuldades vividas por ele, o que também pode marcar a adolescência de forma negativa. O jovem, ao falar sobre as relações interpessoais durante o ensino fundamental II, relatou as dificuldades de se

conectar com os colegas - dificuldade que sempre esteve presente em suas relações no contexto escolar, inclusive não se lembra de nenhum amigo da escola. Ele exemplificou sua dificuldade ao falar sobre sua rotina e organização para ir à escola, chegando lá no exato momento de começar a aula, estratégia para diminuir o desconforto de estar com o grupo.

Assim como Murilo, Clara relatou ter enfrentado dificuldades para fazer amigos na escola. Devido aos problemas vividos no âmbito familiar, sua postura sempre foi mais reservada e, quando estava no ensino fundamental II, os outros estudantes tinham receio de sua presença, pois temiam que ela contasse algo para a sua tia, que era a diretora da escola na época. Quase completamente isolada, a não ser pelo vínculo com uma única menina, a quem confidenciava os conflitos vividos em casa, estar na escola não era agradável para ela, como fica evidente nesse excerto:

Eu gostava até de ir para a escola [...] Só que, assim, eu não gostava do intervalo. Porque o intervalo era onde estava todo mundo e que eu ficava mais [...] querendo sair dali. Então na sala eu era uma coisa, porque eu estava ali com os professores, então [...] ninguém podia mexer comigo. Era só eu e a E., e tudo bem. Agora, no intervalo não. O intervalo era meio complicado. (P: O que acontecia no intervalo?) Ah, era assim: quando eu entrei no ensino fundamental II, a minha tia ela virou diretora da escola, então todo mundo sabia que a minha tia era diretora da escola. Então, eu não podia passar em algum lugar que, assim, 'ai a C. ali [...] sobrinha da diretora'. Ah, até tinha um professor, o C., eu nunca vou me esquecer dele. Ele [...] eu não podia fazer uma coisa errada dentro da sala que ele falava: 'Olha, vou falar para a sua tia', 'que não sei o quê'. E foi assim bem complicado. Então, assim, o pessoal eles sempre tiveram assim muito receio de mim, de até ficar comigo, de fazer alguma coisa errada também na minha frente, achando que eu ia contar para minha tia. E eles achavam que eu era quieta desse jeito só por causa da minha tia também. Que eu também não podia fazer nada, sabe, por causa dela (Entrevista inicial de Clara) (Melo, 2021, p. 157-158).

Esses dois casos chamam a nossa atenção para algo de grande importância, que a escola também precisa ficar atenta ao organizar suas atividades, pois, apesar de, para a maioria dos adolescentes, as relações com os pares ganharem expressiva importância, é necessário respeitar as particularidades de cada estudante. Para tanto, é necessário haver flexibilidade e diversidade de propostas de trabalho, a fim de promover maior conforto emocional aos adolescentes, facilitando o seu engajamento nas atividades.

Faz-se importante frisar que essa sensibilidade por parte dos educadores já era uma necessidade presente no cotidiano escolar. Contudo, no momento pós-pandêmico no qual nos encontramos, em que se observa um

expressivo aumento de processos de sofrimento e adoecimento psíquico entre crianças e adolescentes, torna-se imperativo redobrar o cuidado ao organizar e propor atividades aos grupos escolares, sendo preciso observar e ouvir suas reações, fazendo ajustes no caminho, a fim de promover a adesão e o desenvolvimento por meio delas.

Vale ressaltar ainda que, embora os pares sejam importantes, isso não descarta a importância de os adultos serem referência para os jovens e orientarem seu desenvolvimento. Em sua pesquisa, Melo (2021) encontrou nos relatos de dois participantes quão significativos foram alguns professores para o direcionamento de suas vidas. Portanto, faz-se necessária a consciência de que na escola os adolescentes têm a oportunidade de encontrar novas referências para se inspirarem em direção à formação para a vida adulta.

Como explica Bozhovich (1976, p. 212, tradução nossa)¹, os professores, e os personagens históricos e literários, são importantes fontes de desenvolvimento. Além disso, segundo a autora, “[...] a vida escolar constitui para os adolescentes uma parte orgânica da própria vida, e a comunidade escolar é para eles o ambiente mais próximo, que passa a determinar diretamente a formação de muitos aspectos de sua personalidade”.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende que o processo de desenvolvimento psicológico está atrelado às vivências de cada um e às possibilidades de aprendizagem e de trocas no ambiente social. Assim, essa face da atividade da adolescência, denominada de relações íntimas e pessoais, não expressa uma tendência inata intrínseca, que se manifesta em decorrência das mudanças maturacionais biológicas. Expressa, sim, o caráter social do ser humano e a constituição do sujeito a partir de sua atividade e, portanto, depende das interações sociais que o adolescente trava no seu meio social, o que pode ter seu curso influenciado pelas expectativas sociais, pela classe a que o sujeito pertence, pelo acesso a diferentes elementos da cultura e outras situações.

Evidentemente, o fato de o indivíduo avançar em idade e ter seu corpo modificado, sua capacidade cognitiva ampliada a partir da reorganização que se dá em função, principalmente, do conhecimento científico e da aprendizagem escolar, do processo de apropriação/objetivação, faz com que as pessoas que o cercam o percebam de uma nova maneira e alterem sua forma de se relacionar com o adolescente. Também o adolescente se percebe de outro jeito e vai incorporando novos comportamentos, modificando seus interesses e maneiras de lidar com a realidade.

¹ “La vida escolar constituye para los adolescentes como una parte orgánica de su propia vida, y el colectivo escolar es para ellos el medio más cercano, que comienza a determinar directamente la formación de numerosos aspectos de su personalidad”.

Em outras palavras, à medida que a criança avança, cresce em tamanho e em compreensão de mundo, seus interesses e sua interação social se modificam, podendo surgir alguns conflitos, expressando a síntese complexa da relação entre o mundo interno e externo. Por isso, para entender as vivências e os sentidos que se formam a partir delas, é preciso entender que a situação social de desenvolvimento é mutável, interferindo na maneira como o sujeito se relaciona com os acontecimentos e atribui sentido a eles.

Relatos semelhantes, que indicam o alargamento de sua compreensão dos fenômenos sociais, bem como de si mesmos, pela gradativa formação de sua autoconsciência, foram encontrados por Melo (2021) e Leal (2010) em suas pesquisas, indicando o avanço da capacidade de olhar para os fenômenos, identificar diferenças e semelhanças e comparar que, segundo Vigotski (2018), se dá na interconexão entre as possibilidades já desenvolvidas (processos internos) e o mundo circundante (meio externo).

Assim, nos momentos de viragem, em que a crise evidencia a revolução no desenvolvimento e a situação social de desenvolvimento se modifica de maneira mais abrupta, podem se dar as vivências dramáticas que, segundo Veresov (2016), promovem a formação do novo no funcionamento psicológico. Esse novo, por sua vez, passa a conduzir a relação do sujeito com o mundo, em um movimento contínuo de superação por incorporação. Sendo assim, os momentos de surgimento dos novos interesses, quando se alteram as atividades principais, são períodos ricos para identificar as vivências e os sentidos que se desenvolvem a partir delas.

Portanto, ao focar o olhar para os ganhos desse momento, os educadores podem encontrar formas mais adequadas de interagir com os adolescentes e de propor os desafios na construção do conhecimento e de si mesmos.

Considerações finais

Considerando que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, entender as características dos adolescentes como se apresentam na atualidade, exige o reconhecimento de que essas são resultantes sociais, podendo ser transformadas, pelo menos em parte, a partir de mudanças nas interações sociais que se dão no ambiente escolar.

Retomando o objetivo geral da educação, de formação integral dos estudantes, tão preconizado nos diferentes documentos educacionais, mas que se mostram tão difíceis de ser alcançados, devemos voltar o olhar para um planejamento que, entendendo a atividade principal do momento de

desenvolvimento psíquico dos adolescentes, reorganiza as práticas pedagógicas e utiliza as características em ampla expansão e força, como o valor das relações interpessoais para o adolescente e sua capacidade crescente de generalização e reflexão.

Levando em conta que no processo de escolarização, à medida que há apropriação dos conhecimentos científicos, a capacidade de generalização do indivíduo se amplia, permitindo maiores condições de compreensão tanto do mundo externo como do mundo interno, há que se destacar a importância da educação formal e da escola, que pode impulsionar o desenvolvimento dos adolescentes. Esse desenvolvimento favorece ao indivíduo significar suas experiências, sendo que os processos de autopercepção e autovalorização se intensificam pela primeira vez na adolescência, gerando novas emoções e comportamentos. Com isso, as relações com as pessoas do entorno, e consigo mesmo, se modificam, bem como são geradas novas necessidades e interesses, que vão impulsionando cada vez mais o desenvolvimento.

Todo esse processo, que se dá na adolescência, é extremamente significativo e fundamental na preparação para a vida adulta, o que torna esse momento muito importante em relação à necessidade de orientação pelo adulto e de apresentação, ao adolescente, dos conteúdos culturais, de novos conhecimentos, das peculiaridades da vida e da sociedade e de constante conversa e troca de experiências para que o mundo e a vida sejam descortinados em sua amplitude.

Família e escola têm uma função e um papel muito relevante nesse sentido e, em se tratando dos jovens das classes mais empobrecidas, o professor e a escola são fundamentais para colocar o adolescente em contato com os elementos da cultura e dos conhecimentos científicos que poderão impactar o desenvolvimento do pensamento em conceitos e, conseqüentemente, a capacidade de compreensão da realidade para além da superfície.

Dessa forma, há que se acompanhar de perto o adolescente em seu desenvolvimento, tornando-se uma presença estimulante e inspiradora, e não se afastar e deixar que as mudanças ocorram 'naturalmente'. Não esqueçamos que são as relações sociais que nos tornam humanos e constituem nossa personalidade, o que chama a atenção para a necessidade de constituirmos relações significativas e impulsionadoras.

Referências

ANDRADE, C. D. de. **Boitempo**: Menino antigo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANJOS, R. R. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, Araraquara, 2017.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

CECÍLIO, C. **Abandono e evasão escolar**: aluno deixa a escola ou a escola se distancia da realidade do aluno? 2019. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2217/abandono-e-evasao-escolar-estudante-deixa-a-escola-ou-a-escola-se-distancia-da-realidade-do-aluno>. Acesso em: 18 fev. 2022.

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)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

LEAL, Z. F. R. G. (2010). **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural. 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983. Obra original publicada em 1975.

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**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

MELO, L. C. B. de. **Vivência e constituição de sentidos sobre a educação**: um estudo com jovens egressos do ensino médio. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PETROVSKI, A. **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Tradução Leonor Salinas. Moscú, Editorial Progreso, 1979.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

VERESOV, N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, no. 3, p. 129-148, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Obra original publicada em 1934.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madri: Visor Distribuciones, 1996. Original escrito em 1932.

CAPÍTULO 11

A TEORIA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES

Ricardo Eleutério dos Anjos

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psicológico e apresentar aportes teóricos à educação escolar de adolescentes. A exposição dos resultados de tal análise gira em torno de três aspectos, quais sejam: a teoria da periodização como um plano de desenvolvimento; a mudança da estrutura funcional da consciência como o aspecto central do processo de desenvolvimento psicológico e; as contribuições da periodização à educação escolar de adolescentes. Por fim, defendemos que a periodização do desenvolvimento psicológico é uma teoria que contribui à educação escolar desde que seja mediada por uma teoria pedagógica, evitando, assim, o psicologismo do processo educativo.

1 A teoria da periodização como um plano de desenvolvimento psicológico

Defendemos a tese segundo a qual a teoria da periodização é um plano de desenvolvimento psicológico que tem a categoria trabalho como

ponto de partida e de chegada. No contexto da educação escolar, como ponto de partida refere-se ao trabalho educativo que deve possibilitar à criança e ao adolescente o acesso às atividades-guia necessárias à formação da atividade de trabalho, ou seja, da atividade consciente adulta, que é o ponto de chegada. A professora Juliana Pasqualini (2016), em seu importante texto intitulado *A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético*, concluiu que a periodização é um projeto de formação humana que indica caminhos para se efetivar uma educação desenvolvente. Corroboramos as contribuições da referida autora ao analisar, portanto, a teoria como um plano de desenvolvimento psicológico que tem o trabalho como o fio condutor e, ao mesmo tempo, o ponto de chegada do processo de formação omnilateral.

Ao defender a periodização do desenvolvimento psicológico como uma teoria, isso quer dizer que a criança ou o adolescente não estão em uma ou outra atividade-guia, pelo contrário, é o trabalho educativo que deve produzir necessidades de determinadas atividades que possibilitam o desenvolvimento do aluno. Elkonin (1960) assevera que o desenvolvimento psicológico não é um fenômeno natural, mas sim, um processo histórico determinado pelas condições concretas de vida, de atividade e de educação. Dessa forma, as capacidades humanas são engendradas em decorrência da atividade e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa.

Elkonin (2017) afirma que a periodização do desenvolvimento é uma hipótese que apresenta uma importância teórica e prática, notadamente, para a educação escolar de sua época. Sabemos que, a partir do materialismo histórico-dialético, uma hipótese não parte de um fato qualquer, de uma suposição, mas de aportes teóricos fundamentados nos resultados de estudos precedentes, sejam eles experimentais e/ou teóricos (Kopnin, 1966). Assim, Elkonin partiu das pesquisas realizadas por vários teóricos como Blonski, Vigotski¹, Leontiev, além de analisar trabalhos de autores e autoras como Zaporozhets, Smirnov, Zinchenko, Rubinstein e colaboradores, Frádkina, Slávina, Bozhóvich, Lísina e de suas próprias pesquisas em parceria com Dragunova. Elkonin não fez tábula rasa do conhecimento sobre o tema, ele partiu de uma análise crítica de tal conhecimento, inclusive dos estudos de Freud e Piaget.

Conforme analisado em capítulos precedentes, Elkonin (2012, 2017) apontou três épocas do desenvolvimento humano, quais sejam, a primeira

1 O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. A grafia 'Vigotski' será padronizada neste trabalho, porém, quando tratar-se de referência a uma edição específica, será preservada a grafia usada naquela edição.

infância, a infância e a adolescência. Em cada época há dois períodos interligados: no primeiro período encontram-se as atividades relacionadas aos sentidos que fundamentam a atividade humana e a apropriação de objetos e normas estabelecidas nas e pelas relações entre as pessoas. Tais atividades são desenvolvidas no sistema 'criança-adulto social'. O segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema 'criança-objeto social', trata-se da apropriação de procedimentos de ações com os objetos materiais e não materiais. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante) que promove o desenvolvimento psicológico em suas máximas possibilidades: a) no primeiro ano de vida: a atividade de comunicação emocional direta; b) na primeira infância: atividade objetual manipulatória; c) na idade pré-escolar: atividade de jogos de papéis; d) na idade escolar: atividade de estudo; e) na adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; f) na adolescência: atividade profissional/de estudo.

As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades-guia não elimina as atividades anteriores, mas sim, muda seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade. Esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo.

Elkonin (2017) afirma que a divisão do desenvolvimento psíquico em épocas e estágios corresponde às leis internas desse desenvolvimento. Nesse sentido, temos defendido a articulação entre a teoria da periodização do desenvolvimento e as leis gerais do desenvolvimento psicológico elaboradas por Vygotski (1996, 2001) e Vigotski (2018), ou seja, a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o aspecto central de todo o processo de desenvolvimento psicológico. Esse assunto é analisado a seguir.

2 A mudança da estrutura funcional da consciência como o aspecto central do processo de desenvolvimento psicológico

Em trabalhos anteriores (Anjos, 2017), discutimos a necessidade da superação de concepções idealistas e biologizantes sobre adolescência e afirmamos que tal posicionamento seria indispensável numa perspectiva histórico-cultural, visto que a concepção de ser humano é um dos aspectos que determina o conteúdo e a forma de ensino. Destarte, neste item analisamos o desenvolvimento psíquico na adolescência à luz da psicologia his-

tórico-cultural, especificamente, a mudança da estrutura funcional da consciência nessa idade que, de acordo com Vygotski (2001), trata-se do aspecto central de todo o processo de desenvolvimento.

Começamos, então, pelo conceito de psiquismo. Psiquismo é o reflexo subjetivo da realidade objetiva que é formado no cérebro por meio de um sistema funcional complexo, constituído de funções psicológicas tais como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento (Leontiev, 2021; Martins, 2013). A partir da mediação cultural, ou seja, da apropriação e do uso dos instrumentos técnicos (as ferramentas), e dos instrumentos psíquicos (os signos), as funções psicológicas saltam qualitativamente de seu aspecto elementar, biológico (estímulo e resposta) à sua forma especificamente humana, o que Vygotski (2012) denominou de funções psicológicas superiores.

A qualidade da mediação cultural possibilita o desenvolvimento qualitativo da consciência (do ser consciente), ou seja, do atributo especificamente humano do psiquismo que se desenvolve como um processo integral, não por meio de funções isoladas, mas por relações interfuncionais. De acordo com Vigotski (2018), esse sistema funcional sofre mudanças em cada etapa do desenvolvimento humano, ao passo que o desenvolvimento de cada função depende do sistema em que ela se encontra. Assim, o desenvolvimento da consciência como um todo vai determinar o de cada função isoladamente, isto é, de cada forma isolada de atividade consciente.

Em cada etapa do desenvolvimento humano estrutura-se um novo sistema funcional e cada função tem um caráter específico de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2018), algumas funções ocupam o primeiro plano no sistema, um lugar de dominante ou guia (Vygotski, 1996), por meio das quais a atividade de toda a consciência é determinada, enquanto outras funções permanecem na periferia. Na etapa seguinte, algumas funções que estavam na periferia ocupam o lugar de dominante e as que estavam em primeiro plano vão para a periferia. Cada função tem seu período ótimo de desenvolvimento e submete as demais funções a ela, além de subordinar as relações entre as funções dentro do sistema.

Em particular, essa é a lei de acordo com a qual **as funções mais importantes amadurecem antes**. Por exemplo, a percepção se desenvolve antes da memória. Isso é bem compreensível para nós porque a percepção é requisito, é uma função bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento. O que vocês acham: o que se desenvolve antes, a orientação no espaço ou no tempo? A orientação no espaço se desenvolve antes. Ela é um requisito, é uma função básica. Logo,

há regularidades nessa sucessão das funções (Vigotski, 2018, p. 26, grifo no original).

Desse modo, o desenvolvimento de algumas funções torna-se requisito para o desenvolvimento de outras. Há, portanto, uma certa regularidade na sucessão das funções que guiam o sistema funcional. Para Vigotski, tal regularidade é um importante objeto de estudo da psicologia, uma vez que, para esse autor, desenvolvimento implica sempre o surgimento de algo novo. Assim, os velhos interesses vão desaparecendo e surgem novos interesses que são a força motriz do desenvolvimento. Esse processo pode ser marcado por crises, porém, por trás de cada crise se oculta um conteúdo positivo, caracterizado pela possibilidade de um salto qualitativo a uma nova e superior forma de agir, sentir e pensar.

O sistema funcional é, portanto, regido por interesses e necessidades que surgem dentro da etapa anterior do desenvolvimento, corroborando a ideia de que esse fenômeno não ocorre naturalmente, mas sim, a partir da complexidade da atividade social que produz novas e mais complexas necessidades. O surgimento de novas formações é um processo engendrado no curso precedente do desenvolvimento e tal ideia é constatada na investigação realizada por Vygotski (1996, p. 385), onde o autor afirma que “[...] cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior, por tudo aquilo que tem surgido e se formado na etapa anterior”.

No caso do adolescente, por exemplo, as exigências impostas pelo meio social, bem como as novas responsabilidades a ele confiadas, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico nessa idade. O nível alcançado pelas possibilidades físicas, intelectuais, volitivas e morais da criança, cria as premissas necessárias para que mude fundamentalmente a situação do adolescente na sociedade (Elkonin, 1960; Vygotski, 1996). Daí a importância de a educação escolar criar necessidades, necessidades superiores, interesses não cotidianos, a fim de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em suas máximas possibilidades.

Em suma, a consciência, como atributo do psiquismo humano, se estrutura hierarquicamente. Ela se desenvolve como um todo e determina o desenvolvimento de cada função isoladamente. No entanto, em cada etapa do desenvolvimento há uma função psíquica que se destaca, que se diferencia das demais funções do sistema, subordinando-as. Esse é o caráter da estrutura hierárquica da consciência. Para Vigotski (2018, p. 102, grifo no original), “[...] **a separação de cada função significa uma alteração da atividade da consciência como um todo [...] Graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova,**

um novo tipo de atividade”.

A nova estrutura da consciência, bem como as relações interfuncionais hierarquizadas não surgem espontaneamente, tampouco ocorrem de forma similar em cada etapa do desenvolvimento. Trata-se, portanto, de um processo dialético entre atividade e desenvolvimento das funções psíquicas. Leontiev (2014, p. 77-78) afirma que “[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza [...]”. Desse modo, a complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e “[...] o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente”.

A apropriação da cultura e a objetivação a partir do que foi apropriado provoca a formação de novos órgãos funcionais ou neoformações (Leontiev, 1978). Isso não significa a maturação de novos órgãos morfológicos do cérebro, mas sim, novos sistemas funcionais, resultado da complexidade da atividade humana que, ao mesmo tempo, configuram-se como condição para novas atividades. Portanto, “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 34).

O ser humano pode representar a realidade de forma sincrética, difusa. Pode, também, representá-la de forma concreta, dependente das impressões sensoriais imediatas. Ou representar a realidade objetiva de forma conceitual, alcançando a compreensão das múltiplas determinações do fenômeno. De acordo com Vygotski (2001) e Vigotski (2018), no início da vida da criança não há um sistema funcional complexo e sua consciência é indiferenciada, sincrética e não há significado da palavra por parte do recém-nascido. Por isso a imagem psíquica da realidade se torna difusa e nessa fase o ‘significado’ possui um caráter afetivo e está entrelaçado com a situação, o gesto, a mímica e a entonação.

A partir das condições acima descritas, as generalizações infantis, posteriormente, adquirem sua referência objetal. Na primeira infância, de acordo com Vigotski (2018), surge pela primeira vez um sistema, uma estrutura cuja função dominante, aquela que se destaca no sistema, é a ‘percepção afetiva’, ou seja, “[...] emoções e percepções ainda indiferenciadas entre si” (Vigotski, 2018, p. 99). No recém-nascido a consciência seria ainda um círculo indiferenciado, no entanto, na primeira infância esse círculo vai se dividindo em centro e periferia. Para Vigotski, a percepção, diretamente ligada à emoção, está no centro e todas as demais funções agem por meio da percepção.

Na primeira infância, portanto, todas as funções estão subordinadas à percepção. O pensamento da criança caracteriza-se pela ação prática, um

pensamento exclusivamente concreto-visual. Outro exemplo é o da memória: De acordo com Vigotski (2018, p. 99), “[...] a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade da percepção”. As emoções da criança, igualmente, agem por meio da percepção, ou seja, agem dentro de um determinado campo perceptual e, quando este muda, modifica-se, também, suas manifestações emocionais. O novo nesta fase é o surgimento das relações interfuncionais, o surgimento de um sistema regido pela percepção. Dentro de um capítulo não poderíamos discorrer com detalhes sobre o assunto, mas vemos, aqui, a necessidade de tornarem acessíveis as atividades de comunicação emocional direta e manipulatória objetual, as quais possibilitam o desenvolvimento da criança em suas formas mais ricas.

Na idade pré-escolar ocorre um novo fenômeno. Veja bem: na primeira infância, o novo é o surgimento de um sistema inexistente na etapa precedente. Agora, na idade pré-escolar, a novidade é a reestruturação do sistema existente. Essa nova estrutura da consciência tem a memória como função dominante, o que caracteriza uma forma de generalização por complexos. No entanto, como afirma Vigotski (2018), a memória tem uma concorrente forte que dominava o antigo sistema, a percepção.

Por meio da função que dominava anteriormente, por meio da percepção, a nova função ressubordina a si as demais funções. Assim, não ocorre simplesmente de a percepção se deslocar do seu lugar, o qual passa a ser ocupado pela memória, que passa a subordinar as funções a si. O sistema antigo se transforma de tal modo que a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto do sistema (Vigotski, 2018, p. 108).

Ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, o significado da palavra relaciona-se com a experiência direta e prática. Porém, devido ao seu estreito vínculo com a situação prática, a criança pode perder facilmente sua referência objetual e adquirir um novo significado em correspondência com outro aspecto do objeto. O significado da palavra, portanto, não só se modifica em seu aspecto semântico, mas também em seu aspecto sistêmico, ou seja, modifica sua estrutura sistêmica psicológica. Isso quer dizer que a questão do desenvolvimento do significado da palavra, ou dos conceitos, tem relação direta com o desenvolvimento da consciência. Foge ao alcance deste capítulo uma análise mais profunda, no entanto, registramos a importância das atividades de brincadeira e de estudo nessa etapa do desenvolvimento.

A cada etapa do desenvolvimento a complexidade das relações interfuncionais aumenta, há uma reestruturação do sistema, o que Vigotski

(2018) chama de 'ressubordinação' das demais funções. Uma função dominante se desenvolve, inicialmente, apoiando-se na função dominante anterior. É preciso lembrar que a nova estrutura – característica de cada etapa do desenvolvimento – surge no interior da etapa precedente e tal fenômeno não pode ocorrer se não houver atividades que requeiram o surgimento e o desenvolvimento do novo sistema funcional. Desse modo, defendemos a articulação entre as leis da mudança da estrutura funcional da consciência e a teoria da periodização do desenvolvimento psicológico.

Na adolescência ocorre uma 'nova reestruturação do sistema' e uma 'ressubordinação' das funções psicológicas. A função dominante é o pensamento por conceitos. De acordo com Vygotski (1996), a percepção, a memória, a atenção, a imaginação, as emoções etc. se unem em uma nova estrutura subordinada ao pensamento por conceitos, o qual possibilitará o desenvolvimento de sínteses superiores da personalidade e da concepção de mundo. Essas sínteses superiores possíveis na adolescência caracterizam-se pela intelectualização das demais funções, ou seja, pelo desenvolvimento da memória lógica, da percepção semântica, da atenção voluntária etc. Nas palavras de Vygotski, podemos constatar que:

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou guia é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as demais funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos (Vygotski, 1996, p. 119).

Nesse sentido é que Vygotski afirmou que as funções psíquicas, na adolescência, convertem-se em funções do pensamento, diferentemente da idade infantil, onde o pensamento é função da percepção, da memória, da atenção e da atividade prática. Portanto, as relações estabelecidas entre o pensamento e as demais funções psíquicas se invertem na adolescência:

Se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento. Poderíamos dizer o mesmo, e com idêntico fundamento, sobre a percepção e a ação da criança. Na fase inicial do desenvolvimento infantil, o pensamento é a função da percepção do campo visual. Pensar significa discernir, entender as próprias percepções. Perceber na idade de transição significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento (Vygotski, 1996, p. 166).

A formação e o desenvolvimento do pensamento por conceitos possibilitam, portanto, a intelectualização das funções psíquicas, ou seja, a pos-

sibilidade de voluntariedade, de intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Além disso, com base em Vygotski (1996, 2001), entendemos que os conceitos organizam as representações mentais da realidade objetiva, resultando na inteligibilidade do real (Martins, 2013), no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos. A autoconsciência e a compreensão das próprias vivências também se desenvolvem a partir dessa nova forma de pensamento na adolescência.

Compreendemos que a qualidade da organização das representações mentais da realidade está condicionada à qualidade da mediação cultural, visto que os conceitos cotidianos não incidem, no desenvolvimento psíquico, da mesma maneira que os conceitos científicos (Martins, 2013). Destarte, não é qualquer produção cultural que possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos, assim, a educação escolar deve possibilitar, ao aluno, a apropriação de um conteúdo que permita a formação desse tipo de pensamento. A escola deve transmitir os conhecimentos não cotidianos, cuja complexidade confirma, também, a complexidade do próprio pensamento. Para Vygotski,

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (Vygotski, 1996, p. 64).

Na adolescência, devido ao pensamento por conceitos, o indivíduo pode se apropriar da ciência, da arte e da filosofia de forma adequada e, por consequência disso, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. O processo acima descrito só poderá ocorrer quando os conteúdos escolares forem transmitidos e apropriados corretamente e, somente em conceitos, o conteúdo pode apre-

sentar-se de modo correto, profundo e completo. Entendemos que esse apresentar-se de modo correto, profundo e completo diz respeito tanto à transmissão quanto à apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Nisso radica a relação dialética entre a atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos na adolescência. O pensamento por conceitos não é uma dádiva da natureza, trata-se, portanto, do produto da internalização das objetivações humanas que, ao mesmo tempo, tornar-se-á condição para novas internalizações. A educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados, torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (Vygotski, 2001) e, conseqüentemente, o pensamento por conceitos possibilita a apropriação das diversas esferas do conhecimento de maneira aprofundada (Vygotski, 1996).

Dada as condições materiais propícias à apropriação dos conteúdos sistematizados, estes servirão de mediações às relações que o adolescente estabelece com seus coetâneos, possibilitando, assim, a atividade de comunicação íntima pessoal. De acordo com Elkonin (1987, p. 121), a atividade de comunicação íntima pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Em suma, “[...] se estrutura o sentido pessoal da vida”. Na comunicação íntima pessoal, portanto, se forma a autoconsciência como consciência social transladada ao interior.

A partir da comunicação íntima pessoal é possível o surgimento de novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional/de estudo. A atividade profissional/de estudo consiste na preparação para a futura atividade do trabalho e, nessa mesma linha de pensamento, Rubinstein (1977, p. 131) afirma que “[...] o meio mais importante e significativo é a apropriação dos resultados gerais do que foi criado pela precedente atividade humana”. O indivíduo, ao apropriar-se dos resultados do trabalho social, prepara-se para a sua própria atividade de trabalho.

Até aqui procuramos apresentar a dialeticidade que há entre as leis gerais do desenvolvimento psicológico em Vigotski e a teoria da periodização do desenvolvimento em Elkonin. No próximo item, apresentamos algumas implicações de tal articulação à educação escolar de adolescentes.

3 Contribuições da teoria da periodização do desenvolvimento psicológico à educação escolar de adolescentes

Segundo Elkonin (1960), o período escolar médio ou período da

adolescência abarca desde os 11-12 até os 15 anos. Esse período de desenvolvimento consiste no salto da infância à juventude (15 até 17-18 anos), daí, também, denominado idade de transição. Embora Elkonin e demais estudiosos da teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico afirmem que não é a idade que determina a passagem de uma atividade guia a outra, uma referência aproximada para a primeira e a segunda atividade guia da adolescência poderia ser a de que a primeira deveria ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental e a segunda, nos anos do Ensino Médio. Portanto, a atividade de comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo são os objetos de análise a seguir. Antes disso, vale ressaltar que tal análise é realizada a partir da mediação da pedagogia histórico-crítica.

3.1 Educação escolar e atividade de comunicação íntima pessoal

A atividade-guia que tem um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psíquico no período da adolescência inicial é caracterizada pela reprodução, entre os coetâneos, das normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos. Essas relações, que são estabelecidas sobre a base de normas morais e éticas encontradas nas relações entre os adultos, servem como mediadoras das formas de agir, sentir e pensar dos adolescentes. Trata-se da atividade de comunicação íntima pessoal, uma atividade pela qual “[...] se estrutura o sentido pessoal da vida e a autoconsciência como consciência social transladada ao interior” (Elkonin, 1987, p. 121).

Uma das principais características da atividade de comunicação íntima pessoal é a busca que o adolescente faz por um modelo de ser humano, a fim de imitá-lo. Para Elkonin (1960, p. 544), o adolescente busca esse modelo “[...] nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes veem na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação”. No entanto, que modelo de grandes obras literárias ou do passado histórico terá o adolescente, se as grandes obras literárias e históricas não forem acessíveis a ele? Que modelo de ser humano adulto terá o adolescente, se os adultos apresentarem a ele somente seu cotidiano, reduzindo o trabalho pedagógico aos interesses imediatos do aluno? Que modelo de ser humano adulto terá o adolescente, se os adultos apresentarem uma concepção de mundo obscurantista e beligerante?

Com base em Vigotski (2018), Davidov (1988), Elkonin (1960) e Snyders (1974), utilizamos a palavra modelo no sentido de referência, ou, como

diz Vigotski, a forma ideal ou final de desenvolvimento. Decorre, entretanto, dessa premissa, o questionamento sobre o que se caracteriza esse desenvolvimento, isto é, o que é um ser humano plenamente desenvolvido. Já de partida esclarece-se que a resposta a essa pergunta não deverá ser encontrada num modelo metafísico de ser humano, mas na perspectiva do materialismo histórico-dialético, ou seja, na concepção marxista da história humana. Nada disso faz sentido na perspectiva do relativismo pós-moderno no qual perde todo o significado a própria ideia de desenvolvimento.

A adolescência é uma etapa em desenvolvimento, em transição, e isso quer dizer que existe (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, o adulto. A educação em geral e a educação escolar, em particular, deve apresentar ao adolescente o modelo ou a forma ideal (ou final) de desenvolvimento, “[...] ideal no sentido de que ela [a forma] consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final do desenvolvimento, alcançará” (Vigotski, 2018, p. 85). O modelo, a forma ideal, além de servir de base para o desenvolvimento do adolescente, serve, também, e concomitantemente, de base para a diretividade e a intencionalidade do trabalho educativo, uma vez que um “[...] universo pedagógico que pretende dispensar os modelos condena-se ao empobrecimento e à instabilidade” (Snyders, 1974, p. 107-108). O modelo, para o aluno, é caracterizado como meta a ser atingida, pois o adolescente não o domina no ponto de partida da aprendizagem. Por outro lado, o modelo, por parte do professor, deve ser subsídio para um trabalho pedagógico direto e intencional, o que o configura como conteúdo precípuo no ponto de partida e no ponto de chegada da atividade pedagógica.

O pressuposto supracitado tem uma aplicabilidade importante na educação escolar de adolescentes, visto que as normas morais e éticas que medeiam as relações estabelecidas entre os adolescentes só podem ser apropriadas por estes a partir da transmissão de tais objetivações. No entanto, não é qualquer conteúdo que possibilitará um desenvolvimento omnilateral do aluno. A educação escolar que pretende promover o desenvolvimento psíquico do adolescente deve transmitir um conhecimento que esteja além do cotidiano e das necessidades pragmáticas do aluno (Saviani, 2011). Se tais condições não forem garantidas ou se elas se apresentarem de forma limitada e fragmentada, o desenvolvimento psíquico do adolescente se edificará numa relação espontânea e irreflexiva.

A atividade de comunicação íntima pessoal se efetiva dentro de um sistema de atividades ou, na expressão de Davidov (1988, p. 83), dentro de

“[...] tipos coletivos de atividade”. Nesse contexto, podemos inferir que a educação escolar, ao promover a atividade de estudo, torna-se um desses tipos coletivos de atividade. A transmissão e a apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia (Duarte, 2013), possibilita – mas não garante – o desenvolvimento do pensamento por conceitos e de uma concepção de mundo a qual mediará às relações entre os adolescentes para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades.

De acordo com Saviani (2008), uma educação de nível fundamental deve superar a contradição entre o ser humano e a sociedade e garantir uma formação tal, que possibilite o desenvolvimento de um ser genérico e ativamente partícipe da vida da sociedade. Nesse ínterim, o adolescente pode se desenvolver como um ser social, alguém que faz parte de uma dada sociedade, e, sobretudo, pode se desenvolver como um ser genérico, isto é, alguém que faz parte do gênero humano.

Com base em Duarte (2013) e Vygotski (1996), temos afirmado que, na adolescência, há possibilidade do desenvolvimento de uma individualidade para si, ou seja, o desenvolvimento de um indivíduo que mantém uma relação consciente com o gênero humano.

A frase de J. J. Rousseau referente ao período de maturação sexual, de que o homem nasce duas vezes, primeiro para existir e depois para continuar a espécie, pode aplicar-se também ao desenvolvimento psicológico e cultural do adolescente. Tão somente então, ao chegar a esse ponto de viragem, começa o adolescente a prosseguir a vida da humanidade, a vida do gênero humano. Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente, usaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele disse que todas as coisas existem no início em si, mas com isso a questão não está esgotada e no processo de desenvolvimento a coisa se torna em coisa para si. O homem, disse Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não é permanecer no abstrato e incompleto ‘em si’, mas ser também para si, ou seja, se tornar um ser livre e racional. Bem, essa transformação da criança, do ser humano em si em adolescente - o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição (Vygotski, 1996, p. 200).

Para que o adolescente seja um participante ativo e criativo nas diversas esferas da vida cultural, portanto, um ser genérico, ‘um indivíduo para si’, é necessário que este se aproprie dos conteúdos sistematizados, dos conteúdos clássicos, ou seja, das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia em suas formas mais desenvolvidas. Porém, só poderá se apropriar de tais conteúdos por meio do pensamento por conceitos. Vemos,

novamente, a relação dialética entre atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento por conceitos ou, em outras palavras, a relação dialética entre forma e conteúdo: a educação escolar torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos e, ao mesmo tempo, o pensamento por conceitos possibilita a apropriação dos conteúdos escolares. Nesse contexto, fica claro que, para a concepção histórico-cultural de adolescência, a transmissão dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos é totalmente distinta da forma espontânea, passiva e não-diretiva, encontrada nas visões idealistas e biologicistas. Para Vygotski (2001, p. 242), “[...] só é boa a instrução que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”.

Levando em conta a atividade de comunicação íntima pessoal, Elkonin (1960) afirma que o trabalho pedagógico deve se pautar no grupo adolescente e não apenas no indivíduo isoladamente, pois a opinião dos adolescentes sobre si mesmos e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, do que pensam seus pais ou professores. No entanto, temos afirmado que esse tipo de trabalho pedagógico se justifica pela possibilidade de desenvolvimento de relações que se constituam em germens de uma sociabilidade que seja o oposto do individualismo egoísta, imediatista e competitivo que é fomentado pela visão de mundo neoliberal.

A partir da atividade de comunicação íntima pessoal, Elkonin (1987) afirma que surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo. Esse é o assunto do próximo subitem.

3.2 A atividade profissional/de estudo e o desenvolvimento psíquico na adolescência

No segundo período da adolescência, a atividade que possibilita um desenvolvimento psicológico em suas máximas possibilidades é a atividade profissional/de estudo, caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente pode descobrir o significado do conhecimento científico e desenvolver os chamados interesses cognoscitivos científicos. Elkonin (1960) observou que, nesse período, a atitude seletiva dos adolescentes é dirigida para determinados campos de conhecimento como, por exemplo, para as ciências sociais, técnicas ou biológicas.

Contudo, nossas pesquisas têm mostrado uma dicotomia entre teoria e prática na educação de adolescentes do Ensino Médio. Tal dicotomia é manifestada nas concepções que têm os adolescentes e professores sobre

o sentido de estudar determinadas disciplinas escolares e quais são as aplicabilidades desses conhecimentos na prática social. Não há, portanto, uma compreensão de que toda educação organizada se dá a partir do conceito de trabalho, conforme defende Saviani (2019). Esse autor afirma, portanto, que o currículo escolar deve ser guiado pelo princípio do trabalho, o processo por meio do qual o ser humano conhece, cada vez mais, a natureza e a transforma para suprir suas necessidades biológicas e culturais. Daí a necessidade da transmissão e apropriação das ciências da natureza, das ciências sociais, o domínio da linguagem escrita etc.

Muitos adolescentes acabam desprezando os conhecimentos científicos e técnicos por considerá-los sem significado prático. Por vezes, devido ao pensamento pragmático e utilitarista que imperam na educação escolar, os motivos para o estudo fundamentam-se nas avaliações de larga escala, na inserção no mercado de trabalho ou no ingresso na faculdade. Tal valorização é uma produção social que é reproduzida tanto no conteúdo do trabalho educativo, quanto na educação exercida pelos pais ou responsáveis. Não pode, portanto, ser considerada apenas como um conteúdo próprio do adolescente.

Temos defendido a tese segundo a qual a finalidade da inserção do adolescente no mundo do trabalho deve ser mediada e não imediata. A educação escolar, ao se apresentar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno (Duarte, 2013), possibilita a formação da personalidade e da concepção de mundo do adolescente para além das esferas da cotidianidade. A educação escolar de adolescente que tem a imediata finalidade prático-profissional, quando satisfaz as necessidades pragmáticas do aluno, tende ao esvaziamento dos conteúdos sistematizados e, consequentemente, ao engendramento de uma forma de vida cotidiana e mais propensa a adaptar-se à lógica do capital.

Partindo de uma concepção socialista de educação, Saviani (2019) propõe uma educação de Ensino Médio que permita a superação da dicotomia entre homem e trabalho, teoria e prática. Com base em Marx, Lênin, Gramsci, Krupskaya e Pistrak, o autor defende uma educação de Ensino Médio centrada na ideia de politécnica. Tal conceito implica a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Para Saviani, no Ensino Fundamental, a relação que se estabelece entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deve se apresentar de modo implícita e indireta. Já no Ensino Médio, tal relação deve ser tratada de maneira explícita e direta. O autor defende que o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina e a tarefa fundamen-

tal da educação escolar de nível médio seria recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. A proposta de Saviani para uma educação de nível médio seria, portanto, explicitar como o conhecimento, ou seja, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Para tanto, não basta apenas o domínio teórico, mas também o prático, possibilitando, assim, a compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo.

A transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano, de acordo com Saviani (2019), seria um exemplo de como tal atividade prática poderia contribuir para explicar a relação entre ciência e produção. No entanto, hoje, essas técnicas são, fundamentalmente, de caráter eletrônico. O uso de aparelhos celulares, computadores, aplicativos etc., não significa que os adolescentes e adultos que os utilizam conheçam os fundamentos científicos de tais ferramentas. Com isso, o indivíduo torna-se dependente da tecnologia, ou seja, torna-se presa fácil da fetichização e do antropomorfismo tecnológico.

Para se efetivar um trabalho educativo que forme um indivíduo omnilateral, Saviani defende que o Ensino Médio deveria envolver o recurso às oficinas onde os alunos pudessem manipular os processos práticos básicos da produção, mas ressalta que tal processo não significa reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. “O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (Saviani, 2008, p. 236).

Não se refere, portanto, a formação de técnicos especialistas, mas de politécnicos. Nesse sentido, o conceito de politécnia compreende o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas que são utilizadas na produção moderna e a educação de nível médio teria como foco “[...] as modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2008, p. 236). O autor defende, com base nos pressupostos marxistas, que se trata de uma concepção totalmente distinta do ensino profissionalizante, visto que este seria uma forma de ensino caracterizada como um adestramento em uma ou outra habilidade e, por consequência, faltaria o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, além da articulação de tal habilidade com o conjunto do processo produtivo.

De acordo com Elkonin (1960, p. 550), os adolescentes escolares projetam perspectivas concretas para seu trabalho ulterior, porém, para que se formem interesses profissionais, o autor assevera que é muito importante que o escolar tome parte nos trabalhos práticos que incluem em si, ele-

mentos de um trabalho profissional, como por exemplo, “[...] que cumpra as funções de técnico químico, que intervenha nos trabalhos de construção, utilizando os conhecimentos teóricos de física etc. [...]”. Elkonin defende que o ensino politécnico é muito importante para a formação de tais interesses profissionais, uma vez que os conhecimentos teóricos, que são a base da produção, possibilitam que os estudantes compreendam com maior profundidade a relação existente entre os conhecimentos recebidos e a produção e, conseqüentemente, “[...] se garante a possibilidade de orientar-se em várias profissões e se desperta afeição e respeito pelo trabalho criador” (Elkonin, 1960, p. 551).

Assim, entendemos que a educação escolar deve criar necessidades de conhecimentos sistematizados e isso não significa apenas colocar os alunos em contato com tais saberes. Deve, portanto, produzir nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para si (como a ciência, a arte e a filosofia), de forma permanente. Duarte (2013, p. 213) afirma que:

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Com a mediação das objetivações genéricas para si, o adolescente poderá hierarquizar, de forma consciente, as atividades de sua vida cotidiana. A educação escolar, ao transmitir de forma direta e intencional os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, possibilitará o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do aluno, a fim de que este possa chegar, tal como afirmou Gramsci (1991, p. 132): “[...] aos umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Daí a relevância da educação escolar na produção de necessidades e interesses não cotidianos.

Para a pedagogia histórico-crítica, a “[...] concepção acima formulada implica a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade”. (Saviani, 2008, p. 236). É claro que, em nossa sociedade brasileira, dentre outros fatores, devemos discutir, ainda, os desafios e as possibilidades concretas de implantação de uma educação politécnica, uma vez que Saviani (2011) salienta que, além de pensarmos na teoria a fim de aplicá-la na prática, devemos, também, tomar o caminho inverso, ou seja, o caminho da prática à teoria. Coaduna-se com essas reflexões o fato de não perdermos de vista que o esvaziamento dos conteúdos sistematizados, a falta

de recursos para a educação e o descaso para com o trabalho docente no Ensino Infantil e Ensino Fundamental fazem parte de um processo que impediria a objetivação de um ensino politécnico no Ensino Médio.

A partir da aproximação entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, entendemos que a transmissão e a apropriação dos conteúdos sistematizados, bem como a proposta de uma educação politécnica de adolescentes estão de acordo com os pressupostos sobre a atividade de comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo, respectivamente. Trata-se de uma possibilidade de formação omnilateral do indivíduo, da formação de uma individualidade livre e universal que se apresenta como aporte para a educação escolar do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio.

4 Considerações finais

Não obstante a relação recíproca entre psicologia e pedagogia, faz-se necessário afirmar que tal relação não deve eliminar a diferença substancial que existe entre essas duas ciências. Cada uma delas tem seu próprio objeto de estudo e o caráter dessa relação se dá a partir do seguinte pressuposto: “[...] o que é tema para uma destas ciências aparece como condição na outra” (Rubinstein, 1976, p. 201). Assim, o objeto de estudo da psicologia é o psiquismo e seu desenvolvimento, enquanto os processos de ensino e aprendizagem caracterizam-se como condição para tal desenvolvimento. Por outro lado, o objeto de estudo da pedagogia é o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento do desenvolvimento psicológico caracteriza-se como condição para a efetivação do trabalho educativo.

Rubinstein (1976) afirma que a psicologia deve permanecer no seu objeto de estudo e que, quanto mais profundo for o estudo sobre o psiquismo, maior será sua contribuição à educação escolar. Para o autor, a pedagogia receberá da psicologia um aporte tanto maior, quanto mais profundo, se esta última se desenvolver em seu conteúdo próprio e específico. Destarte, o objetivo deste capítulo é que os professores tenham em mãos produções teóricas que não apenas descrevam como são os adolescentes, mas sobretudo, trazer uma reflexão sobre o vir a ser de sua formação.

Diante do exposto, asseveramos que a teoria da periodização do desenvolvimento psicológico, bem como o estudo das leis gerais desse desenvolvimento são ricas contribuições teórico-práticas à educação escolar, desde que trabalhadas a partir da mediação de uma teoria pedagógica. A elaboração de projetos políticos pedagógicos, a construção de currículo

comum para o ensino e, inclusive, as pesquisas em educação devem considerar a educação como ponto de partida e de chegada. “Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (Saviani, 2013, p. 112). Os aportes teóricos da psicologia de modo algum devem ser reduzidos a um receituário ou mera resolução de problemas isolados atinentes aos processos pedagógicos e, no contexto deste capítulo, a utilização da teoria da periodização do desenvolvimento psicológico deve ser dependente da natureza dos problemas enfrentados na práxis pedagógica, superando, assim, o psicologismo do processo educativo.

Referências

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar:** aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In:* SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología.** México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, n. 43, p. 149-172, 2012.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In:* DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental:** antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOPNIN, P. V. **Logica dialectica.** México: Editorial Grijalbo, 1966.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade.** Bauru: Mireveja,

2021.

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**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

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

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.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *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. 63-90.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. v. 6.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicología general**. México: Grijalbo, 1976.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almeida, 1974.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

YGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: A. Machado Libros, 2001. t. II.

YGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2012. t. III.

YGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. t. IV.

YGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAPÍTULO 12

PESQUISA INTERVENÇÃO-FORMATIVA JUNTO A JOVENS DO ENSINO MÉDIO RESIDENTES EM ASSENTAMENTOS RURAIS: VIDA OBJETIVA E PROCESSO DE PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Vanda Moreira Machado Lima*

Introdução

Neste breve artigo, apresentamos reflexões decorrentes de um processo de pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018), realizado no interior de uma escola de assentamento rural da região do Pontal do Paranapanema – SP, e os desdobramentos do trabalho com estudantes do Ensino Médio no âmbito de sua vida escolar e no assentamento em que vivem e trabalham ao lado de seus familiares.

Trata-se de reflexão crítica oriunda do trabalho coletivo de pesquisadores do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) e do GEPEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre escola pública e profissionais da educação), em parceria com os membros do coletivo CEE-TAS (Centro de Estudos em Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde), grupos ligados à UNESP, campus de Presidente Prudente - SP. O processo de pesquisa intervenção-formativa foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019 com estudantes da Escola 'Fazenda São Bento', localizada no Assentamento

Haroldina que faz parte da jurisdição do município de Mirante na região do Pontal do Paranapanema - SP.

Ao longo deste processo, visamos à construção de relações sociais humanizadoras com ênfase na socialização de conhecimentos provenientes de pesquisas científicas realizadas pelos pesquisadores do CEETAS nos assentamentos rurais do Pontal do Paranapanema, dentre outros conhecimentos humano-genéricos e históricos de natureza crítica. Trabalhamos com a técnica de 'Cartografia social' (Risler; Aries, 2013) para o mapeamento do assentamento onde se localiza a escola e, paralelamente, implementamos atividades ludo-pedagógicas (Viotto Filho, 2018) para abordar, por meio de jogos e brincadeiras, os diferentes conteúdos apropriados pelos estudantes sujeitos da pesquisa.

Os encontros de intervenção foram planejados de acordo com os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica e enfatizaram os conhecimentos científicos como decisivos na construção do pensamento conceitual e da consciência crítica dos estudantes sujeitos da pesquisa (Saviani, 2000, 2001). Tomamos os postulados teóricos da Psicologia histórico-cultural com destaque para a Teoria da atividade de Alexis Leontiev (1978) e a Periodização do desenvolvimento psíquico de Daniil Elkonin (1960, 1987), a fim de compreendermos o processo de transformação qualitativa da consciência dos sujeitos da pesquisa, considerando a prática social na escola e nos lotes do assentamento em que estes residem e trabalham ao lado de seus familiares. Abordamos temas e questões relacionados ao processo predatório de expansão da monocultura de cana-de-açúcar na região do Pontal do Paranapanema - SP e seus efeitos deletérios na vida e escolarização dos estudantes, assim como nas situações laborais que ocorrem no assentamento rural.

No decorrer do trabalho com os sujeitos, identificamos que os conhecimentos teóricos de natureza crítica presentes na Filosofia, na Pedagogia e na Psicologia, ao enfatizarem o trabalho vital, as relações sociais e as apropriações culturais em meio a vivências educativas na escola do campo reconhecida como escola-comunidade (Viotto Filho, 2014, 2019), possibilitaram a construção de reflexões e ações críticas relacionadas tanto à vida dos estudantes e sua atividade de estudo quanto ao trabalho realizado junto às suas famílias no assentamento rural.

Os conhecimentos científicos decorrentes de investigações do CEETAS também foram objeto de reflexão e estudo pelos sujeitos, com o intuito de compreender as implicações nocivas do avanço predatório da monocultura da cana-de-açúcar e a conseqüente queda da qualidade de vida, precarização do trabalho e prejuízos ao meio ambiente e à saúde dos trabalha-

dores e familiares de assentados da Reforma Agrária na região do Pontal.

A partir dos dados sistematizados ao longo do processo de pesquisa intervenção-formativa realizado na escola com a participação de gestores, professores e estudantes, observamos que os adolescentes, tanto meninos quanto meninas, a depender da organização de cada família assentada, além do compromisso com os estudos escolares, precisam trabalhar ao lado de seus familiares na produção de gêneros alimentícios, hortaliças e criação de animais, assim como em atividades domésticas relacionadas à limpeza, ao preparo de refeições e ao cuidado de irmãos mais novos. A maioria dos adolescentes do assentamento concilia o trabalho familiar com os estudos na escola, fato que torna a sua relação com o conhecimento escolar muito significativa, sobretudo quando se deparam com teorias e pesquisas científicas que desvelam a sua realidade de forma fidedigna para que, assim, possam compreendê-la e transformá-la.

Esses dados reforçam, de forma geral, os apontamentos da Psicologia Histórico-cultural e, de modo específico, corroboram as reflexões suscitadas pela Teoria da Atividade de Leontiev e pela Teoria da Periodização do Desenvolvimento de Elkonin, notadamente ao demonstrarem a relação entre condições objetivas de vida, atividade social, aprendizagem e desenvolvimento humano, como foi possível constatar durante o trabalho, cujos resultados são apresentados, sinteticamente, neste artigo.

O trabalho com os professores e gestores da escola, realizado em paralelo aos encontros com os estudantes adolescentes, foi orientado por pesquisadores e membros do GEPEPPE e GEIPEE e voltou-se para a discussão sobre o papel da escola pública do campo no processo de humanização dos estudantes. Nesse processo, sentimos a necessidade de estruturação de um Projeto Político Pedagógico que reconheça a escola como uma comunidade educativa voltada ao atendimento das necessidades de formação dos estudantes numa perspectiva crítica de educação que respeite as especificidades de seu contexto de vida, estudo e trabalho no assentamento rural.

Sobre a pesquisa intervenção-formativa

A pesquisa intervenção-formativa caracteriza-se por sua natureza materialista histórico dialética e requer dos pesquisadores e sujeitos o compromisso com o processo coletivo de compreensão e transformação da realidade objetiva, tendo em vista as mudanças subjetivas dos sujeitos da pesquisa, sobretudo no plano de sua consciência. Trata-se de uma modalidade de pesquisa que se dispõe a avançar as pesquisas de natureza ativa e

participativa presentes nas escolas e dirige-se, notadamente, à pesquisa-ação (Thiollent, 2000) com o objetivo de superá-la por incorporação.

Identificamos que as pesquisas participativas, de maneira geral, se limitam a solucionar determinados problemas, sem, no entanto, possibilitar transformações mais amplas e radicais no plano da consciência dos sujeitos que os vivenciam. Cientes disso, ao desenvolvermos a pesquisa intervenção-formativa, nos dispomos a atacar os problemas da realidade e, simultaneamente, desenvolver consciência crítica nos sujeitos da pesquisa.

Temos claro que a pesquisa-ação, bem como outras formas de pesquisa qualitativa e participativa, tem oferecido importantes contribuições para a educação escolar e para a escola (Gamboa, 2007). Desde a década de 1980 principalmente, a pesquisa-ação tem possibilitado ações de natureza crítica e transformadora ao lado dos sujeitos da escola assim como tem auxiliado na resolução de problemas do cotidiano escolar e contribuído para os sujeitos tornarem-se conscientes de sua própria realidade.

Embora eficiente como método de pesquisa social (Thiollent, 2000), a pesquisa-ação apresenta limites nos seus procedimentos e resultados conquistados, sobretudo no que se refere ao processo de superação definitiva dos problemas da realidade e construção da consciência crítica, dificuldade que nos empenhamos em ultrapassar ao construirmos a pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018). Esta, segundo o autor, assume o termo intervenção por conta da realização de atividades in loco na escola e por longo prazo e, ainda, por motivar a participação ativa dos sujeitos da pesquisa ao lado dos pesquisadores da universidade (Viotto Filho, 2018).

O planejamento, construção e execução da pesquisa ocorrem coletivamente, tal como na pesquisa-ação ou outra pesquisa participativa; entretanto, diferencia-se destas uma vez que, no movimento de efetivação da pesquisa intervenção-formativa, além das ações coletivas de enfrentamento dos problemas da realidade, são criadas, simultaneamente, situações de socialização de conhecimentos de natureza crítica junto aos sujeitos da pesquisa, fator essencial e decisivo na construção de sua consciência crítica numa direção coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa, cultivada e de conjunto, como afirma Saviani (2000).

No movimento integrado de enfrentamento do problema de pesquisa, por meio da ação investigativa coletiva, e contribuição para o processo de desenvolvimento da consciência crítica, a pesquisa intervenção-formativa procura garantir a apropriação de conhecimentos críticos oriundos de pesquisas científicas que explicitam as condições objetivas de vida, estudo e trabalho dos sujeitos, dentre outros conhecimentos humano-gênicos

críticos construídos pela humanidade. É na atividade de investigação, portanto, que os problemas da realidade são identificados e solucionados e o processo de formação da consciência crítica efetivado, evidenciando uma relação prático-teórica de natureza transformadora (da realidade e do sujeito) ao longo do movimento histórico de construção da pesquisa.

A pesquisa intervenção-formativa ilumina-se pelos princípios do método materialista histórico dialético (Marx, 2011) e estrutura-se segundo as proposições metodológicas e procedimentos de investigação-ação presentes na Psicologia social-comunitária Latino Americana (Montero, 2007) e nos postulados teóricos da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica, conforme evidencia Viotto Filho (2019). Reiteramos que essa modalidade de pesquisa tem o objetivo de superar as situações-problema vividas pelos sujeitos, mas não se restringe a isso, pois busca desenvolver a consciência crítica dos mesmos para que possam conquistar autonomia intelectual e de ação e decidirem, coletivamente, a direção do processo de transformação humana e social desejada.

Torna-se importante salientar que o movimento de transformação das ações e consciência dos sujeitos da pesquisa engendrado no enfrentamento e superação dos problemas da realidade, tal como apregoa a pesquisa intervenção-formativa, acontece a longo prazo; em decorrência disso, o processo de pesquisa requer meses e, às vezes, anos de trabalho coletivo *in loco* na escola. Esse longo tempo de intervenção é necessário para que relações sociais humanizadoras sejam construídas, o trabalho coletivo se consolide, vínculos afetivo-emocionais sejam fortalecidos e compromissos sociais e ético-políticos assumidos para que, assim, os resultados conquistados se tornem efetivos e perenes na escola.

O tempo de vivência no campo de pesquisa, os estudos teóricos, as reflexões e as ações coletivas são imprescindíveis para que os sujeitos participantes do processo apreendam os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa intervenção-formativa e desenvolvam a necessidade de reflexão crítica e transformação da realidade. No bojo desse processo de investigação e formação crítica, os sujeitos poderão engendrar transformações em suas ações e consciências a fim de avançar na efetivação de um movimento social mais amplo desde o interior da escola, que possibilite transformações qualitativas nas relações sociais, estrutura e dinâmica da própria instituição, e avance para além dela, estendendo-se para a sociedade em sua totalidade.

Torna-se importante esclarecer que a pesquisa intervenção-formativa não está pronta e tampouco se apresenta como um procedimento de pesquisa previamente formatado para aplicação na realidade escolar. Por

estruturar-se segundo os princípios do método materialista histórico dialético, essa nova forma de pesquisar e transformar a realidade constitui-se em movimento, sendo que os pesquisadores da universidade e os sujeitos presentes na escola são igualmente protagonistas desse processo de transformação humana e social. Outrossim, se dispõe a conhecer e compreender a realidade (humana e social) para transformá-la e, por essa razão, reiteramos a necessidade de longas vivências sociais no campo de pesquisa conjugadas com ações teórico-críticas e práxis social educativa, com a finalidade de transformar a consciência daqueles sujeitos que transformarão a realidade.

A pesquisa intervenção-formativa, além de lidar com os problemas da realidade escolar, fomenta condições para a apropriação-objetivação dos sujeitos dela participantes através de conhecimentos humano genéricos e científicos que desvelem a realidade concreta nas suas múltiplas determinações. Ao se compreender a realidade de forma fidedigna, com seus limites de ação e possibilidades de transformação, tornar-se-á possível a criação de um processo de investigação coletivo que enfrente os problemas para superá-los e, simultaneamente, viabilize condições para a construção da consciência dos sujeitos participantes numa direção crítica, humanizadora e emancipatória.

A Pedagogia histórico-crítica nos ensina que o trabalho educativo produz a humanidade nos seres humanos e que a educação escolar, por meio da apropriação-objetivação de conhecimentos críticos e outras objetivações humanas, transforma a consciência dos sujeitos que irão transformar a realidade. Reiteramos, ao lado de Saviani (1999), que os dominados precisam dominar aquilo que os dominantes dominam e, nessa perspectiva, a pesquisa intervenção-formativa, ao assumir esses pressupostos, além de atacar os problemas da realidade, criará condições de estudos e reflexões teórico-críticas para que os sujeitos desenvolvam a consciência crítica e se organizem para transformar a escola e o assentamento onde residem e trabalham e, por conseguinte, avancem coletivamente na direção de transformações mais amplas no plano da sociedade capitalista.

Partimos do pressuposto de que as transformações humanas e sociais não acontecem espontaneamente, mas precisam ser motivadas e construídas pela vontade e trabalho humanos. A possibilidade dos sujeitos escolherem pela transformação da realidade implica um conjunto de ações voltadas à apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de um processo grupal crítico e consciente na escola, conforme orienta Ferrero Martin (2018). É nessa direção que a pesquisa intervenção-formativa alimenta o processo grupal, a valorização dos conhecimentos humano-genéricos, a tomada de decisões

coletivas e as escolhas conscientes e dialógicas dos sujeitos participantes do processo de pesquisa, como esclarece Viotto Filho (2018, 2019).

Nossa hipótese, de que os sujeitos da pesquisa intervenção-formativa, à medida que vivenciarem uma práxis científica educativa e construirão uma compreensão da realidade concreta por meio do pensamento crítico conceitual, avançarão no processo de desvelamento das múltiplas determinações do real e, coletivamente, poderão edificar ações de natureza transformadora. Todavia, como afirmamos, esse processo não acontecerá natural e espontaneamente e, por esse motivo, ações de natureza científica e educativa devem ser construídas junto aos sujeitos participantes do processo e desde o interior da escola reconhecida como comunidade, como defende Viotto Filho (2014, 2019).

Os pesquisadores, por sua vez, ao estruturarem os caminhos do trabalho de intervenção e formação no âmbito da escola, seja com os professores e gestores ou com os estudantes, iluminados pelo método materialista histórico dialético, viabilizarão processos de transformação escolar em direção à construção da escola-comunidade, que redundarão na transformação dos estudantes e, simultaneamente, alimentarão o desejo de construção de uma educação emancipadora na direção da construção de uma sociedade mais justa e igualitária que supere a sociedade capitalista.

Sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na adolescência

A teoria da periodização do desenvolvimento psíquico construída a partir das reflexões de Leontiev (1978) e Elkonin (1960, 1987), dentre outros autores representantes da Psicologia histórico-cultural (Martins; Abrantes; Facci, 2016), assume o pressuposto de que cada ser humano tem potencialidades que poderão se desenvolver em decorrência de relações humanas e apropriações culturais realizadas no bojo das práticas sociais, reconhecendo o trabalho como a categoria fundante do processo de humanização dos seres humanos.

A periodização histórico-cultural é uma teoria que precisa ser compreendida na sua totalidade e não como uma proposição que identifica, define e classifica o processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Apregoa a existência de estágios do desenvolvimento ao longo da vida dos indivíduos, do nascimento à idade adulta e velhice (Martins; Abrantes; Facci, 2016), cujos conteúdos são produzidos historicamente nas relações e na prática social estabelecidas pelos sujeitos no decorrer de suas vidas.

Podemos compreender que o processo de periodização do desen-

volvimento psíquico dos seres humanos, em conformidade com os princípios da dialética materialista histórica, reconhece o papel da atividade dos indivíduos no desenvolvimento de sua singularidade psíquica, ou seja, não há etapas pré-estabelecidas e padronizadas a serem conquistadas, como apregoa a psicologia tradicional de base positivista. Trata-se, portanto, de um plano de desenvolvimento humano submetido à realidade e que se realiza por meio de atividades que apresentam significado social para o indivíduo, de modo que este supra necessidades vitais a sua vida em sociedade, e sejam engendradas na relação com o outro, consigo mesmo e com os objetos naturais e culturais à sua volta, não de forma natural e espontânea, mas social e historicamente, conforme preconiza a Psicologia histórico-cultural.

Anjos e Duarte (2016) afirmam que o período da adolescência se caracteriza como uma etapa de transição para a vida adulta e a conquista, pelos adolescentes, da tão almejada inserção no mundo adulto. Para os autores, trata-se de uma transição para formas mais desenvolvidas de conduta que evidencia um processo de superação por incorporação - e não uma simples recapitulação daquilo que foi vivido na infância. Nessa fase da vida, a atividade dominante é a comunicação íntima pessoal em que são valorizadas as relações sociais entre pares, assim como ocorre o movimento do pensamento para um estágio teórico-conceitual - processo social e histórico que possibilita o desenvolvimento da autoconsciência.

Identificamos, nas diferentes formas de atividade realizadas pelos adolescentes, o quanto as relações são subordinadas ao 'código da amizade', conforme esclarece Elkonin (1987). Para o autor, as relações íntimas e pessoais são construídas sobre a base do respeito mútuo e da completa confiança e compartilhamento de um mundo privado, interior, sendo essa esfera de relações efetivada exclusivamente entre os amigos adolescentes; situação social particularmente importante nesta etapa da vida e, claro, submetida às condições objetivas de vida de cada sujeito.

Considerando as afirmações do autor, torna-se razoável admitir que na adolescência a comunicação social assume notória importância e engendra relações íntimas e pessoais com os pares embasadas por normas éticas e morais essenciais para a boa convivência e construção de confiança mútua no grupo de adolescentes. Nesse movimento social de inter-relações intensas, cada adolescente encontra condições específicas e concernentes à sua realidade, para desenvolver a sua singularidade no plano psicológico e construir sua personalidade, como salienta Elkonin (1960, 1987).

Anjos (2017) enfatiza o quanto as relações estabelecidas entre os adolescentes estruturam-se sobre essa base da amizade verdadeira e am-

pliam-se para assumir normas morais e éticas presentes nas relações entre os adultos que servirão como mediadoras dos seus comportamentos sociais. É nesse sentido, portanto, que evidenciamos a importância das condições objetivas de vida e da qualidade das relações sociais estabelecidas com os adultos e junto aos próprios adolescentes para o processo de desenvolvimento ético e moral de cada sujeito adolescente na sua singularidade.

Outra atividade essencial e determinante no período da adolescência é o estudo formal/profissional que se caracteriza pelo momento em que o adolescente assume responsabilidade com os estudos ao se preparar para a atividade profissional futura; sobretudo porque, em nossa sociedade, ao final da adolescência, aguarda-se a inserção do jovem-adulto no mundo do trabalho profissional. Salienta Elkonin (1960, 1987) que o jovem-adulto, sem o reconhecimento da atividade de trabalho, carecerá de significações para a sua situação como sujeito social, pois o trabalho profissional se apresenta como atividade principal e dominante na vida social dos sujeitos adultos.

Diante dessa compreensão, é importante enfatizar que a entrada no mundo do trabalho marca a chegada do adolescente à fase adulta, sendo que a escolha da profissão, a perspectiva de futuro e a realização pessoal dão a tônica dessa transição, de acordo com os apontamentos de Leal e Mascagna (2016). Entretanto, lamentavelmente, esclarecem os autores, há que se considerar que a escolha da profissão na sociedade capitalista centra-se muito mais no atendimento de necessidades econômicas do indivíduo e na garantia de sua existência do que no reconhecimento do trabalho como necessidade vital do ser humano.

Para os autores, “[...] a inserção no mundo do trabalho e as considerações sobre o futuro e o exercício profissional constituem aspectos significativos da situação vital do adolescente que tenta encontrar seu lugar no mundo” (Leal; Mascagna, 2016, p. 228). As dúvidas e incertezas sobre a vida futura tornam-se frequentes nas reflexões da adolescência, povoadas por preocupações e medos, particularmente porque as condições objetivas de vida podem limitar as possibilidades de realização desses sujeitos e comprometer, sobremaneira, as suas escolhas.

Para Abrantes e Bulhões (2016), é importante destacar que o desenvolvimento do jovem adolescente em atividade social deve ser tratado no bojo das relações de trabalho próprias da sociedade capitalista, fato que implica compreender esse sujeito no cenário das contradições e luta de classes. Nesse sentido, a análise crítica das determinações socioeconômicas nas quais o indivíduo está inserido torna-se imprescindível para compreendermos as vicissitudes do seu desenvolvimento psíquico.

Enfim, é importante salientar que os jovens-adultos, diante das condições encontradas na sociedade, devem ser orientados a se preparar, da melhor forma possível, para enfrentar a realidade em suas possibilidades e contradições. Importa compreender ainda que, apesar das diferenças sociais e da diversificação existencial presentes na sociedade, é a atividade do sujeito no mundo, ao lado de outros sujeitos sociais, que cumpre papel decisivo em seu processo de desenvolvimento e humanização bem como nas ações de transformação social.

Portanto, é condição indispensável aos adultos a edificação de ações que se constituam como práxis consciente e transformadora e que nelas se engajem os adolescentes, sendo que a educação escolar pode contribuir com esse processo. Uma nova sociedade é possível desde que os sujeitos sociais possam se educar, se organizar e lutar para a sua construção; e os adolescentes são indispensáveis nesse movimento educativo-formativo. Diante das possibilidades de construção de uma nova sociedade que supere a capitalista, a atividade de transformação humana e social por meio do trabalho coletivo, consciente e crítico deve tornar-se nosso compromisso ético-político e, na escola, contar com o trabalho educativo crítico do professor.

É no bojo dessa discussão de superação do capitalismo e construção de uma nova sociedade que devemos investir na criação de melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito adolescente, sobretudo na educação escolar, enfatizando a escola numa perspectiva de comunidade. A escola-comunidade, como defende Viotto Filho (2014, 2019) assume importância fulcral no processo de desalienação e humanização dos indivíduos ao socializar os conhecimentos sistematizados pela ciência e construir relações sociais educativas de natureza emancipadora.

Temos claro, conforme apregoam a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural, que a apropriação de conhecimentos, conjugada com relações sociais e vivências humanizadoras na escola-comunidade (Viotto Filho, 2014, 2019), favorecerão a cada adolescente, diante das condições objetivas de estudo na escola e de vida junto às suas famílias no assentamento rural, identificar os problemas, analisá-los, compreendê-los e avançar na direção da superação por meio de ações coletivas, conscientes e críticas.

A defesa intransigente da qualidade da educação na escola do campo, reconhecida como escola-comunidade histórico-crítica como esclarece Viotto Filho (2019), é condição fundamental para pensarmos e construirmos condições favoráveis de aprendizagem, desenvolvimento e humanização para os adolescentes que vivem e estudam em assentamentos da Reforma Agrária. Nesse sentido, cada estudante adolescente, consciente de sua con-

dição social e histórica, poderá, ao lado de sua família e outros estudantes assentados, construir as condições para a transformação da vida e do trabalho no seu assentamento e, de forma mais ampla, em outros assentamentos rurais do Pontal do Paranapanema - SP e, paulatinamente, no âmbito da sociedade em sua totalidade.

Torna-se relevante esclarecer que os adolescentes que vivem nos assentamentos rurais da região do Pontal do Paranapanema-SP, são assediados por propostas de trabalho nas usinas sucroalcooleiras que se instalaram nos arredores a fim de cultivar a cana-de-açúcar e produzir e comercializar produtos como açúcar, álcool e derivados. Esse assédio configura-se pelo oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e ofertas de emprego aos jovens como alternativa para deixarem o campo e se dirigirem para a cidade. No entanto, como afirmam Thomaz Junior *et al.* (2012), os empregos oferecidos são limitados e atingem apenas uma minoria dos jovens da região, embora não deixem de criar uma certa ilusão de empregabilidade estável junto aos jovens, os quais, no final da escolarização de Ensino Médio, vêm nas usinas a possibilidade de melhorar de vida e deixam o campo para se submeter ao trabalho alienado na cidade.

Para compreendermos o processo de periodização do desenvolvimento dos sujeitos adolescentes, desde a comunicação íntima e pessoal com seus pares até a atividade de estudo na escola e a preparação para o trabalho, precisamos considerá-los em meio às vicissitudes da sociedade de classes e diante do modo de produção capitalista, como esclarecem Abrantes e Bulhões (2016), sem, no entanto, deixarmos de considerar o papel dos adolescentes que vivem nos assentamentos no processo produtivo nos lotes de suas famílias e no próprio assentamento. Além disso, há que se defender a necessidade de estudo conjugado com trabalho, não para adaptar o adolescente à vida no assentamento, mas para prepará-lo no sentido de questionar o trabalho alienado e ajudá-lo a pensar a humanização do trabalho no assentamento e na sociedade de forma geral.

A presente pesquisa intervenção-formativa realizada com os adolescentes teve essa finalidade, desde os encontros de estudos e reflexão crítica com os professores até as ações realizadas junto aos adolescentes do Ensino Médio da escola.

A pesquisa intervenção-formativa com os jovens do ensino médio da 'escola são bento'

Defendemos a necessidade de pesquisas científicas conjugadas com

a vida objetiva dos sujeitos, as quais devem ter como ponto de partida e de chegada a prática social na realidade, de acordo com os princípios do método materialista histórico dialético (Marx, 2011). A investigação de natureza interventiva, portanto, deve ajudar na compreensão das características e movimentos da realidade para que os sujeitos possam transformá-la conscientemente, conforme rezam os postulados marxianos sobre a construção de conhecimentos e os procedimentos de investigação e ação coletiva presentes no processo de pesquisa intervenção-formativa, segundo Viotto Filho (2018).

Concordamos com Netto (2011) ao afirmar que a relação sujeito/objeto na construção do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, mas uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. O papel dos sujeitos pesquisadores deve ser essencialmente ativo durante todo o processo de pesquisa na busca por apreender a essência, a estrutura e a dinâmica do objeto estudado. O envolvimento por inteiro na pesquisa intervenção-formativa torna-se o motor para as transformações na consciência dos sujeitos participantes do processo, os quais, coletivamente, desvelarão o objeto investigado, enfrentarão os problemas do contexto, poderão realizar as transformações necessárias na realidade material pesquisada e, além disso, terão condições de avançar na direção da transformação da sociedade na sua totalidade.

Os adolescentes e adultos jovens que vivem em assentamentos rurais, trabalham ao lado de suas famílias na produção de alimentos, no cuidado da terra e na preservação do meio ambiente e estudam em escolas do campo devem ter oportunidades de construir suas consciências numa direção crítica e que ultrapasse os conhecimentos empíricos e experiências advindas da vida cotidiana no assentamento. Ao se apropriarem de conhecimentos científicos e humano-genéricos veiculados na escola, poderão utilizá-los como arma de luta contra a opressão a eles e a suas famílias impetrada pela sociedade capitalista, sendo esse um dos principais objetivos do processo científico educativo e crítico engendrado pela pesquisa intervenção-formativa.

Torna-se importante evidenciar que, na região do Pontal do Paranapanema - SP, a opressão dirigida às famílias de assentados e, especialmente, aos adolescentes e adultos jovens, mostra-se perversa e advém, sobretudo, do avanço do agrohídronegócio canavieiro e sua relação predatória no uso da terra e recursos hídricos da região (Thomaz Junior *et al.*, 2012). A depender da condição de vida e trabalho no assentamento rural, esses sujeitos tornam-se presas fáceis do capitalismo agroindustrial e são facilmente iludidos com a possibilidade de trabalho nas usinas sucroalcooleiras da região, tornando-se mão de obra explorada e submetida à alienação

imposta pelo modo de produção capitalista.

A pesquisa intervenção-formativa, atenta aos problemas vividos pelos adolescentes e adultos jovens do Pontal, ao efetivar-se como práxis investigativa na escola, espalha-se criticamente pela vida objetiva desses estudantes, instrumentalizando-os com as 'armas da crítica' para que possam compreender a realidade a que estão submetidos e aprenderem a se organizar e lutar para transformá-la. Os conhecimentos científicos e outros conhecimentos humano-genéricos apropriados tornam-se instrumentos de análise da realidade e são direcionados para a compreensão de situações que se apresentam na escola, junto às famílias e na vida objetiva nos assentamentos rurais. As vivências práticas inerentes ao processo de intervenção e formação realizado com os sujeitos enfatizam a necessidade de organização e luta coletiva para a superação das condições alienadas e alienantes da sociedade e que se reproduzem no trabalho do campo e nas usinas sucroalcooleiras da região em foco.

O trabalho de pesquisa intervenção realizado, ao possibilitar aos sujeitos a compreensão da realidade de vida, trabalho, saúde e condições do meio ambiente, reconhecendo as implicações deletérias do agrohídronegócio e da monocultura da cana-de-açúcar na região, assim como, ao analisar os desdobramentos desse processo na vida das famílias que vivem e trabalham nos assentamentos rurais, evidenciou a necessidade de transformação desse nefasto negócio agroindustrial na região. As reflexões e ações realizadas ao longo do processo de pesquisa na escola e no assentamento e em outros espaços sociais e institucionais, movimentaram a consciência dos sujeitos numa direção crítica e transformadora, sendo que os resultados conquistados ilustram e evidenciam essa afirmação.

Para Viotto Filho (2018), a pesquisa intervenção-formativa investiga os problemas da realidade com o objetivo de superá-los por meio de ações prático-teóricas, uma vez que os sujeitos envolvidos, pesquisadores e estudantes, assumem solidariamente o compromisso ético-político de enfrentamento das dificuldades humanas e sociais identificadas e se organizam coletivamente para transformá-las desde a sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Nesse processo ativo de reflexões e práticas sociais críticas, os sujeitos da pesquisa apropriam-se de conhecimentos advindos de pesquisas científicas sobre o contexto de vida e de trabalho no assentamento rural e na região, edificam uma compreensão mais elaborada da realidade e condições objetivas de vida e, assim, avançam no desenvolvimento de suas consciências numa direção crítica e transformadora.

Ao longo da investigação, identificamos que os adolescentes, quan-

do munidos de conhecimentos críticos e organizados coletivamente, conseguem atuar de maneira consciente e viabilizar ações transformadoras nos seus estudos e relações sociais no interior da escola, bem como no trabalho que realizam junto às suas famílias no assentamento rural. Nesse movimento, os adolescentes percebem a necessidade de organização coletiva para a construção de transformações mais amplas no âmbito do próprio assentamento e evidenciam as lutas e conquistas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na região; ainda, simultaneamente, entendem a demanda de transformações mais amplas na sociedade capitalista e da construção de uma nova sociedade humanizada porque livre da alienação e, por isso, mais justa e igualitária.

O processo de tomada de consciência crítica é construído na atividade coletiva de investigação e na realização de ações de transformação no âmbito da escola, dos lotes das famílias assentadas e do assentamento rural na sua totalidade. Esse movimento enfatiza a organização e a luta em defesa da Reforma Agrária, a importância da militância política nos movimentos sociais e, especialmente, no MST, o trabalho consciente na terra, a preservação da saúde coletiva, a qualidade da educação, a preservação do meio ambiente, além de reflexões sobre a vida nos assentamentos rurais e cidades da região do Pontal do Paranapanema - SP.

A pesquisa intervenção-formativa desenvolvida na Escola 'Fazenda São Bento' aconteceu ao longo do ano de 2019 e foram realizados 24 (vinte e quatro) encontros de intervenção que envolveram reuniões com a gestão e professores da escola, vivências de estudos, debates, jogos e brincadeiras, dentre outras atividades coletivas com os estudantes de Ensino Médio. Também fizemos visitas aos lotes das famílias dos estudantes e estabelecemos contato com o trabalho familiar, a produção alimentícia no assentamento, entre outras atividades, com vistas a reconhecer a prática social na vida, trabalho em família e estudo na escola dos adolescentes sujeitos da pesquisa. Em meio ao processo de intervenção, organizamos encontros culturais na escola com apresentações artísticas, exposição de desenhos, pinturas, fotos e dramatizações, além de uma mostra de vídeos. Ainda realizamos visitas à universidade para palestras e orientações sobre a importância da universidade pública e as possibilidades de ingresso nos diferentes cursos oferecidos pela UNESP - Presidente Prudente.

Para a construção das atividades no decorrer do processo de intervenção-formativa com os estudantes, assumimos a técnica e postulados da cartografia social (Risler; Aries, 2013) e proporcionamos diálogos críticos entre os pesquisadores da universidade e os sujeitos da pesquisa. Os estu-

dantes foram estimulados a produzir representações sobre as condições de vida, trabalho, saúde, meio ambiente e educação presentes no cotidiano do assentamento rural e, ato contínuo, provocados a pensar possibilidades e implementar ações de transformação da realidade.

A cartografia social, concebida como um conjunto de estratégias de aproximação e compreensão da realidade vivenciada no assentamento, nas famílias, na escola e em outros espaços sociais, evidencia o olhar crítico sobre a realidade. Possibilita aos sujeitos a construção de representações acerca do território, a compreensão das relações de poder e de onde se efetivam os processos de reprodução social, cultural, econômica e política, ressaltando a importância das conquistas a partir da luta coletiva edificada nos movimentos sociais populares da cidade e do campo (Risler; Aries, 2013).

A construção da cartografia social, seu planejamento, execução e análise tomou vários encontros com os estudantes na escola, sempre sob orientação dos membros do GEIPEE, GEPEPE e pesquisadores do CEETAS. Para tanto, os estudantes, organizados em grupos, indicaram os principais locais do território, seus nomes e função social para a comunidade de assentados, identificaram os problemas presentes nos diferentes espaços e pensaram possibilidades de resolução. O processo interventivo-formativo valorizou as opiniões, conhecimentos e experiências dos adolescentes, sendo que, em cada grupo de construção da cartografia social, havia um pesquisador do CEETAS para mediar as discussões e apresentar os conteúdos das pesquisas científicas realizadas na região, dentre outros conhecimentos científicos relacionados às condições de vida e trabalho no assentamento rural.

Torna-se importante destacar que o processo de produção da cartografia social desafia os sujeitos a identificar os espaços sociais do assentamento, seus limites e possibilidades, e propõe a realização de ações coletivas para o enfrentamento dos problemas detectados ao longo deste. Além de orientar o pensamento dos sujeitos para se sentirem parte integrante do processo e capazes de realizar uma análise crítica do assentamento rural em que vivem, o processo de construção da cartografia social os desafia a pensar e a planejar possibilidades de transformação da realidade.

Os encontros para a construção da cartografia social junto aos estudantes envolveram atividades de estudo e reflexão sobre o agrohídronegócio canavieiro na região e implicações na vida e trabalho das famílias de assentados e viabilizaram, ainda, a apropriação de conhecimentos históricos e políticos relacionados aos conflitos enfrentados para a conquista da terra e a Reforma Agrária no Pontal do Paranapanema - SP. Os adolescentes foram orientados a mapear o assentamento, indicar a escola, o centro comunitário,

os lotes das famílias, os produtos produzidos no assentamento, a relação entre a cidade e o campo, a localização dos canais, as usinas sucroalcooleiras da região e outros espaços sociais, com o intuito de identificarem e compreenderem criticamente a realidade vivida e, a partir daí, pensarem possibilidades de sua transformação.

Em paralelo às atividades de estudo e discussão coletiva para a construção da cartografia social, foram realizados encontros de natureza ludo-pedagógicos com os estudantes para ampliar os diálogos e reflexões por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades coletivas lúdicas com a finalidade de representar a realidade na sua fidedignidade.

As atividades ludo-pedagógicas, orientadas pelos membros do GEI-PEE, ressaltaram as expressões e manifestações dos estudantes acerca dos conteúdos estudados e discutidos ao longo desse processo, no sentido de proporcionar vivências e a valorização da comunicação íntima e pessoal no interior da escola (Elkonin, 1960, 1987). Também evidenciaram a apropriação dos conhecimentos adquiridos e, sobretudo, a sua expressão por meio de pensamentos, emoções e sentimentos desenvolvidos no decorrer da construção da cartografia social.

Torna-se importante salientar que, durante os jogos e brincadeiras, dramatizações e outras manifestações lúdicas, os sujeitos assumem papéis sociais e vivenciam ficticiamente, situações presentes em sua realidade. Para Viotto Filho (2018), as atividades ludo-pedagógicas criam situações educativas diferenciadas, pois as ações de jogar, brincar e representar a realidade, quando orientadas criticamente, tornam-se instrumentos educativos de reflexão, manifestação e expressão dos sujeitos, assim como de apropriação de conhecimentos.

Esclarecemos, a partir de Vigotsky (2009), que os processos imaginativos humanos estão estreitamente relacionados à atividade lúdica, pois os seres humanos, ao abstraírem a realidade e criarem situações fictícias, potencializam a sua criatividade por meio da imaginação e da fantasia. Tais vivências lúdicas, educativas e formativas, ao lado de outras objetivações genéricas, engendram o processo de desenvolvimento dos pensamentos, sentimentos, consciência e personalidade humana. Segundo Elkonin (1998, p. 230), é através da atividade social de jogar e brincar, considerando a complexificação paulatina das relações sociais e apropriações culturais dos sujeitos, que “[...] a lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida das pessoas”.

De acordo com o autor, a atividade lúdica reflete, reestrutura e reconstrói, ficcionalmente, uma atividade social formal e torna-se um instrumento

essencial de manifestação e desenvolvimento do psiquismo humano. As atividades de jogar, brincar, representar e dramatizar a realidade, entre outras de natureza lúdica, “[...] não se limitam a um mundo de fantasias e convencionalismos, mas sim, avançam em direção a um mundo real, reconstituído por meios singulares e reconfigurado pela ficção e pela imaginação criativa [...]”, conforme afirma Elkonin (1998, p. 319).

Embora o autor evidencie o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças, constatamos em nossos trabalhos de intervenção com os adolescentes que as vivências lúdicas, relacionadas aos estudos e à apropriação de conhecimentos realizados na escola, devidamente orientadas numa direção crítica, tornam-se importante instrumento de compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, caminho de reflexão acerca de sua transformação. A ficção, engendrada na atividade lúdica, favoreceu aos adolescentes dramatizar, satirizar, rever e repensar a sua realidade de estudo, trabalho em família e a vida no assentamento rural, situações que permitiram o estreitamento das relações íntimas e pessoais com seus pares na escola.

Enfim, ao longo de todo o processo de pesquisa, as atividades da cartografia social entrelaçaram-se com as vivências ludo-pedagógicas e possibilitaram situações teórico-práticas essenciais para que os estudantes adolescentes pudessem ampliar sua visão crítica sobre a realidade de estudo, trabalho, saúde, meio ambiente e demais temas que envolvem a sua vida no assentamento. Podemos afirmar, também, que os adolescentes encontraram condições favoráveis para sua organização coletiva e enfrentamento dos problemas vividos na escola e como moradores do campo e membros de família de assentados da Reforma Agrária. Vivenciaram momentos de reflexão sobre a importância da luta pela terra e pelo trabalho na terra, assim como por educação, saúde e preservação do meio ambiente no assentamento e na região do Pontal do Paranapanema - SP.

No tocante à construção da consciência crítica, engendrada no movimento dialético de compreensão da realidade de vida, estudo e trabalho no assentamento, tanto por meio da cartografia social quanto pela participação nas atividades ludo-pedagógicas, foi possível identificarmos uma mudança qualitativa na análise de tais condições. No início do processo, os adolescentes tinham uma visão de senso comum e empírica sobre a realidade no assentamento, mas, com o desenrolar dos encontros de intervenção-formativa, desenvolveram uma visão mais elaborada acerca dos vários temas tratados e incorporaram conhecimentos históricos e conceitos científicos que passaram a fazer parte de suas falas e manifestações sobre as condições objetivas de vida no assentamento rural.

Foi notório identificar o processo de desenvolvimento da consciência crítica nas falas de muitos sujeitos, sobretudo no que se refere à análise do avanço predatório do agrohidronegócio canavieiro e sua relação com a terra, a água e o ar na região do assentamento. No movimento de análise crítica, os adolescentes evidenciaram o trabalho precário, ilusório e alienado presente nas usinas e indústrias sucroalcooleiras da região e discutiram a importância dos estudos histórico-críticos no Ensino Médio e, no futuro, na universidade, para avançarem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, assim, contribuir com o trabalho no assentamento de forma a melhorá-lo, torná-lo mais produtivo e menos cansativo e voltado à melhoria da qualidade de vida dos membros da família e do assentamento de forma geral.

Quanto a esse longo e diversificado processo grupal, permeado de práxis científica e educativa e configurado nas ações de pesquisa intervenção-formativa realizadas, temos clareza das possibilidades e limites impostos pela realidade. No entanto, ao trabalharmos *in loco* na escola e no contato direto com os sujeitos participantes - gestores, professores e estudantes e, também, as famílias no assentamento -, conquistamos alguns resultados que apresentaremos sintética e brevemente.

Torna-se importante esclarecer que, durante as ações coletivas de investigação, formação e compreensão da realidade nas suas múltiplas determinações e contradições, pesquisadores e sujeitos adolescentes, bem como outros sujeitos participantes da pesquisa na escola (professores e gestores), encontraram condições para compreender as condições de vida, trabalho e estudo no assentamento, por meio de conhecimentos científicos, históricos e políticos, ultrapassando, portanto, os conhecimentos de senso comum que tomam conta desse debate tanto na escola quanto no assentamento de forma geral.

Esse procedimento metodológico, próprio da pesquisa intervenção-formativa, ao construir o processo grupal e evidenciar o conhecimento científico, a história e o movimento de organização e luta política como motores do processo de construção da consciência crítica, mostra aos sujeitos da pesquisa o quanto a escola, justamente por socializar conhecimentos e favorecer relações sociais diferenciadas e humano genéricas, torna-se espaço vital de transformação humana e social. Não somente os sujeitos participantes dela se favoreceram das possibilidades de conscientização viabilizadas no trabalho, mas também os familiares dos estudantes, dado que os adolescentes foram orientados a discutir os resultados da cartografia social com seus pais e familiares e, ainda, nas visitas dos pesquisadores nos lotes do assentamento, os temas abordados na escola eram objeto de conversa e discussão.

Durante o processo de pesquisa, sob orientação e formação crítica dos pesquisadores do GEIPEE, GEPEPE e CEETAS e no contato direto e vivo com a escola, as famílias e a realidade do assentamento, a identificação e o enfrentamento dos problemas da realidade pelos pesquisadores e sujeitos tornaram-se mais efetivos e certos. Os adolescentes, apropriados de conhecimentos e vivências coletivas, organizados e munidos das armas da crítica, realizaram diversas ações que engendraram transformações na sua forma de pensar, falar e agir diante da realidade na escola e no assentamento, o que denota o movimento de suas consciências numa direção crítica. Os professores e gestores, por sua vez, compreenderam a necessidade do encontro íntimo e pessoal entre os adolescentes na escola e a importância da atividade de estudo que assume o trabalho social como atividade vital humana e, simultaneamente, reconheceram a necessidade de avançarem no desenvolvimento de consciências críticas e transformadoras da realidade.

Importante salientar que os próprios adolescentes, no decorrer do processo de intervenção, organizaram a mostra de fotografias e vídeos de celular de mapeamento do assentamento, debateram com os pesquisadores e também com seus professores os temas ligados aos efeitos deletérios do agrotóxico na região do Pontal, desde a questão dos agrotóxicos e a poluição do ar e rios até as implicações nefastas da pulverização aérea nas lavouras e hortas dos lotes das famílias assentadas, no envenenamento e morte de abelhas e bichos da seda e conseqüente prejuízo à produção de mel e seda no assentamento, além de outros temas que surgiram nos encontros.

Foi muito interessante identificar, como resultado da orientação dos pesquisadores, que os adolescentes atuaram na conscientização de seus familiares, se organizaram em grupos para fotografar e filmar o assentamento, seus rios, nascentes d'água, pomares, hortas e os canais. Realizaram conversas com os familiares e conhecidos do assentamento e entrevistas com os professores, gestores e funcionários da escola, no sentido de socializar conhecimentos e ampliar a sua compreensão sobre o modo de vida, trabalho, educação, saúde e preservação do meio ambiente no assentamento e sobre as condições de trabalho nas usinas sucroalcooleiras da região.

Houve a formação de diferentes grupos de estudantes, sob a orientação dos pesquisadores, para construir ações de intervenção na escola, no assentamento e na cidade. Na escola, organizaram-se para realizar os eventos decorrentes do processo de construção da cartografia e das atividades ludo-pedagógicas como indicamos acima. No tocante ao assentamento, planejaram ações de conscientização com os familiares e outros assentados sobre a preservação do meio ambiente, valorização da agroecologia, importância

do conhecimento científico para a produção no assentamento, a questão da reciclagem e aproveitamento do lixo e outras ações voltadas ao seu cotidiano.

Dentre as ações políticas para além do assentamento e da escola, os adolescentes colocaram-se ao lado de seus familiares e membros do MST para conversar com políticos e discutir medidas para o controle da pulverização aérea na região do Pontal e participaram de reuniões para viabilizar o comércio de hortaliças e demais produtos oriundos da agricultura familiar dos assentamentos e outras ações decorrentes das discussões realizadas ao longo do processo científico educativo proporcionado pelos encontros de pesquisa intervenção no interior da escola.

Apresentaremos, a seguir, algumas falas de estudantes e seus professores com o intuito de ilustrar a importância da pesquisa intervenção vivida na escola e as implicações desse movimento de reflexão e ação para a construção das consciências dos sujeitos que poderão se organizar e agir para transformar a realidade.

É muito bom fazer atividades diferentes aqui na escola. Aprendi muito sobre os problemas da monocultura da cana-de-açúcar na região e os problemas do trabalho na usina (Estudante do 1º Ano).

Eu gostei da cartografia social pelos estudos que fizemos e pelo conhecimento. Também gostei muito das atividades lúdicas, porque brincamos e aprendemos sobre o que estudamos com vocês da UNESP (Estudante do 1º Ano).

Aprendi muitos conteúdos nas conversas com os amigos nas atividades lúdicas sobre a cartografia social. As visitas na UNESP foram muito interessantes para nosso conhecimento. A universidade pública é muito importante e quero estudar lá (Estudante do 2º Ano).

Conheci lugares que nem imaginava no assentamento e no município quando fomos tirar as fotos e fazer os filmes com o celular. Conhecer nossa realidade de forma verdadeira é importante se queremos mudá-la para melhor (Estudante do 2º Ano).

Foi muito interessante a gente ter a noção das coisas que acontecem na região. Foi importante saber o tanto de cana-de-açúcar que tem na região e os efeitos negativos em nossas vidas no assentamento. Foi importante saber como acontece o desmatamento e conhecer a história de expulsão das famílias do campo (Estudante do 3º Ano).

A melhor atividade foi a da cartografia social. A gente conseguiu ter o conhecimento científico sobre o que prejudica a nossa vida no assentamento e na cidade. O que mais me impactou foi saber que não tem quase alimento bom, quase tudo está contaminado pelo agrotóxico e isso precisa mudar pois alimento é vida (Estu-

dante do 3º Ano).

Ao conversarmos com os gestores e professores acerca das atividades do processo realizado na escola, a avaliação foi muito favorável, conforme demonstram os relatos:

Frequente esta escola há 28 anos, fui aluno e agora como professor. Há uns 20 anos vinha aqui o pessoal do MST, a gente tinha um projeto de melhorar a relação cidade-campo. A universidade nunca estava aqui com a gente! Agora a gente percebe os estudantes motivados, interessados em refletir sobre sua realidade. A formação nos momentos de HTPC também envolveram os professores, dialogando sobre novas práticas pedagógicas. Este projeto precisa continuar! (Professor de História).

Teve muita mobilização, os alunos estão mais conscientes. Percebemos uma disposição nova e uma preocupação em apresentar bons trabalhos, muitos têm falado do interesse em fazer faculdade (Professora de Língua Portuguesa).

As situações que os alunos viveram, assim como as nossas reuniões de estudos, proporcionaram a ampliação dos nossos conhecimentos, dos alunos e dos professores, sendo que uma escola responsável e crítica deve manter as portas abertas ao conhecimento e vocês da universidade representam o conhecimento científico (Coordenadora Pedagógica).

O que agrega conhecimento é sempre bom! Tem que dar continuidade e expandir a atividade com os estudantes e a escola do campo é o lugar certo para isso (Diretora).

Ao apresentarmos trechos das falas dos adolescentes e educadores da escola, queremos mostrar que os resultados do trabalho de intervenção-formativa acontecem em processo e decorrentes do movimento histórico e social dos sujeitos, sendo, portanto, de difícil mensuração e descrição, sobretudo porque estamos diante de vivências teórico-práticas e transformadoras dos pensamentos, sentimentos e consciências. Ainda que não tenha proporcionado transformações radicais na vida concreta dos adolescentes, essa pesquisa intervenção indica que o caminho da atividade de estudo, de relação íntima e pessoal relacionados à vida, ao trabalho e ao estudo no assentamento, mobilizam os adolescentes na construção de possibilidades e ações coletivas de natureza transformadora na escola e no âmbito da sociedade.

Quanto aos gestores e professores, foi importante identificar que o trabalho realizado evidenciou o papel da universidade pública ao lado dos educadores para viabilizar processos de construção de consciência crítica por meio dos conhecimentos científicos e outros conhecimentos humano-gê-

ricos. A escola pública, de forma geral, e a do campo, especificamente, reque-rem essa aproximação com a universidade pública a fim de propiciar ações no âmbito da produção e socialização de conhecimentos e, sobretudo, no plano da transformação do psiquismo dos seres humanos mediante a apropriação de conhecimentos científicos, históricos, políticos e sociais críticos.

Considerações finais

Encerramos a discussão sobre o processo de pesquisa intervenção-formativa realizado na 'Escola Fazenda São Bento'. O movimento de construção do trabalho envolveu relações com os educadores da escola, principalmente gestores e professores, junto aos estudantes do Ensino Médio, principais sujeitos da pesquisa, como também com os pais e familiares destes, além de outros sujeitos que vivem no assentamento Haroldina na região do Pontal do Paranapanema – SP.

A pesquisa realizada pautou-se na compreensão da realidade de vida, estudo e trabalho no interior do assentamento rural, no sentido de identificar as suas múltiplas determinações e pensar possibilidades de transformação desta, notadamente das relações sociais e de trabalho, da atividade de estudo e das relações íntimas e pessoais dos adolescentes na escola, tornando-as mais críticas e conscientes. Quanto aos professores e gestores da escola, o trabalho voltou-se à compreensão do processo de desenvolvimento dos adolescentes e a importância dos estudos, das relações pessoais entre pares e do trabalho familiar no assentamento, tendo em vista a construção de sua consciência crítica com ênfase no papel da educação escolar nesse processo.

Nesse movimento de pesquisa da realidade e formação humana, foram criadas situações e vivências sociais e educativas com respeito à necessidade de comunicação íntima e pessoal dos adolescentes e valorização das atividades de estudo (na escola) e de trabalho (no assentamento com as famílias), reconhecendo tais atividades como essenciais e vitais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes, desde que realizadas na direção da humanização e emancipação dos sujeitos participantes.

Há que se esclarecer que as determinações presentes na vida objetiva dos adolescentes no assentamento se apresentam na escola, sobretudo as práticas sociais de trabalho junto às suas famílias, fato que explicita a necessidade da escola considerá-las e orientar os estudos na direção da compreensão o mais fidedigna possível desta realidade, não para adaptá-los ao trabalho no campo ou na cidade, mas para reconhecer que este deve

se constituir como atividade vital e prática social humanizadora.

Para a efetivação desse processo de pesquisa, intervenção e formação dos sujeitos participantes, desde o interior da escola e do assentamento, o trabalho realizado pelos membros do GEIPEE, GEPEPE e CEETAS foi essencial e envolveu pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Educação Física, Física, Geografia, Matemática e Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente - SP. É importante esclarecer que todo esse movimento, desde o seu planejamento, execução e avaliação, foi construído em unidade e com a participação dos membros dos grupos de pesquisa e os educadores da escola.

É notória a importância da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pelos pesquisadores do CEETAS na região do Pontal do Paranapanema - SP no tocante à compreensão fidedigna da vida objetiva no assentamento rural. Os estudos, reflexões e ações coletivas empreendidos ao longo dos encontros de intervenção possibilitaram uma compreensão diferenciada da vida e do trabalho no assentamento e dos estudos na escola. Foi possível entender a importância da educação escolar no processo de formação crítica dos sujeitos adolescentes que vivem e trabalham no campo, com ênfase na transformação qualitativa das relações sociais, estudos e trabalho dos adolescentes junto às suas famílias no assentamento rural, evidenciando que trabalho vital humanizador e estudos críticos podem se vincular para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos e a melhoria da qualidade de vida, trabalho e estudos no campo, com vistas à superação do trabalho alienado no campo, na cidade e na sociedade em sua totalidade.

Torna-se importante ressaltar o quanto a presença do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e as lutas implementadas na região do Pontal pela conquista da terra, trabalho, saúde e educação fazem parte do processo de constituição da maioria dos adolescentes do assentamento. Esses temas constituem-se conteúdos significativos das falas presentes nas relações íntimas e pessoais que eles estabelecem na escola e emergiram repletas de sentidos e significados nos encontros da pesquisa intervenção-formativa.

O movimento histórico e social de apropriação das lutas e organização do MST, integrado à apropriação de conhecimentos, valores ético-políticos, vivências educativas, ações políticas, entre outras objetivações genéricas proporcionadas pelo processo de pesquisa intervenção-formativa, contribuíram para a construção das consciências dos adolescentes e demais sujeitos participantes da pesquisa numa direção crítica, humanizadora e emancipatória.

Para a efetivação desse movimento de transformação humana e social desde o interior da escola, temos que enfatizar a importância da

Teoria da Atividade e da Periodização do Desenvolvimento Humano como reflexões essenciais para pensarmos e transformarmos a escola do campo, sobretudo ao reconhecermos a importância do trabalho educativo como motor do processo de construção do psiquismo humano numa direção superior e humano-genérica. Nesse sentido, portanto, a escola do campo torna-se um organismo social fundamental de construção desse movimento de transformação humana, sendo que a pesquisa intervenção-formativa, ao reunir os educadores, estudantes e familiares para conversar, estudar e investigar a realidade para transformá-la, constitui instrumento metodológico importante nesse processo que se inicia no interior da escola e pode avançar para além dos seus muros e chegar à realidade vivida no assentamento rural e na sociedade de modo geral.

A pesquisa intervenção-formativa nos mostra novos caminhos metodológicos que a pesquisa social pode seguir e coloca os pesquisadores da universidade pública ao lado dos sujeitos presentes na escola pública do campo e moradores de assentamento rural da Reforma Agrária. Ao mesmo tempo, apresenta orientações teóricas importantes que evidenciam a relevância dos conhecimentos científicos na construção da consciência crítica dos seres humanos, principalmente quando tais conhecimentos são produzidos no contexto de vida objetiva dos sujeitos participantes da pesquisa, situação que viabiliza uma compreensão fidedigna da realidade.

Ao constituir-se como práxis científica educativa que valoriza o processo grupal e os conhecimentos humano-genéricos dotados de objetividade social no processo de construção da consciência crítica, a pesquisa intervenção-formativa contribui com o movimento de transformação humana e social numa direção humanizadora e emancipatória. Ao evidenciar o trabalho coletivo, os conhecimentos científicos, a crítica consciente e a prática social como caminhos de transformação dos seres humanos que poderão transformar a sociedade, dispõe-se a superar o trabalho alienado e as relações sociais capitalistas e a construir uma sociedade mais justa e igualitária que avance na direção da construção do socialismo.

Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquicos**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 241-265

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a**

educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara, 2017.

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. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquicos.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-220.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. *In:* SMIRNOV, A.A. *et al.* **Psicología.** México: Grijalbo, 1960. p. 523-559.

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

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

FERRERO MARTIN, S. T. Produção do conhecimento e a práxis social e educativa. *In:* VIOTTO FILHO, I. A. T *et al.* **Processo grupal e práxis científica-educativa.** São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 11-22.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapeco: Argos, 2007.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquicos.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 221-238.

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

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTERO, M. **Hacer y transformar:** el método em la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós, 2007.

NETTO, J. P. **Uma introdução ao método em Marx.** São Paulo: Expressão popular, 2011.

RISLER, J.; ARES, P. **Manual de mapeo colectivo:** recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Contez, 2000.

THOMAZ JUNIOR, A. *et al.* Conflitos territoriais, relações de trabalho e saúde ambiental no agrohídronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema (SP). **Revista Electronica de Geografia y Ciências Sociales**, v. 16, n. 418, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia**. Madrid: Akal, 2009.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social**. 2019. Tese (Livre Docência) – UNESP, Presidente Prudente, 2019.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. *In*: VIOTTO FILHO, I. A. T. *et al.* **Processo grupal e práxis científica educativa**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 23-48.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller. *In*: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (org.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 1, p. 7-244.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO DE JOVENS NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Camila Trindade
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Camila Turati Pessoa
Silvia Maria Cintra da Silva*

Introdução

O processo educativo, como já muito defendido, em especial pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, além de constituir a humanidade no ser humano articula-se intrinsecamente ao desenvolvimento dos indivíduos. Tal processo abarca tanto a educação informal quanto a educação formal, por isso ele se expressa em todos os períodos que concernem a formação humana, isto é, da primeira infância à velhice.

Essa compreensão nos convoca para ampliarmos nossas análises e discussões sobre a relação ensino e desenvolvimento humano para além do período da infância e da adolescência. Assim, entre outros aspectos, coloca-nos o desafio de pensarmos a formação do processo educativo no Ensino Superior brasileiro e suas relações com o desenvolvimento dos jovens adultos, que na atualidade vivenciam as contradições postas nesse nível de ensino.

Demarcar o contexto contraditório que fundamenta os processos educativos no Ensino Superior brasileiro é não perder de vista, segundo Ro-

drigues (2007), a dinâmica posta da mercadoria-educação própria das instituições privadas de ensino e da educação-mercadoria que vêm se consolidando no contexto do ensino superior público. Além disso, é não subjugar o fato de que a educação constitui-se de modo articulado com a realidade, em nosso caso, com a realidade organizada no e pelo modo de produção capitalista, sendo que tal condição conduz a realidade de que apenas a inserção do jovem no Ensino Superior não é a garantia da apropriação do conhecimento e, portanto, da constituição de uma aprendizagem que promova o pleno desenvolvimento (Pessoa; Leonardo, 2021).

Deste modo, partir do fato de que a educação superior brasileira é marcada pela lógica da priorização do valor e não do conhecimento em si, exige a defesa da possibilidade da construção de novas alternativas. Isso é um convite para que possamos planejar e implementar alternativas para que tal nível de ensino seja voltado à emancipação humana das/dos estudantes, ou seja, para além do limitado aspecto profissionalizante capitalista.

Nessa perspectiva, como ciência psicológica, o referencial epistemológico aqui adotado, a Psicologia Histórico-Cultural, oferece subsídios tanto para a construção de análises dos limites que envolvem a constituição do processo educativo e do ser humano no sistema capitalista quanto de mediações que podem ser construídas vislumbrando a sua superação. Sobre este aspecto, Pasqualini e Martins (2015), por exemplo, elucidam esse movimento reiterando a materialidade da dialética singular-particular-universal para a compreensão dos processos sociais em geral e dos processos psicológicos em particular.

Partimos, de acordo com Vigotski (2010), do ponto de vista da constituição humana como processo histórico-social, educação e desenvolvimento não podem ser concebidos de modo apartado. Desse modo, a educação é concebida principalmente na relação ensino-aprendizagem, mais precisamente na atividade de ensino e na atividade de estudo. Segundo Leontiev (2021), tais processos relacionam-se diretamente com os motivos elaborados e as ações desenvolvidas por docentes e estudantes no contexto educativo.

Precisamente é no movimento de apropriação dos conhecimentos científicos que as/os estudantes impulsionam o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, portanto, de sua própria constituição. No que se refere ao período inicial da vida adulta, momento do desenvolvimento em que se encontra a maioria das/dos estudantes universitários, temos como atividade principal que orienta seus respectivos desenvolvimentos a unidade contraditória da atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva (Abrantes; Bulhões, 2016), sendo essa unidade a que deveria

impulsionar e possibilitar a constituição plena dos sujeitos nesse período do desenvolvimento humano.

A partir desse contexto apresentado, elencamos como foco de discussão deste estudo a construção de reflexões sobre a relação educação e desenvolvimento humano a partir do período inicial da vida adulta, isto é, a juventude, com vistas a constituir elementos para práticas pedagógicas junto a esse público. Para tanto, o texto foi estruturado em três tópicos que versam, respectivamente, sobre o ser jovem estudante brasileiro na atualidade, a periodização do desenvolvimento jovem adulto, as possibilidades de práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Superior e, por fim, algumas considerações finais.

Quem são os jovens brasileiros que estão no ensino superior?

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, desvelar a questão do ser jovem estudante universitário no Brasil é fundamental para compreendermos as relações particulares que constituem os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Lembramos, conforme Pasqualini e Martins (2015, p. 365), que em “[...] sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal”.

Deste modo, entender as especificidades que constituem a vida das/dos estudantes universitários brasileiros torna-se um processo essencial para desvelar as suas singularidades. E é igualmente importante vislumbrarmos a superação de suas condições particulares alienadas de vida, impostas muitas vezes por meio dos processos educativos gestados na lógica da mercadoria-educação e da educação-mercadoria, como pontua Rodrigues (2007).

O cenário que se coloca aos estudantes universitários brasileiros, segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES - Instituições Federais de Ensino Superior (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, 2019), parte do fato de que mais de 70% dos graduandos possuem renda mensal familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Assim, é importante considerarmos que a questão financeira se relaciona intimamente com a consolidação das condições de vida dos sujeitos. Ou seja, com as possibilidades de sanar as suas necessidades básicas, tais como alimentação, moradia, transporte etc., que são processos fundamentais que incidem, por exemplo, na permanência ou não das/dos estudantes no Ensino Superior.

Devemos lembrar que atualmente, em tempos de intensificação da crise do sistema capitalista, a classe trabalhadora sofre diretamente os impactos desse movimento em suas vidas cotidianas. É importante ressaltarmos que as condições materiais de existências não se constituem de modo separado da formação do desenvolvimento humano, visto que, segundo Leontiev (2021), a alienação econômica, gestada pela propriedade privada, fundamenta a própria constituição de uma consciência alienada.

Nesse contexto, é fundamental questionarmos quais são as condições reais de possibilidades de aprendizagem e, portanto, também de desenvolvimento, haja vista à grande maioria das/dos estudantes universitários brasileiros que sobrevivem em contextos familiares com renda de até dois salários mínimos. Equilibrar a existência humana nesse cenário parece dizer respeito muito mais à manutenção das condições mínimas de sobrevivência, do que à formação do período inicial da vida adulta em sua plenitude.

Almejando desvelarmos um possível perfil das/dos estudante universitário brasileiro, a partir das informações da pesquisa nacional em questão, observamos que, nesse contexto particular, cerca de 54% dos graduandos são do sexo feminino e possuem idade média de 24 anos (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, 2019). Ainda prevalece o perfil de estudante branco, não obstante ao longo das últimas décadas ser possível observar a ampliação da presença de estudantes pretos e/ou quilombolas nas IFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, 2019) graças às políticas de ações afirmativas.

É importante constatar a emergência desse perfil das/dos estudantes brasileiros no contexto universitário, dado que, se historicamente, caberia aos homens a formação superior, atualmente averiguamos a intensificação da saída da mulher do ambiente particular de existência, rumo à apropriação de conhecimentos relativos às profissões e, portanto, à concretização da possibilidade de inserção no mercado de trabalho em outras atividades para além das tarefas domésticas. De modo análogo, podemos analisar a ampliação da inserção de estudantes pretos e/ou quilombolas no contexto universitário, que se revela como expressão de um importante movimento de políticas públicas implementado nas últimas décadas.

Tendo em vista esse possível perfil das/dos estudantes universitários e os aspectos relativos à sua renda mencionados anteriormente, quando observamos os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, 2019), verificamos que

apenas cerca de 30% das/dos estudantes participam de programas de assistência estudantil, que englobam, por exemplo, auxílio moradia, alimentação, custeio de materiais, dentre outros. Devemos lembrar que as políticas de assistência estudantil se constituem como importantes processos que fomentam a permanência das/dos estudantes no espaço universitário, porém quando observamos a trama dos elementos até aqui mencionados pontuamos a necessidade de sua ampliação.

Outro aspecto que selecionamos para abordar a questão do ser estudante universitário na atual particularidade, refere-se ao dado de que mais de 50% dos graduandos já pensaram em abandonar o curso, sendo um dos principais motivos as questões relativas às dificuldades financeiras (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, 2019). Novamente, revela-se aqui o quanto as questões materiais de existência das/dos estudantes incidem diretamente nos aspectos que compõem o seu processo educativo de nível superior.

Com isso, se considerarmos a história do Ensino Superior brasileiro, o ser estudante universitário vem se transformando, sobretudo com o auxílio de diferentes políticas públicas - as quais estão reiteradamente ameaçadas de extinção. No entanto, torna-se ainda mais evidente o quanto e como as condições materiais de existência de grande parte desses estudantes podem incidir de diferentes formas nos seus processos educativos. Considerando, inclusive o momento anterior à entrada dos sujeitos no Ensino Superior, tal como caracterizou Silva e Silva (2019) como o tempo de hesitação, ou seja, o tempo que envolve tanto a elaboração das dúvidas quanto a escolha profissional quanto as condições de possibilidades materiais de ingresso nesse nível de ensino.

Retomando a dialética singular-particular-universal, na qual compreende que a singularidade necessariamente se faz diante de uma particularidade e guarda consigo elementos da universalidade presente na história humana, ao olharmos para as condições de existência das/dos estudantes universitários brasileiros, observamos o movimento que Pasqualini e Martins (2015, p. 365) mencionam também como “[...] a contínua tensão entre singular universal manifesta-se na configuração particular do fenômeno [...]”, uma vez que as atuais singularidades, dos mais diversos graduandos, ao serem gestadas em meio às contradições particulares até aqui apresentadas, não se encerram em si. De modo oposto, elas contêm o germe da mudança, que aponta a necessidade de constituição de suas vidas, portanto, de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, em sua plenitude, isto é, em seus aspectos universais.

Posto isso, na sequência, apresentaremos, do ponto de vista psicológico, os principais elementos para conceber o período inicial da vida adulta na atual particularidade.

Periodização do desenvolvimento dos jovens adultos: um olhar aos estudantes universitários

Iniciar as discussões sobre desenvolvimento humano, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, pressupõe destacarmos o fato de que os seres humanos não nascem dotados da humanidade, mas sim constituem-se na medida em que se relacionam e se apropriam dos diferentes elementos da cultura, historicamente produzidos. Além disso, a formação humana não se caracteriza como um processo pré-determinado; ao contrário, é um movimento posto ao longo de toda a existência de cada sujeito singular, isto é, o ser humano está em constante processo de desenvolvimento a partir da apropriação da realidade e da relação com seus pares.

Ainda de acordo com essa perspectiva teórica, mais do que delimitar o desenvolvimento humano a partir da idade biológica dos sujeitos, se faz necessário identificar e compreender os processos que compõem e se destacam em determinado momento da vida. Nesse sentido, Pasqualini (2016, p. 87) afirma que não se trata de conceber um movimento por e em etapas do desenvolvimento, mas sim identificar as condições concretas constitutivas da existência dos indivíduos e, sobretudo, “[...] captar e desvelar as determinações e mediações do mundo do trabalho e dos processos de alienação a ele inerentes no bojo da sociedade capitalista”. Ademais, nessa mesma perspectiva, reafirmam Asbahr e Mendonça (2022) que é preciso compreender a formação humana a partir da dialética entre vida material e psíquica, pois as condições estabelecidas aos seres humanos partem da vida material à qual pertencem.

Assim, esse é o desafio que se coloca quando pensamos a periodização do desenvolvimento das/dos estudantes universitários brasileiros. Em outras palavras, mais do que identificarmos a idade e/ou os aspectos biológicos que concernem à constituição desses estudantes, precisamos desvelar as mediações histórico-concretas que dão forma e conteúdo às suas existências. Com isso, torna-se indispensável uma análise de como constituem-se as suas condições concretas de estudos e trabalho e, principalmente, como elas orientam o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Abrantes e Bulhões (2016) revelam uma impor-

tante categoria para desvelarmos o desenvolvimento no período inicial da vida, qual seja, 'a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva'. Conforme os autores, tal unidade é o processo que se destaca na constituição dos seres humanos no respectivo período do desenvolvimento humano, ocorrendo ainda a ênfase em uma dessas atividades, de acordo com a "[...] posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção" (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 248).

Com isso, entende-se a 'atividade de estudo profissionalizante' tanto a partir das relações de ensino-aprendizagem postas no Ensino Superior brasileiro, quanto do fato de que "[...] o processo de aprendizagem dos conceitos teóricos não ocorre de forma passiva [...]", mas sim via construção de ações de estudo que constituam a apropriação dos conhecimentos enquanto sua finalidade (Asbahr; Mendonça, 2022, p. 209). Em relação a esse contexto educativo, nas palavras de Chauí (2001), cabe destacar que hegemonicamente a instituição universidade brasileira,

[...] está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecimento para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária (Chauí, 2001, p. 62).

Essa reflexão tecida pela autora se coloca como um convite para analisarmos as universidades brasileiras a partir de sua inserção na atual sociedade, dado que essas instituições não são locais apartados do meio social onde estão inseridas, mas ao contrário; são instituições instituídas numa realidade alienada e por isso, de certo modo, também expressam a lógica predominante de seu tempo histórico social. Lógica que, conforme a autora, está muito mais orientada, por exemplo, à reprodução em si de uma parcela muito específica do conhecimento científico e à alienação das/dos estudantes em relação ao exercício do pensamento em sua plenitude.

Já para desvelar a categoria 'atividade produtiva' podemos partir das diferentes relações postas aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora na atualidade. Nesse sentido, Antunes (2018) pontua que na atualidade vivencia-se um contexto de intensa precarização do trabalho, portanto, marcado pela instabilidade e incerteza. Nas palavras do autor, observa-se a

[...] ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, que em

atividades mais instáveis, quer nas temporárias, quando não na situação de desemprego (Antunes, 2018, p. 156).

A partir desses aspectos mencionados temos a possibilidade de compreender alguns elementos que constituem a forma e o conteúdo da 'atividade de estudo profissionalizante' e da 'atividade produtiva' em nossa atual particularidade, isto é, na sociedade capitalista. Dado que 'a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva' (Abrantes; Bulhões, 2016) é o principal processo que constitui o período inicial da vida adulta, identificar os aspectos acima mencionados torna-se fundamental para analisarmos as condições de possibilidades colocadas ao desenvolvimento dos jovens estudantes universitários.

Destarte, passamos a questionar quais são as condições de possibilidades que conduzem o desenvolvimento humano dos jovens estudantes universitários? Partindo da materialidade mencionada, hegemonicamente, podemos observar a predominância de uma formação social particular que mais limita a constituição da respectiva *unidade contraditória* do que promove o seu pleno desenvolvimento.

Identificar a alienação e, portanto, a precariedade que permeia a formação da 'unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva', isto é, o desenvolvimento das/dos estudantes universitários, não significa que esses sujeitos estão fadados a constituir suas existências sob o fardo da exploração-alienação. Ao contrário, instiga-se o movimento de pensamento e organização de processos de mudanças frente a essas condições posta na atual realidade.

No que se refere às questões de ensino-aprendizagem, constituídas na 'atividade de estudo profissionalizante', foco de discussão deste capítulo, devemos lembrar que a apropriação dos conhecimentos científicos em si só não impulsiona o desenvolvimento do ser humano, é preciso também organizar sistematicamente esse processo (Vigotski, 2010). Partir desse pressuposto é fundamental para concebermos o processo educativo no Ensino Superior, sobretudo por dois aspectos: 1) a apropriação em si dos conhecimentos relativos a uma formação profissional não se constitui como garantia de pleno desenvolvimento humano; e 2) a apropriação de qualquer conhecimento científico relativo a uma área profissional não necessariamente conduzirá ao desenvolvimento do pensamento analítico da realidade. Temos em perspectiva que tal discussão não se resume a tais pontos, em especial quando faz-se presente a necessidade de problematizarmos a que e para quais demandas do sistema se produz o ensino nesse nível, mas ao tomarmos o Ensino Superior como um possível estabelecedor de condições

para o desenvolvimento humano, ainda sim temos tais ressalvas.

Portanto, vislumbrar uma efetiva constituição da ‘atividade de estudo profissionalizante’ no Ensino Superior requer considerarmos a ‘forma’ e o ‘conteúdo’ do processo educativo. Nessa dinâmica, entendendo a relevância, sobretudo, da sistematização do processo de ensino-aprendizagem, na sequência buscamos refletir sobre algumas possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser construídas no Ensino Superior com vistas à superação das condições de alienação impostas aos estudantes universitários brasileiros.

Possibilidades para pensarmos a educação de jovens adultos no ensino superior

Considerando os aspectos até aqui mencionados, isto é, uma breve apresentação sobre o perfil do jovem acadêmico brasileiro e alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para pensarmos a periodização do desenvolvimento humano na juventude, neste item buscamos discorrer sobre algumas possibilidades que podem impulsionar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior para além de uma perspectiva utilitarista da educação.

Para tanto, entendemos como necessário iniciar essas discussões desde o ingresso do jovem no Ensino Superior. Ao investigar esse momento, Silva e Silva (2019) revelam que tal período constitui-se de modo processual e, por isso, pode ser composto por diferentes tempos, como o tempo de afiliação, de hesitação, de aprendizagem e de estranhamento. Ilustrando, conforme as autoras, no tempo de aprendizagem ainda está ocorrendo o processo de vir a ser da/do estudante do Ensino Superior, ou seja, é o tempo no qual os sujeitos estão se apropriando do conjunto de elementos organizativos que compõem a vida universitária.

Não obstante, cada um desses tempos relativos ao ingresso do jovem no Ensino Superior possui características próprias que, ao se inter-relacionarem, enlaçam o período inicial da vida acadêmica (Silva; Silva, 2019). Nesse contexto, entendemos a necessidade de considerar esses processos mencionados na perspectiva da construção das possibilidades pedagógicas, pois, conforme argumentamos ao longo do presente manuscrito, devemos considerar a/o estudante real e, portanto, em suas diferentes singularidades. Em outras palavras, a constituição da atividade de estudo profissionalizante da/do estudante não ocorre de modo imediato e/ou automático, com o ingresso do jovem no Ensino Superior. Ao contrário, do mesmo modo que o ser acadêmico é um processo em constituição, o movimento de formação

da atividade principal dos jovens adultos também é dotado dessa característica, isto é, é um processo de vir a ser.

Nesse sentido, cabe a reflexão de que é importante construirmos possibilidades de intervenções com ingressantes no Ensino Superior, pois o acadêmico não é uma 'tábula rasa' quando inicia o processo formativo nesse nível de formação. Ao contrário, ele é constituído por uma história de vida pessoal, singular e educativa que inclusive, podemos afirmar, fundamentou as suas motivações e estabeleceu condições para realizar um curso de nível superior.

Nessa seara, devemos lembrar, conforme Leontiev (2021), que os motivos que levam à atividade que o sujeito desenvolve, dependem, dentre outros aspectos, daqueles singulares das suas vidas e ainda relacionam-se à posição que se ocupa na sociedade. Por isso, quando se trata de pensarmos as possibilidades para o ensino e aprendizagem no Ensino Superior é fundamental não perdermos de vista esses elementos elencados. Com isso, podemos vislumbrar as possibilidades que o processo educativo pode conduzir rumo a superação das contradições que constituem as condições concretas de vida dos acadêmicos.

Para tanto, entendemos que não é toda e qualquer relação de ensino-aprendizagem no Ensino Superior que será promotora de desenvolvimento, ao contrário, tal como revela Vigotski (2010), apenas o processo educativo corretamente e intencionalmente estruturado. Nessa perspectiva vale lembrar que para Saviani (2003, p. 13):

O 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, se faz necessário pensarmos tanto na questão da atividade de ensino quanto da atividade de estudo profissionalizante no Ensino Superior.

Quanto à 'atividade de ensino', é preciso que o docente organize os conteúdos a serem trabalhados de modo a promover o estabelecimento da atividade de estudo no aluno; é necessário que os conhecimentos científicos advindos do Ensino Superior produzam sentido ao estudante e conduza o desenvolvimento de seu psiquismo, modificando a forma de ver a si mesmo e a realidade. Para tanto, como afirma Leontiev (2021), a atividade deve ser passível de se atribuir sentido, conceito esse definido como a raiz da consciência individual, ou seja, o que fica ao sujeito a partir de suas vivên-

cias, ligado diretamente aos motivos que o conduzem às ações que realiza. Com isso, uma atividade produzir sentido implica em afetar a maneira como o sujeito vivencia a realidade e apropria-se dela, modificando suas relações consigo mesmo e com seu contexto.

Diante disso, defendemos que, quanto mais sentido o professor atribui à sua atividade, maiores chances de organizar o conhecimento de maneira que também seus alunos possam formar sentidos e relacionar a aprendizagem proveniente dos estudos no ensino superior com sua vida e sua futura profissão.

Nesse caminho, a relação entre o que é organizado a ser ensinado e a maneira como os conceitos científicos, ou seja, aqueles que precisam ser aprendidos pois não os alcançamos em contato direto com a realidade, precisam ser trabalhados pelo docente em sala de aula de modo a incidir tanto na formação profissional dos graduandos quanto contribuir com a formação psíquica dos alunos, transformando a maneira de pensar e agir na realidade.

Já para pensarmos a ‘atividade de estudo profissionalizante’ no Ensino Superior pontuamos, inicialmente, a necessidade de concebê-la a partir da dialética singular-particular-universal e do fundamento que “[...] a aprendizagem se constitui enquanto objeto específico da atividade de estudo” (Asbahr; Mendonça, 2022, p. 209). Assim, a estruturação da atividade dos acadêmicos no Ensino Superior é determinada pela individualidade de cada estudante, sobretudo quando observamos suas diversas histórias de vida, pela particularidade das condições objetivas capitalistas que se impõem à essa atividade e, não menos importante, pelas possibilidades de superação, tanto dessa individualidade quanto dessas condições objetivas, na perspectiva de um vir a ser universal e pleno dos processos em questão.

À vista disso, torna-se evidente também no Ensino Superior a concepção, já defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, da íntima relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Por isso, enfatizamos a necessidade da correta sistematização e intencionalidade da atividade de estudo profissionalizante do acadêmico e, com isso, a importância da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sobretudo os que possibilitem aos estudantes superarem as compreensões imediatas relativas a sua profissão e a realidade.

Nesse percurso, segundo Vigotski (2010), lembramos a relevância da apropriação dos conceitos científicos rumo a ampliação do desenvolvimento infantil. No caso do Ensino Superior, entendemos que a apropriação dos conceitos científicos relativos a cada área profissional e, sobretudo as diferentes perspectivas de ser humano, sociedade e mundo, possibilitam o aprimora-

mento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos acadêmicos. Em outras palavras, quanto mais a/o estudante se apropria de elementos que possibilitem desvelar, compreender e atuar na realidade, isto é, para além do imediato, mas ele se coloca em movimento enquanto ser humano. Com isso, poderá ocorrer o refinamento, por exemplo, do desenvolvimento do pensamento abstrato e da memória, portanto, de sua própria consciência.

Obviamente, ao tecermos essas possibilidades não devemos perder de vista que, atualmente, a educação em geral e, especialmente, as relações de ensino-aprendizagem, são gestadas na particularidade capitalista. Assim, ao pensarmos a constituição da atividade de estudo profissionalizante do jovem no Ensino Superior, não podemos perder de vista que tanto esse sujeito quanto essa própria atividade poderá ser imbuída das contradições capitalistas. Nesse sentido, Chauí (2001, p. 65) revela que a universidade é uma instituição social e, por isso,

[...] os estudantes tendem a reduzir o trabalho teórico à repetição *ad nauseam* de modelos abstratos e a prática à aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de tática e estratégias. Dessa maneira, não é apenas o trabalho do pensamento que se perde, mas a própria idéia da ação como práxis social, uma vez que a atividade, longe de ser a criação de um possível histórico, se consome numa pura técnica de agir educativa ao campo do provável e do previsível.

Destarte, frente a essa particularidade se coloca a necessidade de pensarmos e construirmos práticas pedagógicas no Ensino Superior que estejam para além desses limites educativos, isto é, que possuam como horizonte a plena formação dos jovens do Ensino Superior, e não sua fragmentação humana. Nesse percurso, para além dos aspectos já mencionados, salientamos a relevância dos processos de criação serem parte da formação acadêmica visando a humanização dos sujeitos dentro da formação de nível superior, apreendendo uma maneira de ser, pensar e existir que possa aproximar por meio dos sentimentos, emoções, pensamento e aproximando a historicidade que a Arte permite.

Sobre esse aspecto, Pessoa e Leonardo (2021) defendem que, mesmo diante de um cenário capitalista e mercadológico que adentra o Ensino Superior, é preciso encontrarmos brechas intencionais para que se acessem conteúdos além do cotidiano em que vive o aluno, além da especificidade técnica que pode conter cada curso. Com isso, podemos criar condições para a superação das condições humanas postas até então por meio da elaboração de novas sínteses. Nessa direção, trazemos, por exemplo, a Arte que se apresenta como mediadora privilegiada a esse fim, pois nas palavras

das autoras, “[...] temos a Arte para além de seu aspecto de fruição ou como complementar na formação humana e defendemos que é uma das responsáveis para que as Funções Psicológicas Superiores [...] possam alcançar seu mais alto grau de desenvolvimento” (Pessoa; Leonardo, 2021, p. 174).

Além disso, quando tratamos de pensar as possibilidades de práticas pedagógicas no Ensino Superior não podemos perder de vista um aspecto central relativo à periodização do desenvolvimento do jovem estudante universitário, qual seja, o fato de que o ser jovem acadêmico é fundamentado na unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva (Abrantes; Bulhões, 2016). Isso quer dizer que, em maior ou menor grau, o ser acadêmico também se relaciona com as contradições assentadas no mundo do trabalho.

Sobre essas contradições, Antunes (2018) revela que ao longo das últimas décadas vivenciamos um contexto trabalhista caracterizado pela acumulação flexível, isto é, por relações trabalhistas que são forjadas na flexibilização, terceirização, subcontratação, entre outros processos. Diante disso, entendemos que cada vez mais estão alocadas à classe trabalhadora brasileira condições precarizadas de trabalho, as quais incidem na formação dos mais diversos processos de suas vidas. Entre esses processos, no caso da juventude, podemos citar os processos educativos de nível superior, dado que no Brasil, de modo predominante, sobretudo os jovens buscam realizar um curso de graduação.

Nesse movimento, tais sujeitos podem se deparar muito mais com os limites que constituem a sua atividade principal, isto é, a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, do que com suas potencialidades. Deste modo, do ponto de vista da construção de práticas pedagógicas no Ensino Superior, entendemos como fundamental que, tanto o docente quanto o discente, se apropriem destas e outras características que constituem a realidade.

Entre outros aspectos, essa apropriação possibilita a construção de novas ações frente às contradições que se apresentam na realidade. Lembrando que, segundo Leontiev (2021), a consciência é articulada com a atividade e, portanto, também com as ações, operações, motivos, sentidos e significados produzidos na e pela realidade dos sujeitos. Destarte, quando se trata dos jovens estudantes universitários brasileiros, entendemos que identificar e construir possibilidades de práticas pedagógicas no Ensino Superior é tão importante quanto construirmos alternativas frente aos aspectos que tangem o mundo do trabalho e, portanto, constituem as suas respectivas atividades produtivas.

Considerações finais

Este manuscrito buscou tecer reflexões sobre a relação educação e desenvolvimento humano a partir do período inicial da vida adulta, isto é, a juventude, com vistas a constituir elementos para práticas pedagógicas junto a esse público. Assim, para discutirmos os processos em questão, partimos do pressuposto teórico-metodológico da dialética singular-particular-universal (Pasqualini; Martins, 2015). Esse movimento requer a busca por compreender tanto o acadêmico quanto as práticas pedagógicas no Ensino Superior em sua concretude, isto é, partindo da atual realidade e, sobretudo, vislumbrando as possibilidades de sua superação.

Considerando a relação aprendizagem e desenvolvimento humano (Vigotski, 2010), entendemos que o ser estudante no Ensino Superior é fundamentado na ‘unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva’ (Abrantes; Bulhões, 2016). Logo, o processo de tornar-se e ser acadêmico neste nível de ensino ganha forma e conteúdo nas relações que o jovem vai assumindo no processo educativo e no mundo do trabalho.

Assim, tratar acerca do desenvolvimento humano no período inicial da vida adulta, mais precisamente a juventude, requer o desvelamento e, por conseguinte, compreensão das posições que os sujeitos assumem na materialidade que constitui suas vidas. Nesse percurso, de modo predominante, identificamos posições e relações de alienação em que os sujeitos estão submetidos, contudo isso não significa que essa é uma condição universal à existência humana. Ao contrário, tal como revela a Psicologia Histórico-Cultural, é a partir da realidade, portanto, da atualidade, que são pavimentadas as condições de possibilidades de sua superação.

Logo, tendo em vista a unidade contraditória anteriormente mencionada, quando tratamos da ‘atividade produtiva’ devemos identificar seus componentes predominantes justamente na atual particularidade. Para isso, Antunes (2018) contribui desvelando os diferentes processos da atualidade do mundo do trabalho que culminam na intensificação da exploração dos trabalhadores. No caso dos jovens acadêmicos, quando buscamos compreender esta atividade, devemos observar como ela se desdobra em suas vidas, ou seja, desde as ações até os sentidos produzidos nas suas respectivas ‘atividades produtivas’. Além do mais, há de se considerar inclusive a sua própria ausência, que pode ser caracterizada, por exemplo, pelo desemprego que assola a população brasileira.

No que se refere à 'atividade de estudo profissionalizante', foco que possibilita pensarmos as práticas pedagógicas no Ensino Superior, devemos assinalar que ela deve ser formada de maneira sistemática e intencional, deste modo, não ser concebida como um processo automático e/ou natural (Asbahr; Mendonça, 2022). À vista disso, inferimos que, especialmente no Ensino Superior, a formação de tal atividade deve estar articulada com a finalidade de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, para que assim o acadêmico consiga efetivamente constituir sentido pessoal pleno do processo educativo.

Atualmente, isto é, na particularidade em questão, identificamos que essa formação plena dos processos educativos e dos sujeitos não é conquistada, por isso, se coloca a necessidade de refletirmos sobre a construção de práticas pedagógicas no Ensino Superior. Além dos aspectos já mencionados, construir esse movimento – de superação dessas condições – perpassa pela efetiva apropriação de conhecimentos científicos, que poderá possibilitar aos acadêmicos atuar e compreender tanto os aspectos relativos as suas áreas de formação quanto à realidade.

Nessa perspectiva, enfatizamos o fato de que pensar práticas pedagógicas no Ensino Superior diz respeito também à valorização e fomento da educação pública brasileira. Assim, revelam-se essenciais o investimento e a ampliação de políticas públicas educacionais que possibilitem o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, principalmente ao considerarmos as atuais condições objetivas do ser estudante acadêmico brasileiro, quando se torna imprescindível o fortalecimento das políticas públicas de Assistência Estudantil para que este/a possa ingressar, permanecer e concluir o seu respectivo curso com qualidade.

Por fim, pontuamos a necessidade de ampliação dos estudos sobre as relações de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, portanto, do próprio desenvolvimento humano, dos diferentes sujeitos que compõem o cotidiano acadêmico no Brasil. Nesse sentido, reiteramos a necessidade histórica de caminhar de modo articulado a construção de novos processos educativos de nível superior e a organização de uma nova realidade.

Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. 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. 241-265.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

ASBAHR, F. da S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 1, p. 198-223, 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES - 2018.** Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência e personalidade.** Bauru: Mireveja, 2021. Trabalho original publicado em 1975.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. 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. 63-90.

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. 362-371, 2015.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T. Um respiro à massificação: a arte como humanizadora na docência no Ensino Superior. In: BARROCO, S. M. S.; ZIBETTI, M. L. T.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia e docência no ensino superior: formação e atuação de professores.** Maringá: Eduem, 2021. p. 167-183.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, L. S.; SILVA, S. M. C. da. A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no ensino superior. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 3, p. 960-978, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trabalho original publicado em 1926.

CAPÍTULO 14

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE ENQUANTO ARTICULAÇÃO ENTRE A PERIODIZAÇÃO E A INSTRUÇÃO ESCOLAR¹

*Antonio Dário Lopes Júnior
Betânea Moreira de Moraes*

Introdução

Converte-se em ponto de acordo, entre aqueles que se propõem a estudar a respeito das proposições vigotskianas, que Vigotski² se converteu em um autor que foi popularizado e citado antes de ser efetivamente conhecido (Duarte, 2011; Lopes Júnior; Moraes; Gonçalves, 2017), mesmo no ambiente educacional em que, muitas vezes, seus conceitos são apropriados enquanto termos, não se compreendendo aquilo que eles significam ou como se relacionam com a natureza do trabalho do autor, tendo por norte a construção de uma proposta psicológica e pedagógica que levariam à abolição da sociedade de classes e à conseqüente transformação socialista do homem.

Entre os aspectos pouco destacados na apropriação de Vigotski no Brasil, podemos destacar sua perspectiva desenvolvimental, uma vez que, embora tenhamos como elementos de destaque a perspectiva da 'Mediação', a dimensão social das 'Funções Psicológicas Superiores e a Zona de Desenvolvimento Iminente'³ (ZDI), estes pouco se relacionam com a 'Linha

1 Para uma discussão mais aprofundada ver Lopes Júnior (2021).

2 Embora existam diversas transliterações acerca da grafia de Vigotski, optamos, neste texto, utilizar Vigotski. Contudo, no caso de citações, manteremos as grafias propostas nas edições.

3 Para efeitos deste estudo, utilizaremos o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), tal como

Central de Desenvolvimento’, as ‘Linhas Acessórias de Desenvolvimento’, ou a ‘Situação Social de desenvolvimento’, estes últimos não sendo difundidos, quer na formação do psicólogo, quer na do pedagogo (Lopes Júnior, 2021).

Nestes termos, almejamos, ao longo deste texto, trabalhar a dimensão desenvolvimental presente na obra de Vigotski, dando relevo a cada um desses conceitos específicos para evidenciar quais seriam as particularidades da ZDI. Visando alcançar o objetivo proposto, iremos, em um primeiro momento, discutir os conceitos ligados à periodização por meio de relação com a perspectiva teórico-metodológica defendida pelo autor. Por fim, evidenciaremos o aspecto diagnóstico e prognóstico característico da ZDI).

As leis gerais do desenvolvimento para Vigotski

Sabe-se que, durante muito tempo, a psicologia procurou traçar aspectos gerais acerca de certos momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano, a isso se chamou de ‘periodização do desenvolvimento’ (Tuleski; Eidt, 2016). Estes estudos se convertem de uma importância basilar, na organização educacional e nas estratégias que deverão ser adotadas (Elkonin, 1987).

O terreno da periodização se convertia em um ambiente nebuloso. Para Vygotski (2012), não era incomum perspectivas que elegiam um traço aleatório como um discriminante para a periodização, como a dentição, ou mesmo o aspecto da sexualidade. Tínhamos um entendimento puramente descritivo e fenomenológico dos fatos investigados, quando o objeto de estudo não deveria ser os sintomas de uma maneira isolada, ou conjunto de sintomas, pois isso significaria que a preocupação da psicologia estaria ligada à aparência externa (Vygotski, 2012).

Pasqualini (2009) alerta que, ao nos referirmos ao caráter interno desse processo, não estamos remetendo-nos ao aspecto biológico, mas ao fato de que cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado por aquilo que se formou na etapa anterior.

Nestes termos, Vigotski tanto defende que não se pode considerar o psiquismo de uma forma isolada, em busca de um traço em específico; deveria ser examinado enquanto um ‘sistema funcional’, quando os indícios servem como uma base, ou seja, dever-se-ia identificar como transcorreu o desenvolvimento que levou ao surgimento desse traço.

Vygotski (2013), em seu escrito *A psicologia e a teoria da localização das funções psíquicas*, aponta que o objeto de estudo não poderia ser apenas a

decomposição do todo em suas partes, mas a análise funcional, a qual gesta duas mudanças germinais na forma de investigação dos aspectos complexos. A análise funcional se dá por meio das 'Unidades Básicas de Análise', tidas enquanto formas complexas que não podem mais ser objeto de decomposição, mas que preservam as características de seu conjunto. Evidencia-se que esse processo permite a análise interfuncional ou de sistemas, tomando por base a "[...] análise das conexões e relações interfuncionais, determinantes de cada uma das formas de atividade dadas" (Vygotski, 2013, p. 139).

O autor aponta que o problema nodal das outras abordagens consiste em seu aspecto metodológico, uma vez que se configuram enquanto proposições 'antidialéticas' e, por conseguinte, guardam 'aspectos dualistas' que as impede de considerar o desenvolvimento como um aspecto único, ou o consideram enquanto um complexo linear, em que um estágio de desenvolvimento é tido como a continuação de outro. Nada tão errôneo, de um momento para o outro, ocorre um salto dialético, visto enquanto uma metamorfose no desenvolvimento. Para Vygotski (2018), a metamorfose 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. Por exemplo, quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbúcio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal, em todos esses casos, não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo, se tentarmos compreender essa expressão 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 [...] (Vygotski, 2018, p. 28).

Ou seja, conseguimos sinalizar que o desenvolvimento envolve uma dimensão quantitativa, mas, sobretudo qualitativa: a transição da sensação para o pensamento modifica, sobremaneira, a forma como se estrutura o reflexo da realidade na consciência, na qual, partimos de sensações isoladas ao processo de generalização.

Evidenciamos, assim, que Vygotski se opõe a uma perspectiva evolucionista, na qual acreditava que, ao longo do desenvolvimento da criança, não surgiria nada de novo, apenas o desenvolvimento de algo que já seria dado desde o princípio, em uma dimensão genética (Lopes Júnior, 2021). Defende que o processo de desenvolvimento não pode ser encarado como o mero crescimento quantitativo de determinadas qualidades; pelo contrário, esse processo evoca uma reestruturação das relações entre seus aspectos

tos, as funções do organismo e da personalidade, “[...] **uma reestruturação que conduz à mudança toda personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau**” (Vigotski, 2018, p. 29, grifo nosso).

As diferenças entre as idades são demarcadas pelo surgimento de algo novo, que não existia até então, uma neoformação. No entanto, esse novo não surge por meio das qualidades que não estavam presentes já prontas de forma reduzida nos degraus anteriores, mas que surgem no decurso do processo. Em suma, Vigotski (2018, p. 36, grifo do autor) aponta que:

[...] é importante levar em consideração duas ideias inevitáveis para uma definição cientificamente correta da nossa compreensão. A primeira é: **no desenvolvimento, surge algo novo**. Ele não é simplesmente um processo de formação antecipada e isso difere a nossa compreensão da primeira teoria, a do preformismo. Mas é importante dizer também que o **novo** não cai do céu, **surge necessária e regularmente do curso precedente do desenvolvimento**, ou seja, é necessário mostrar a relação entre o novo e o precedente. Por isso, ao se rechaçar a primeira teoria, não se pode negar totalmente o que nela é verdadeiro, mais precisamente, a relação entre as etapas posteriores do desenvolvimento **e o passado, e que o passado, no futuro, tem uma influência iminente no surgimento do presente**. E preciso também ligar isso à ideia de que surgem novas formações e traços específicos do homem seguindo as leis do desenvolvimento, isto é, eles não são acrescentados de fora, de modo inesperado e independente da criança; não caem do céu, não são criados por uma força vital que, em determinada hora, dita seu aparecimento. Seu surgimento é necessária e historicamente preparado pela etapa precedente. Essa segunda ideia também é preciso conservar e arrolar.

Assim, as funções psicológicas superiores não se caracterizam como um desenvolvimento direto das funções psicológicas elementares, uma vez que, não há “[...] uma passagem gradual, mas uma ruptura” (Vigotski, 2018, p. 67), já que, em função de suas particularidades, a descontinuidade pode-se mostrar maior ou menor.

A título de exemplo, Pasqualini (2009) utiliza-se da linguagem, a qual provoca mudanças na estrutura da percepção, uma vez que esta é substituída pela percepção verbal, dotada de sentido, convertendo-se em percepção generalizada, desta forma modificando a estrutura da consciência da criança e, por consequência, o feito com o qual estase relaciona com seu entorno. Para a autora, “[...] Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentimento social” (Pasqualini, 2009, p. 37).

Com efeito, os fundamentos da periodização estão nas mudanças in-

ternas no próprio processo de desenvolvimento, os momentos de viragem de um estágio a outro, nos momentos em que surgem essas 'neoformações', e, graças a elas, pode-se determinar o que é essencial para cada idade. Contudo, ao se analisar a dimensão das neoformações, não podemos tê-la enquanto apenas algo arraigado no aspecto biológico do desenvolvimento, mas que nasce na tessitura das relações sociais, sendo mediadas pela categoria da historicidade. Para Vygotski (2012, p. 254-255, grifo nosso),

[...] Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, **as mudanças psíquicas e sociais** que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, **a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado.**

Salientamos que Vygotski (2012) considera a relevância das mudanças psíquicas e sociais, percebendo a influência mútua desses dois aspectos no desenvolvimento gênero humano, em que, por meio do contato social e da criação dos instrumentos, alguns aspectos da consciência da criança vão sendo paulatinamente modificados. Acerca desse processo, necessitamos destacar que, em seu processo de desenvolvimento, a criança é ativa. Quando levamos em consideração a dimensão ambiental, não é em uma dimensão determinista, mas em um entendimento dialético, em que a criança tanto modifica esse ambiente, como também é modificada neste processo.

A periodização do desenvolvimento em Vygotski

Constitui-se em um lugar comum acreditar que Vygotski não possui, em sua teoria, uma dimensão de periodização do desenvolvimento. Esses aspectos estariam mais ligados às perspectivas de Piaget ou mesmo de Freud. Embora esse aspecto de sua teoria não seja tão evidenciado, quer na psicologia, quer na formação de professores, Vygotski tem sim uma proposta de periodização, na qual, ao retomar os postulados de Blonski, Vygotski (2012) advoga que as mudanças geradas pela idade podem acontecer de maneira violenta e crítica, como também gradual e lenta. Assim, o desenvolvimento seria dividido entre estágios, separados entre si por momentos de crise.

Com efeito, para Vygotski, nos períodos estáveis, o desenvolvimento ocorre de maneira lenta e gradual, com ganhos moleculares, não se produzindo mudanças bruscas, nem desvios importantes para se modificar a personalidade, os quais se vão acumulando até certo limite e manifestam-se como uma ruptura repentina e qualitativamente nova (Vygotski, 2012). Os

momentos de crise, por outro lado, são caracterizados pelo fato de que, em períodos relativamente curtos, produzem-se mudanças bruscas na personalidade, a criança sendo modificada por inteiro.

Com base neste entendimento, o autor apresenta que o seu esquema de desenvolvimento infantil se estrutura a partir da seguinte perspectiva: 1) a introdução no esquema de periodização das idades críticas (responsáveis pela reestruturação da personalidade da criança); 2) exclusão do esquema do período do desenvolvimento embrionário da criança; 3) exclusão do período juvenil, posterior aos 17-18 anos, até a maturação definitiva e 4) a inclusão da maturação sexual (puberdade), nas idades estáveis e não críticas.

Quadro 1- Periodização do Desenvolvimento em Vigotski.

Períodos Críticos	Períodos Estáveis
Crise pós-natal	Primeiro ano (2 meses a 1 ano)
Crise de 1 ano	Infância precoce (1 a 3 anos)
Crise dos 3 anos	Idade pré-escolar (3 a 7 anos)
Crise dos 7 anos	Idade escolar (8 a 12 anos)
Crise dos 13 anos	Puberdade (14 a 17 anos)
Crise dos 17 anos	--

Fonte: Elaborado pelo autor baseado no apresentado por Vygotski (2012, p. 261).

No entanto, a dimensão dos períodos críticos e estáveis não encerra em si o entendimento de Vigotski acerca da periodização. A dinâmica do desenvolvimento também envolve um contínuo processo de reestruturação da consciência, em que cada idade oferece uma estrutura hierárquica específica.

Vygotski (2012) esclarece tais questões ao abordar sobre as linhas centrais e acessórias do desenvolvimento. A 'Linha Central de Desenvolvimento' se relaciona de forma mais imediata com a 'neoformação' principal, aquela que condiciona o desenvolvimento, a função psicológica que ganha destaque; enquanto todas as outras mudanças parciais que ocorrem na mesma idade recebem o nome de 'linhas acessórias do desenvolvimento'.

Ao serem analisadas as 'linhas centrais e acessórias', não podemos pensar em estruturas estanques, mas, sim, em ver o desenvolvimento como um todo, pois, ao longo de seu processo, modificam-se as relações entre as funções, em que as mais básicas e importantes amadurecem primeiro que as demais.

Para Vygotski (2018, p. 95, grifo nosso),

[...] O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, **o desenvolvimento da consciência da criança como um todo, determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência**, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções. **Na realidade, acontece algo pelo caminho inverso – exatamente a mudança da consciência como um todo, ou seja, a reestruturação das relações entre as funções isoladas leva à fato de que cada função é posta em condições específicas de desenvolvimento** [...].

Dessa forma, nós não podemos ir de uma compreensão das partes em direção ao todo, mas sim a forma de explicação da realidade se alinha ao entendimento de que a estrutura mais complexa nos auxilia no entendimento das mais simples; a visão do todo nos proporciona o entendimento das partes.

Assim, tal processo está intimamente relacionado com as condições objetivas de organização da vida social; temos a ‘situação social do desenvolvimento’, a qual, para Vygotski, (2012, p. 264, grifo nosso) consiste no

[...] ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante cada idade. Determina, plenamente, e por inteiro as formas e a trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade; **já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual**. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica da idade, é aclarar a situação social do desenvolvimento.

Para o autor, a ‘situação social do desenvolvimento’ determina e regula o modo de vida do sujeito e sua existência social. Com efeito, para compreendermos a dinâmica da idade, deveremos analisar de que forma ocorre a gênese das ‘neoformações’, as quais são centrais em cada idade específica, e, assim, analisar as relações específicas entre a criança e o ambiente.

Dessa forma, sinalizamos que o sujeito não é determinado pelo ambiente social, ele sofre determinações deste, as quais atuam no processo de reestruturação das funções elementares da personalidade, no processo de subordinação e ressubordinação contínua das funções psicológicas, o qual não se configura enquanto premissa, mas sim como resultado do processo de desenvolvimento (Vygotski, 2012). Dessa relação contínua entre homem e ambiente, também ocorrem modificações na consciência do sujeito.

Não devemos esquecer que, para Vygotski (2012, p. 265, grifo nosso)

[...] **a situação social do desenvolvimento não é mais que o sis-**

tema de relações da criança em uma dada idade e a realidade social; se a criança muda de maneira radical, é inevitável que essas relações se reestruturem. A anterior situação de desenvolvimento se desintegra à medida que a criança se desenvolve e se configura em características gerais e proporcionalmente a seu desenvolvimento, a nova situação do desenvolvimento se converte em ponto de partida para a idade seguinte.

Retomando o que foi apresentado acerca da linha central e linhas acessórias de desenvolvimento, o adulto não poderá relacionar-se com a criança que já explora o mundo, engatinhando ou andando, que já adquiriu os rudimentos da face semântica da palavra, da mesma forma com que se relaciona com um bebê, cuja forma de se relacionar com o mundo é mediante a percepção afetiva. Concordando com o apresentado por Tuleski e Eidt (2016), afirmamos que, à medida que as situações sociais de desenvolvimento se modificam, elas incorporam novos ganhos à atividade do sujeito, os quais produzirão uma ‘neoformação’, quer pela diferenciação externa da função psicológica superior, quer por suas relações internas, proporcionando a reorganização da atividade consciente da criança.

Em suma, as alterações no desenvolvimento da criança partem da ‘situação social de desenvolvimento’, que se caracteriza na dimensão parcial relacionada na forma como a criança se conecta com esse meio. Assim, em cada nova idade, haverá uma ‘neoformação’ que servirá de guia para a o desenvolvimento da personalidade, com uma ressubordinação das funções psicológicas. Esse processo reestrutura ‘a situação social de desenvolvimento’, tendo em vista que provoca modificações na forma como a criança se relaciona com o meio, a qual influenciará uma ‘neoformação’.

A Zona de Desenvolvimento Iminente

Ao se discutir acerca da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), dentro da perspectiva de Vigotski, deve-se, em primeiro lugar, discutir acerca da relação entre a aprendizagem (instrução) e o desenvolvimento dentro da psicologia; relação esta responsável pela organização do espaço didático, uma vez que nela estão presentes a dimensão de que a criança estaria apta ou não para aprender determinado conteúdo. Vigotski (2021a) apresenta que, ao se discutir acerca da relação acima explicitada, haveria três grupos de teorias. O primeiro grupo de teorias, o processo de desenvolvimento (maturação biológica), é anterior ao processo de instrução; no segundo, desenvolvimento e instrução se confundem, e, no terceiro, a instrução é anterior ao desenvolvimento.

‘O desenvolvimento é anterior a instrução’, ou seja, “[...] a instrução apoia-se nos ciclos finalizados do desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2021a, p. 145). A tarefa do profissional da educação, neste contexto, seria o de caracterizar o andamento do desenvolvimento, a instrução devendo ser adaptada a tais características. Nas palavras do autor:

[...] Os adeptos desse ponto de vista consideram que a memória, a atenção e o pensamento desenvolvem-se por leis próprias como certas forças naturais e devem atingir um determinado nível. Somente então a instrução escolar torna-se possível. Assim, a relação entre instrução e desenvolvimento é interpretada como se estas fossem duas linhas independentes. Uma delas seria o processo de desenvolvimento da criança e a segunda, o de instrução escolar. **A solução seria adaptar o processo de ensino escolar ao andamento do desenvolvimento da criança** (Vigotski, 2021a, p. 146, grifo nosso).

Vigotski aponta que, embora este seja o ponto de vista mais antigo, ainda é o mais utilizado dentro do ambiente escolar, em que o pensamento da criança seria baseado ‘em seu desenvolvimento cerebral’. No entanto, conforme o já discutido anteriormente, o desenvolvimento não se converte em apenas uma continuação do outro, memória, atenção, pensamento. As funções psicológicas se encontram em determinadas relações e, a cada idade, ocorre uma reestruturação da consciência, não enquanto funções isoladas, mas em uma perspectiva de totalidade.

Ao se tomar como foco a maturação, refere que, ao se considerar o desenvolvimento atual da criança, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, ou os interesses que ela tem, se configura em um trabalho infrutífero.

Dessa forma, a escola não deveria se ocupar tanto com aquelas funções psicológicas que já estão suficientemente desenvolvidas na criança, mas com aquelas que ainda o irão. A transição para as funções psicológicas superiores, por meio da tomada de consciência e de ações cada vez mais voluntárias, em nossa forma de sociabilidade, está intimamente relacionada à educação escolar. Tendo em vista que esta deve ser baseada na transmissão dos conceitos científicos, os quais possibilitam um conhecimento mais acurado da realidade.

A necessidade dessa dimensão prognóstica é levantada por Vigotski (2021b) quanto ao fato de este fazer uma analogia com o trabalho de um jardineiro, apontando que:

[...] é ruim o jardineiro que julga o estado da planta que observa apenas pela colheita, pelos resultados. Também é pobre o pedólogo que não sabe definir nada diferente além do que ocorreu no desenvolvimento, ou seja, do que concluiu o dia de ontem do

desenvolvimento (Vigotski, 2021b, p. 191).

Assim, ao professor caberia reconhecer as características da idade e quais são as funções psicológicas necessárias na idade subsequente, quais tensionamentos na 'situação social de desenvolvimento' auxiliariam na constituição de uma 'neoformação' que seria responsável pela mudança quantitativa e qualitativa do processo.

'Desenvolvimento e instrução de confundem', este foi o pensamento defendido por Koffka, para o qual o processo de desenvolvimento da criança teria dois momentos, um de maturação e outro processo de instrução. "[...] o desenvolvimento possuiria dois caminhos: desenvolvimento como maturação e desenvolvimento como instrução" (Vigotski, 2021a, p. 151).

A perspectiva de que o desenvolvimento e a instrução se confundem encontra certo fundamento no processo de observação em salas de aula, em que o desenvolvimento da criança caminharia paralelamente à instrução que ela receberia na escola. Contudo, os autores soviéticos distinguem o ensino voltado para habilidades técnicas específicas, daquele voltado para o desenvolvimento integral do sujeito.

A escola, neste sentido, deveria auxiliar na formação do sujeito não apenas em interesses individuais, mas, acima de tudo, em interesses coletivos, os quais promovam a criação de laços de solidariedade entre os estudantes, superando a divisão e o individualismo imperante da educação burguesa.

A diferença existente entre os processos de desenvolvimento e da instrução são explicitados por Vigotski (2021a) ao abordar a aquisição da língua materna e do processo de escrita, os quais são diferentes, por causa tanto do processo percorrido por essas funções, quanto por os motivos que geram sua atividade serem diferentes.

A aquisição da língua materna se dá por meio do contato social, em que a criança primeiro adquire a dimensão fonética da fala, capta seu sentido, capta o contexto em que aquela fala é proferida e depois compreende sua dimensão semântica. Em outros termos, a língua materna é adquirida de forma inconsciente, ou irrefletida, os sujeitos não pensam acerca daquilo que falam ou do porquê falam.

A escrita, por outro lado, já é abstrata por excelência, uma vez que não existe nem a presença de um interlocutor a quem a fala se dirige, bem como a ausência de um contexto situacional, dado pela entonação, pelas feições. Para Vigotski (2021a, p. 157)

[...] Falar fora de uma situação implica um grande grau de abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, é preciso se dirigir a uma pessoa que não está ali naquele momento, é preciso imaginar

como seria se outra pessoa estivesse ali. Novamente, isso exige uma certa abstração que ainda se mostra pouco desenvolvida na criança dessa idade.

Nesse sentido, o processo de escrita exige um processo de tomada de consciência, não é apenas saber-se falando, como na aquisição da língua materna, mas é a forma como expressar as ideias nas palavras que detém determinadas regras para possibilitar a compreensão. Se a fala externa e a fala interna tomam o caminho de uma expressão cada vez mais predicativa, uma vez que o sujeito do enunciado pode ser inferido pelo contexto da comunicação, na escrita, o sujeito deve fazer-se presente.

Dessa forma, já evidenciamos, em parte, o cerne da terceira proposição, 'a instrução é anterior ao desenvolvimento', tendo em vista que desperta na criança processos de desenvolvimento [leiam-se funções psicológicas] que a ela não estariam acessíveis naquele momento, servindo como ponto de partida para determinadas funções, como a fala, a escrita, o processo matemático, entre outros. Em virtude deste processo,

[...] a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é o esclarecimento, passo a passo, do ato de instrução, mas a análise dos processos de desenvolvimento interno que são **desperdados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar e dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar** (Vigotski, 2021b, p. 171, grifo nosso).

Por meio do processo de instrução escolar, a criança alcança um patamar superior de conduta; aquilo que se faz de forma intuitiva e inconsciente passa a ser consciente, um saber podendo se tornar um saber para si. No entanto, esse saber para si não se desenvolve de uma forma espontânea, sendo necessária a presença, no ambiente, de um outro, entendido como a 'forma ideal', que auxiliará a criança a não desenvolver apenas o domínio técnico da operação, mas também um entendimento mais aprofundado acerca dela.

A terceira proposição abre caminho para a conceituação do que viria a ser a 'Zona De Desenvolvimento Iminente' (ZDI), conceito este que foi apropriado, mas não aprofundado no ideário ocidental, sendo, por vezes, visto descolado da compreensão de desenvolvimento do autor.

É oportuno salientar as questões apontadas por Chaiklin (2011, p. 661-662, grifo nosso), o qual critica as proposições comuns acerca da ZDI, que, na perspectiva do autor, "[...] inspira uma visão de perfeição educacional segundo a qual o professor perspicaz (ou 'sortudo') é capaz de ajudar uma criança a dominar, **sem esforço e de forma prazerosa**, qualquer conteúdo que esteja na programação do dia".

Contudo, mesmo na brincadeira, a criança não domina as novas fun-

ções sem esforço e de forma prazerosa. Uma vez que, com o advento das regras, existe a possibilidade de derrota no jogo, o que não é vivenciado de uma forma jubilosa. Aliado a esse entendimento, pensar em uma educação pautada no prazer, conforme Arce (2005), seria retirar do estudo sua natureza intelectual, transformando-o em uma atividade puramente prática, o que descaracterizaria a função da escola e o trabalho do professor.

Ao se investigar a ZDI, devemos ter em mente que ela está intimamente relacionada com a dimensão do aproveitamento escolar, podendo ser entendida enquanto

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela **com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos** (Vigotski, 2021b, p. 190, grifo nosso)

A ZDI passa a ter função prognóstica, tendo por função elevar a efetividade da ação pedagógica do professor dentro da escola em sua tarefa de instruir os alunos, uma vez que demonstra quais são as possibilidades da criança em dominar, ‘com ajuda’, as faculdades que ainda não domina.

Com efeito, conforme o defendido por Davidov e Márkova (1987), a ‘neoformação’ da idade escolar configura-se enquanto o pensamento teórico, o qual “[...] se expressa na medida em que o escolar assume um novo posicionamento diante do aspecto da realidade estudado, passa a valorizar os aspectos do objeto com critérios elaborados socialmente (modelos, medidas), o que o torna um objeto de assimilação” (Davidov; Márkova, 1987, p. 187). Assim, o problema da ZDI estaria relacionado com a dimensão do aproveitamento relativo do processo educativo, que se refere a uma comparação entre a criança consigo mesma, aquilo que ela tinha antes e aquilo que se desenvolve por meio da ação escolar. Para Vigotski (2012b, p. 186), considerar o aproveitamento relativo abre “[...] os olhos do professor para o quanto cada um de seus alunos assimila e, assim, verifica-se que, entre todos os grupos de crianças com desenvolvimento mental alto, médio e baixo, há aquelas com aproveitamento relativo alto e baixo”.

A dimensão do aproveitamento traz um aspecto social, mas também individual, tendo em vista que o foco não consiste, exclusivamente, na competência formal do professor, mas também no modo como a criança signfica o processo de assistência, que é diferente para cada sujeito (Chaiklin, 2011). A escola, assim, não deve suprimir a individualidade dos alunos, mas ajudar em sua formação ao reconhecer as diferenças individuais.

Chaiklin (2011) assevera que o aproveitamento relativo está ligado

ao estado atual das funções psicológicas em processo de maturação em relação às mudanças estruturais que seriam as características do próximo período etário. Assim, ao se abordar a 'Zona De Desenvolvimento Iminente', é de suma importância identificar as funções psicológicas que estão em maturação, aquelas que serão necessárias para a transição de um período de desenvolvimento para o outro, identificando quais funções ainda estão em processo de maturação, para que possa ser criando um ambiente que possibilite essas mudanças.

Reafirmamos que, ao se analisar a ZDI, não podemos tê-la apenas como uma dimensão imaterial, mas analisar o papel que o 'ambiente' desempenha no desenvolvimento do sujeito, enquanto apresenta necessidades sociais cada vez mais complexas que necessitam de uma elaboração e a criação, por parte do sujeito de um novo, ou seja, a ZDI se configura como um espaço, tanto objetivo, quanto subjetivo.

Para facilitar o entendimento acerca da ZDI, Chaiklin (2011) a divide em duas estruturas, a 'Zona De Desenvolvimento Iminente Objetiva' e 'Zona De Desenvolvimento Iminente Subjetiva'. A Zona de Desenvolvimento Iminente Objetiva, seria caracterizada pela "[...] constelação tripartite composta pelo período atual do desenvolvimento, pelas funções em maturação e pelo próximo período etário" (Chaiklin, 2011, p. 666). A zona objetiva se liga à 'situação social de desenvolvimento', uma vez que não pode ser definida *a priori*, mas se constitui como reflexo das relações estruturais que são, historicamente, determinadas nas relações objetivas da criança em dado momento histórico. O seu aspecto objetivo se liga a não se pensar em uma criança em particular, mas as funções psicológicas que necessitam ser formadas em um período etário para a passagem para ao período seguinte.

A zona de desenvolvimento iminente subjetiva seria o reconhecimento das funções psicológicas em maturação que estão atingindo o próximo período etário, sendo chamada de "[...] 'subjetiva' para indicar que se está falando do desenvolvimento de uma pessoa singular em relação ao próximo período do desenvolvimento formado histórica e objetivamente" (Chaiklin, 2011, p. 667).

Em outros termos, o processo de instrução deve ter uma estrutura interior, uma sequência lógica de desencadeamento, mas o processo mental desencadeado na mente de cada escolar não é de domínio do professor, pois "[...] existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento" (Vigotski, 2009, p. 325).

Assim, para se trabalhar com a ZDI em sua interface com a educação,

é de suma importância que os profissionais percebam o desenvolvimento do sujeito enquanto processo, e não como sintomas isolados, que vai do todo para as partes. O problema da idade pode ser encarado como uma das chaves para a resolução de diversas questões da prática educativa, bem como a natureza objetiva e subjetiva da ZDI.

Considerações finais

Procuramos, neste texto, refletir acerca da concepção vigotskiana de periodização bem como uma forma de se apreender esse entendimento para a prática pedagógica. Esclarecemos que Vigotski tem uma proposta de periodização, pensando em termos de estruturação e reestruturação da consciência de uma forma paulatina; no entanto, não poderemos confundir paulatino com linear. O desenvolvimento do ser humano é marcado pelas crises e rupturas, por uma descontinuidade, em que, por um lado, temos a dimensão biológica, e do outro, as determinações de cunho social.

Com Vigotski, ao se evidenciar a dinâmica do desenvolvimento, visualizamos essa descontinuidade, ao ressaltar os momentos críticos, os quais são demarcados pela 'neoformação', e uma mudança abrupta na forma como o desenvolvimento ocorre, ao contrário dos períodos demarcados pela estabilidade. Destacamos, também, os conceitos de 'Linha Central' e as 'Linhas Acesórias' de desenvolvimento. Uma vez que elas nos possibilitaram questionar acerca do processo de reestruturação da consciência ao longo do desenvolvimento do sujeito, o qual não ocorre de uma forma simples, mas por meio de processos revolucionários, em que, em cada momento etário, uma função subordina as demais a sua vontade e se desenvolve. No entanto, tais questões não estão incrustadas apenas em nossa natureza biológica, as modificações são influenciadas pela 'Situação Social de Desenvolvimento'.

O reconhecimento dessas leis faz que, ao analisarmos o constructo da 'Zona de Desenvolvimento Iminente' (ZDI), não a tenhamos em uma dimensão imaterial, mas como um conceito que encontra íntima relação com os pressupostos da periodização. Para que o professor, em sua prática pedagógica, possa atuar dentro da ZDI, deveria compreender as particularidades do período etário, quais as funções psicológicas que estão amadurecidas e quais estão a vias de, para que sua atuação possa possibilitar o surgimento de algo novo. No entanto, a ZDI não depende, unicamente, da atuação do professor; tendo uma dimensão objetiva, seria, em um primeiro momento, o reconhecimento do fato de que não estamos falando de uma criança em particular, mas de uma inserida em um contexto histórico-social determi-

nado. Sendo assim, para que a criança consiga se relacionar com o mundo, é necessário que desenvolva determinadas funções psicológicas. Quando abordamos a dimensão subjetiva da ZDI, o foco não recai na dimensão objetiva, embora ela se faça presente, mas falamos do sujeito singular e suas funções psicológicas que já alcançaram o próximo patamar.

O reconhecimento da dimensão objetiva e subjetiva da ZDI faz que não fiquemos circunscritos apenas à dimensão da comparação da criança consigo mesma, mas que pensemos em uma zona que diz respeito às condições objetivas da criança, mesmo em uma dimensão social, sendo necessária a construção de um espaço que promova discussões que exijam o pensamento teórico, ao mesmo tempo em que instrumentalize o sujeito com formas de se compreender os nexos que estruturam a realidade.

Referências

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262758590_A_zona_de_desenvolvimento_proximo_na_analise_de_Vigotski_sobre_aprendizagem_e_ensino. Acesso em: 10 set. 2021.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

LOPES JÚNIOR, A. D. **Fundamentos do desenvolvimento humano na pedagogia de Vigotski**: repercussões para formação e atuação do professor. 2021. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105445>. Acesso em: 8 maio 2022.

LOPES JÚNIOR, A. D.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. As contribuições de Vigotski para o cenário educacional brasileiro: as funções psicológicas superiores em foco. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 1, p. 72-88, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/>

view/6903/2807 Acesso em: 7 abr. 2021.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, p. 31-40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *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. p. 35-61.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão popular, 2021a. p. 209-240.

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

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-91.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021b. p. 143-174.

VYGOTSKI, L. S. **Paidologia del adolescente, problemas de la psicología infantil**. Madri: Machado Libros, 2012. v. 4.

VYGOTSKI, L. S. La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: el significado histórico de la crisis de la psicología. Madrid: Visor, 2013. v. 1, p. 133-139.

CAPÍTULO 15

SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM SIMBÓLICA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Ana Eliza Andrade Ferreira
Silvana Calvo Tuleski*

Eu 'to te explicando
Pra te confundir
Eu 'to te confundindo
Pra te esclarecer
(Tô, 1976).

Introdução

Este capítulo tem por objetivo discutir o desenvolvimento da linguagem simbólica, um dos instrumentos mais potentes criados pela humanidade, responsável pelo intercâmbio de ideias e conhecimentos sobre a realidade. Vigotski, Luria e Leontiev, elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural, bem como seus continuadores, realizaram inúmeros estudos e pesquisas procurando compreender as modificações psíquicas decorrentes da apropriação de um sistema de signos como a linguagem simbólica. Contraditoriamente, como demonstra a epígrafe acima, verso de uma música do cantor e compositor Tom Zé, dada a complexidade desta ferramenta utilizada para o intercâmbio de ideias, nos encontramos e, também, nos perdemos no pântano em que navegam as palavras, seus sentidos e significados acessíveis e acessados pelos interlocutores.

O enigma da linguagem simbólica, em sua função comunicativa e de pensamento sobre o real, instiga a humanidade bem antes de termos áreas específicas dedicadas ao seu estudo, como a linguística, por exemplo. O conhecimento sobre essa ferramenta transversaliza diversas áreas do saber, como a educação, a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia, dentre tantas outras. O mito da Torre de Babel, como uma tentativa de explicação da existência de diversas línguas no mundo, já aparece na Bíblia, no livro Gênesis, do Antigo Testamento. No imaginário do senso comum, essa história mítica é reproduzida em expressões populares, referindo-se a situações em que as pessoas falam ao mesmo tempo ou não conseguem se entender por meio das palavras. É a ideia da 'Torre de Babel', pessoas falando línguas diferentes, com impossibilidade de comunicação e de realização de uma tarefa em comum.

Buscaremos elucidar teoricamente alguns aspectos deste enigma, iniciando pela discussão de que uma palavra sem significado é um som vazio, pois perde sua função social. A busca pelo significado compartilhado é uma necessidade primordial da funcionalidade social da linguagem simbólica. Em um segundo momento, nos dedicaremos a demonstrar que o significado das palavras está em constante desenvolvimento; desenvolve-se coletiva e socialmente pelo próprio emprego e uso social da linguagem, mas desenvolve-se internamente, no curso do desenvolvimento singular em cada um de nós e só cessa ao final da vida. Por fim, buscaremos distinguir, mas não cindir, duas formas de conceitos, que, conforme os autores da Psicologia Histórico-Cultural, são denominados de conceitos cotidianos/espontâneos e científicos, demonstrando a importância das suas relações ao longo da vida e vínculos com o pensamento empírico e teórico.

Breves considerações acerca do desenvolvimento do significado da palavra

Como dissemos, um som sem significado não pode ser considerado uma palavra, porém precisamos compreender a gênese dos significados das palavras. A linguagem simbólica construída, desenvolvida e transformada arbitrariamente pelos seres humanos iniciou-se com a prática social. Isso conferiu, em primeira instância, o caráter 'simpráxico' à linguagem, em que o significado do som dependia do momento imediato no qual era pronunciado. Neste momento da história da linguagem ainda não existia a frase composta por palavras como temos hoje e a ideia era transmitida por meio de sons com significados (palavras) isolados e complementados por gestos

ou pela concretude imediata da situação. Esse contexto imediato, sensorial-perceptivo era o que permitia a compreensão da ideia transmitida.

No entanto, o caráter prático foi sendo superado conforme a necessidade de transmissão de informações foi se tornando insuficiente no tecido social que se complexificava, concedendo à linguagem um caráter 'sinsemântico'. Dito de outro modo, conforme as atividades humanas vão se tornando mais complexas, os modos como deveríamos expressar nossas ideias, pensamentos orientando as ações alheias e próprias precisou se aperfeiçoar, para uma maior precisão comunicativa e um certo descolamento da imediatez das ações e do contexto. Compartilhar uma lembrança, algo do passado ou mesmo projetar uma ação futura por meio da linguagem exige certo grau de descolamento da situação imediata, direta, sensorial-perceptiva.

Luria (1986) nos explica que a função sinsemântica da palavra – representação dos objetos na forma de imagens mentais – confere ao seu significado um fenômeno verbal e intelectual, ou seja, a unidade entre linguagem e pensamento. Pode-se dizer que signos enlaçados uns aos outros formam um sistema autônomo de códigos e este pode ser compreendido por meio de imagens mentais dotadas de 'significados' designativos de coisas, ações, propriedades e relações (categorias) objetais (Luria, 1986). Essa nova função desenvolvida permite operar com relativa autonomia da situação, do contexto, transformando o psiquismo.

As ideias, ao serem transmitidas por meio do enlace entre palavras em uma frase (sinsemântico), prescindem do gesto e da vivência direta da situação. Não podemos dizer, no entanto, que com isso se resolveu o problema da comunicação social, do intercâmbio de ideias, adquirindo-se um grau de precisão absoluto. Isso só seria possível se os significados fossem estáticos, não se desenvolvessem coletivamente por meio da práxis e fossem internalizados diretamente, como um dicionário interno. Ao contrário, o significado é algo que se desenvolve ao longo do percurso da história do ser humano genérico e singular. Por esse motivo, ocorrem o desenvolvimento e a complexificação dos significados das palavras, os quais refletem no pensamento, uma vez que operam transformações em sua estrutura e funcionalidade (Martins, 2013). A transformação dos conteúdos do pensamento está pautada na relação intersíquica para intrapsíquica ao longo do desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado, superando as bases naturais/imediatas do psiquismo. É nisso que reside a formação de conceitos, que sintetizam de diferentes maneiras o movimento complexo do desenvolvimento do pensamento.

Podemos entender que a organização sinsemântica da linguagem

oriunda da complexidade da prática social nos permite o desenvolvimento de um sistema simbólico interno. Quando nos apropriamos de construções gramaticais cada vez mais complexas que comunicam ideias de igual complexidade, nosso psiquismo se reestrutura, se reequipa. Na abordagem do processo de desenvolvimento desta unidade entre pensamento e linguagem é necessário destacar que, ao se tratar de desenvolvimento psicológico, não se deve analisá-lo em cada função particular, mas sim como um processo integral que se modifica a cada nova etapa tanto em sua estrutura quanto nos nexos entre as partes (Vygotski, 1996).

O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário... A memorização pressupõe necessariamente a atividade da atenção, da percepção e da assimilação; a percepção compreende necessariamente a mesma função da atenção, da identificação ou memória e da compreensão. Contudo, tanto na velha quanto na moderna psicologia essa ideia – essencialmente verdadeira – da unidade funcional da consciência e do vínculo indissociável entre as modalidades particulares de sua atividade sempre permaneceu na periferia sem que se tirassem dela conclusões corretas (Vygotski, 2009, p. 284).

Sobre isso é necessário expormos que, no desenvolvimento, as funções psíquicas constituem um complexo sistema, cuja função organizadora – formação de conceitos – é a responsável pelas transformações do pensamento. As outras funções unem-se a essa nova formação, integrando-se, intelectualizando-se em uma síntese sobre a base do pensamento por conceitos. O processo de reestruturação das funções psíquicas e o estabelecimento de novas conexões entre elas, levando-as a uma organização interfuncional mais desenvolvida, é o que Vygotski denominou de neoformação¹. Tal compreensão acerca do desenvolvimento psicológico revela que os vínculos e relações interfuncionais são inconstantes, essenciais e a mudança da própria estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico (Vygotski, 2009). Foi a descoberta da existência dessa mudança que permitiu a compreensão de que a atenção e a memória, por exemplo, passam a ser conscientizadas e arbitrárias. Ao longo do desenvolvimento do sujeito, a consciência passa por estágios que se caracterizam, primeiramente, pela não-diferencialidade das funções particulares; segundo, pela diferenciação que tem a percepção como principal via de desenvolvimento, definindo a

¹ Acerca do processo de Neoformação, sugerimos para um estudo mais aprofundado as explicações de Vygotski realizadas no Tomo IV das *Obras escolhidas* ou *A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação de das funções psíquicas superiores* (EIDT; TULESKI, 2016) organizado por Martins; Abrantes e Facci (2016) em *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*.

memória como a função central dominante.

Como a formação de conceitos enquanto neoformação emergiria na adolescência, na perspectiva histórico-cultural ela não pode ser considerada inata, fruto de um mero amadurecimento biológico. Há uma história progressa de desenvolvimento que prepara a viragem que se dá no período da adolescência, na dependência das condições de vida de cada sujeito. Por isso, nos dedicaremos a apresentar aspectos do estudo da periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico, ainda que tenhamos claro que não é a idade cronológica que dirá em qual período ele ocorre. As especificidades apontadas a seguir não podem ser tomadas como naturais, mas como conseqüências das relações socioculturais em que cada sujeito está inserido. Compreender o processo de desenvolvimento pela ótica histórico-dialética é um desafio, de acordo com Pasqualini (2013), sendo necessário operar com as categorias dialéticas singular-particular-universal para não cair em reducionismos².

Como os conceitos se desenvolvem na ontogênese?

No presente item deste capítulo faremos um resgate dos períodos que demarcam o desenvolvimento do psiquismo. Períodos esses que foram, inicialmente, elaborados por Vigotski e Leontiev e, a posteriori, desenvolvidos por Davidov, Elkonin e outros continuadores. Decidimos expor brevemente os estágios do desenvolvimento a fim de dar maior ênfase ao tema da formação de conceitos.

De acordo com Elkonin (1987) os enfoques do problema da periodização deveriam ser conservados e, ao mesmo tempo, atualizados de acordo com os conhecimentos acerca do desenvolvimento psíquico infantil existente até aquele momento. Tais enfoques traçados por Blonski e Vigotski, conforme cita Elkonin (1987), são: (1) considerar o aspecto histórico dos ritmos de desenvolvimento e o surgimento de períodos da infância no processo histórico-social do ser humano; (2) abordar cada período evolutivo desde o desenvolvimento psíquico infantil; (3) destacar esse desenvolvimento como um processo dialeticamente contraditório, caracterizando-se por interrupções em sua continuidade e pelo surgimento de novas formações; (4) ter em conta a questão da diferenciação: crises necessárias como

² A compreensão acerca do desenvolvimento humano quando não analisada histórica e dialeticamente pode cair em explicações que perpassam por naturalizações, sendo a lógica maturacionista a principal base para o entendimento do desenvolvimento, explicitando que é no percorrer da vida que o ser humano apresenta suas características, espontaneamente. Por outro lado, há justificativas que enviesam as explicações para a passividade dos sujeitos, de modo que é o ambiente o modulador das características e capacidades humanas.

indicadores objetivos da passagem de um período a outro. E, por fim, (5) caracterizar as passagens por sua especificidade, que se distinguem entre si, ou seja, pormenores que assumem o desenvolvimento em determinado período, diferenciando-o do anterior (o que envolve, por sua vez, as neofor-mações, novas sínteses de funções, etc) e a presença de épocas, estágios e fases no desenvolvimento psíquico.

Segundo Pasqualini (2013), a lógica interna da periodização pode também ser explicada por aquilo que os estudiosos entenderam como atividade dominante. A cada momento do desenvolvimento ocorre a gestação de uma nova atividade, que se tornará a principal no período em questão, considerada a forma dominante ou guia no relacionamento da criança com a realidade. Leontiev (1998) afirma que no decorrer do desenvolvimento a criança entende que o lugar que ocupa nas relações humanas não é correspondente às suas potencialidades e, por isso, se esforça para modificá-lo. Podemos entender que, nesse momento, a criança se conscientiza das relações que estão se estabelecendo naquele determinado período pela ação do adulto. Essa mesma conscientização provoca a mudança de sua atividade ao mesmo tempo em que ela é apresentada pelo adulto e apreendida pela criança.

A criança, ao nascer, em função da insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo, coloca a necessidade objetiva de atenção e cuidados por parte dos adultos – ‘o período primeiro ano de vida’. Seus desconfortos são expressos por meio de estados emocionais, de forma difusa e desorganizada, chorando, gritando, gesticulando. Os adultos, porém, paulatinamente com seus cuidados, vão estabelecendo um tipo de relação que, mediante as ações dirigidas ao bebê, o faz participar de uma atividade de comunicação, tornando-o sujeito de uma relação. Tal atividade insere a criança em certas condições cujas necessidades são realizadas pela atividade guia deste período: ‘a comunicação emocional direta’. É importante ressaltar que na relação adulto-bebê encontra-se uma troca mútua de informações, não se restringindo apenas às falas do adulto dirigidas à criança. Essas informações, no entanto, são de caráter emocional, de trocas afetivas, não existindo ainda comunicação verbal entre dois sujeitos (reiterando a atividade de comunicação emocional direta). Nesse período, a palavra – a linguagem usada pelos adultos – produz uma transformação de fundo, ou seja, o bebê, ainda recém-nascido focaliza na entonação da voz, nas expressões do rosto do adulto, sendo atraído por esses elementos.

Concomitante à comunicação afetiva que vai se estabelecendo, há também a apresentação de objetos que medeiam a relação. O adulto, por sua vez, estimula a manipulação e a imitação no uso dos objetos por parte

da criança, organizando seu contato com a realidade. Nesse sentido, é correto afirmar que nesse período, a partir da comunicação afetiva (atividade dominante), forma-se outra atividade: as ações sensório-motoras de orientação e manipulação objetiva. Assim, podemos entender que é no seio de uma atividade que desponta outra de qualidade diferente: da atividade de comunicação gera-se a ação com objetos. Sendo assim, o início de outra atividade dá início ao seguinte período: ‘a primeira infância’ (aproximadamente dos 2 aos 3 anos de idade). Vygotski (1996) afirma que a criança se encontra como se fosse ‘refém’ das estimulações do meio, em poder das impressões externas. Mas, à medida que a criança vai se apropriando da linguagem – operação consciente e altamente complexa – em constante comunicação com o adulto, a percepção vai sendo modificada, reorganizada, aparecendo as ‘primeiras generalizações’. A capacidade de generalizar dá condição de perceber os objetos para além das aparências imediatas, físicas, permitindo a assimilação dos modos socialmente elaborados das ações e utilizações dos objetos. Na ‘atividade objetiva manipulatória’, principal atividade deste período do desenvolvimento, entende-se que a criança apresenta uma atitude perante os objetos buscando utilizá-los como instrumentos que têm forma específica de uso, uma função designada socialmente.

É importante salientarmos que a princípio a criança usa, indiscriminadamente, o objeto realizando ações antes apreendidas como chacoalhar, bater, puxar, esticar. Posteriormente, a função específica do objeto é apropriada pela criança por meio da imitação e do ensino do adulto ainda que de maneira restrita. Ou seja, se o adulto ensina que um determinado copo é usado para beber água, a criança o usará apenas para este fim. No entanto, com o domínio desta ação ocorre a emancipação dessa condição específica e o objeto passa a ser livre para ser usado pela criança para outros objetivos, ou seja, as ações se generalizam podendo haver, a partir de então, a substituição de um objeto por outro (Pasqualini, 2013). Destacamos que, ao final da primeira infância, conforme a inserção da criança em atividades objetivas e comunicativas com os adultos, a criança avança significativamente no desenvolvimento da linguagem simbólica, do uso e emprego de palavras isoladas somadas ao gesto para comunicar-se, transitando para o uso das frases. A criança transforma-se num ser falante, que busca comunicar suas ideias, ainda que muitas vezes opere com o sincretismo ou por complexos no uso das palavras, como veremos adiante.

Isso já nos aponta a gestação de uma nova atividade que virá a ser a dominante: ‘a ação lúdica’. A emancipação da criança na manipulação de objetos, a capacidade de percepção de que um mesmo objeto pode ser utiliza-

do para diversas funções e, no caso de ausência daquele, é possível buscar um substituto, e com o salto no desenvolvimento da linguagem simbólica, observa-se o início da atividade do jogo ou brincadeira, que se ancora na neoformação da capacidade imaginadora/criadora. Pasqualini (2013, p. 87) esclarece que, nesse momento, a apropriação dos procedimentos sociais com os objetos não é mais suficiente e, por isso, a criança passa a se interessar pelo sentido social, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos. Assim, a atividade lúdica impulsiona a transição ao ‘período da idade pré-escolar’.

A atividade dominante desse período é resultado de uma contradição na transição à idade pré-escolar. Contradição porque a criança experimenta a necessidade de fazer o que o adulto faz; porém, suas condições operacionais são limitadas e a brincadeira é a condição real de solucionar isso. Ao desempenhar papéis adultos pela imaginação, alguns padrões sociais começam a ser internalizados e darão base para a formação de conduta. Assim, entende-se que o autodomínio da conduta passa a ser produzido pela atividade de brincar, pois “[...] desempenhar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de subordinar sua conduta, controlar os impulsos imediatos” (Pasqualini, 2013, p. 89). Nesse momento, a criança pode passar a controlar suas próprias ações que, portanto, passam a ser objeto de sua consciência. Embora a brincadeira se apresente aparentemente como uma atividade livre, é por meio dela que a conduta na infância passa a ser subordinada, controlada.

Se o período da idade pré-escolar está relacionado com a necessidade de “[...] fazer o que o adulto faz [...]”, o período posterior, ‘idade escolar’, se relaciona com a necessidade de “[...] saber o que o adulto sabe” (Pasqualini, 2014, p. 101). Desta forma, a atividade guia passa a ser a ‘atividade de estudo’, orientada a se obter algum resultado por meio das brincadeiras. Leontiev (1998) explica que a criança passa então a ocupar um lugar diferente em sua relação com o adulto. Nesse momento a criança se interessa pelo que os adultos sabem, a observação de determinadas habilidades culturais existentes em seu meio social ganha destaque, como o emprego dos números e letras. Conforme a vivência escolar, a apropriação dos conhecimentos pode gestar ou obstaculizar o interesse em saber mais sobre a realidade circundante, natural e social. Tais aspectos se manifestam nas perguntas que a criança passará a dirigir aos adultos, sobre os fenômenos que observa na natureza e na sociedade. O modo como os adultos lidam com tais interesses pode impulsioná-los ou não. Formular perguntas, ouvir as respostas, produz desenvolvimento da capacidade comunicativa por meio da lingua-

gem simbólica, multiplica os enlaces conceituais por detrás das palavras e expressões linguísticas. Tais possibilidades de intercâmbio de ideias por meio da linguagem simbólica, a apropriação dos conhecimentos escolares, permitem à criança a superação do sincretismo, o avanço na operação por complexos e o emprego de pseudoconceitos como estágio transitório para o pensamento conceitual, como explicaremos no próximo tópico.

Prosseguindo no desenvolvimento, o período seguinte é a ‘adolescência’, que tem como atividade guia inicial a ‘comunicação íntima pessoal combinada com a atividade de estudo’. Asbahr (2011) explica que Davidov (1988) considera como dominante a atividade socialmente útil, pois nesse período sua responsabilidade social diante do coletivo passa a ser consciente. Sendo a atividade de estudo ainda fundamental nessa etapa do desenvolvimento, considera-se difícil estabelecer qual das duas atividades acima citadas se torna a imperadora nesse período, além de que, se trata de uma das fases mais críticas do desenvolvimento humano (Elkonin, 1987). De acordo com Vygotsky (1996), os verdadeiros conceitos podem ser formados nessa fase do desenvolvimento, abrindo para o adolescente a realidade da consciência social. Por meio da apropriação do conhecimento científico e filosófico, das formas e conteúdos artísticos e demais campos de conhecimento cultural, emerge uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta. Retomamos o dito no início deste tópico, que a periodização histórico-cultural do desenvolvimento não pode ser tomada em abstrato, mas sempre na concretude da vida de cada sujeito. Sendo assim, a atividade de estudo como atividade guia ou dominante que se inicia por volta dos seis a sete anos em nossa cultura e continua ao longo da vida, ganhando novos contornos e complexidade, está na dependência direta do processo de escolarização. Não só na dependência de se ter a garantia da escolarização, mas também da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Na sequência, por meio da relação que o sujeito vai estabelecendo cada vez mais com seus iguais, fazendo ampliar sua relação com as diversas esferas da vida social, novas atividades são geradas, que passam a ser guias no período da adolescência propriamente dita, a saber: ‘atividade profissional e de estudo’. Para Asbahr (2011, p. 58), “[...] nessa atividade, desenvolvem-se os interesses profissionais, a necessidade de trabalhar e a eleição consciente do projeto de vida. É característica desse período a ampliação do horizonte intelectual, moral e das vivências afetivas”. A atividade de estudo em idade escolar já avançada serve como meio para orientação/preparação profissional, delimitando a passagem à nova etapa do desenvolvimento,

momento em que o indivíduo se torna trabalhador na esfera da produção social (Davidov; Márkova, 1987)

Podemos considerar o término da adolescência como o início da primeira etapa da idade adulta, denominada de ‘juventude’, que em nossa sociedade coincide com o término do Ensino Médio, por volta dos dezesseis/dezoito anos. Para Garcia (2017), um dos conceitos-chave para a compreensão deste período, tal como os anteriores, é o de ‘situação social do desenvolvimento’. Nela, estarão articulados os elementos do meio social e o desenvolvimento até o momento alcançado pelo jovem, compondo uma unidade dinâmica. Nessa unidade dinâmica estão imbricados dois fatores: os sistemas de atividade e de comunicação na juventude; e o desenvolvimento das novas formações psicológicas próprias da juventude, de modo ainda mais complexo que nas etapas anteriores. No primeiro fator, podemos evidenciar a capacidade de autodeterminação alcançada, ou seja, a relativa autonomia do jovem em relação às normas e exigências grupais. No segundo, estão englobadas as diversas capacidades até o momento desenvolvidas, mobilizadas em torno da elaboração de uma concepção de mundo própria, compreensão e determinação de seu lugar na sociedade.

Garcia (2017) expõe que a elaboração de um projeto de vida não se limita à busca pela inserção no mercado de trabalho e na atividade produtiva; é um sistema que integra projetos futuros, objetivos mediatos, aspirações e expectativas vinculadas às principais esferas de realização (família, profissão, autorrealização, etc). Sua sustentação se ancora no conjunto de valores que se estruturam como conteúdos da concepção de mundo, que formam parte da identidade pessoal. A concepção de mundo, como neoformação desse período é a representação generalizada e sistematizada da realidade em seu conjunto, das leis que regem seu devir e das exigências que coloca o meio social para a atuação do jovem, incluindo a representação do lugar que ocupa neste contexto. Não se restringe a uma representação intelectual sobre a realidade (componente cognitivo), implica numa atitude ante a mesma, influenciada por valores constituídos. São estes que permitirão ao jovem a valoração moral do que acontece em seu entorno social, sobre si e sobre as outras pessoas com quem se relaciona, dentro dos sistemas de atividade e comunicação que participa. Os valores integram a subjetividade e neles se manifesta a unidade cognitivo-afetiva reguladora do comportamento, mediada pelo sistema de significadores internalizado (sistema de signos).

Do exposto, fica evidente que a concepção de mundo é resultante das condições de educação, é uma construção subjetiva realizada em nossa

história pessoal, que sustentará a elaboração do sentido da vida: da própria existência e do caminho ou estratégia a seguir, para encontrar o lugar que se aspira dentro da imagem da realidade, conforme Garcia (2017). Abrantes e Bulhões (2016) destacam que na sociedade de classes, permeada por processos intensos de alienação, este desenvolvimento a partir da juventude ocorre de modo dramático e contraditório. A própria educação assume um duplo caráter, que opõe a conformação da força de trabalho alienada à potencialização de ações transformadoras radicais. O desenvolvimento rumo à idade adulta implicará na superação da consciência de si e sua práxis utilitária em direção a uma práxis consciente do e no mundo. Tal superação, para os autores, é impossível sem a apropriação de sistemas teóricos que revelem, e não encubram, as contradições da realidade social. Concordamos com os autores que

[...] não há possibilidade de o jovem trabalhador, destituído dos conceitos científicos, construir autonomamente uma teoria revolucionária, já que a compreensão do concreto exige domínio do patrimônio conceitual historicamente acumulado pela humanidade, do qual, conforme vimos, ele está intencionalmente apartado (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 258).

Uma atuação, seja transformadora ou adaptativa do sujeito na idade adulta e nas etapas seguintes até a finitude, estará em íntima dependência das apropriações dos objetos materiais e simbólicos da cultura ao longo de sua vida. Nesse sentido, construir uma concepção de mundo fidedigna, um conjunto de valores orientadores da conduta de modo consciente e ativo, articulando-os em um projeto de vida, significa a defesa de um determinado projeto de sociedade, ao mesmo tempo que um desafio à desumanização, conforme Abrantes e Bulhões (2016, p. 264, grifo do autor).

O desafio seria o de proporcionar condições para que o jovem se vincule com o real de maneira sistemática e fundamentada no saber produzido sobre determinado fenômeno da realidade, que um sistema conceitual apropriado **funcione e desenvolva-se** no indivíduo subjetivamente como instrumento de análise e interpretação do mundo. Esse processo possibilitaria a orientação de ações práticas a partir da produção de imagem fidedigna da realidade, pressupondo a identificação de reais necessidades sociais, vislumbrando o bem comum, incluindo a participação ativa na sistematização de problemas referentes a lacunas científicas, tecnológicas e artísticas.

Na mesma direção, Carvalho e Martins (2016) destacam a luta incansável na direção de uma formação que culmine em indivíduos adultos mais sujeitos e menos assujeitados às condições alienadoras da sociedade

capitalista. Nesta direção, é necessário não só que compreendamos como se constitui a imagem do mundo que orienta a nossa conduta, mas de que maneira a linguagem simbólica, como ferramenta potente para explicar a realidade para além das aparências e da imediaticidade, pode constituir-se em cada um de nós, o que trataremos de modo mais específico a seguir.

A unidade dialética entre conceitos espontâneos e científicos no desenvolvimento humano

No tópico anterior discutimos o percurso do desenvolvimento histórico-cultural e apresentamos brevemente os aspectos mais importantes no que se refere às características objetuais e de conteúdo das atividades dominantes em cada período. Ao longo do desenvolvimento, por meio das relações sociais, as funções psicológicas superiores vão se estruturando à medida que os seres humanos se apropriam dos conhecimentos.

Pudemos compreender que os conceitos não são assimilados de uma vez, de maneira mecânica. Como operações do pensamento mediadas por signos, há um longo percurso para que se tornem conscientizados e arbitrários ao longo da ontogênese. Ora, “[...] para tomar consciência de alguma coisa e apreender alguma coisa é necessário, antes de mais nada, dispor dessa coisa” (Vygotski, 2009, p. 287). Deste modo, não é a partir da consciência que se cria e recria conteúdos e funções, não é um processo de dentro para fora; ao contrário, a imagem subjetiva da realidade objetiva refletida no conceito desenvolve-se na e pela atividade prático-linguística. Essa tese ancora-se na compreensão fundamental da Psicologia Histórico-Cultural de que é na relação do ser humano com a realidade, em sua história social ligada ao trabalho e à linguagem, que se devem buscar as origens e o desenvolvimento da consciência humana.

Os conceitos verdadeiros (ou propriamente ditos) só se darão no pensamento quando estes já tiverem atingido um nível superior, em um limiar de transição³: antes de pensar por conceitos, o sujeito ora oscila entre sínteses parciais e aspectos gerais, ora por impressões diretas/subjetivas, ora por relações objetivas e somente por um longo percurso torna-se capaz de realizar a síntese. Destacamos ainda que, por mais que avancemos no domínio de conceitos, este nunca será pleno, uma vez que a produção do conhecimento pela humanidade é incessante e sempre há novas relações a serem estabelecidas entre os fenômenos da realidade a serem sistematizadas por conceitos.

³ Este limiar de transição trata-se dos pseudoconceitos que representam, em essência, a forma mais ampla do pensamento por complexo, mas aparentemente se assemelha aos conceitos propriamente ditos.

O domínio complexo da linguagem como ferramenta do pensamento requer a compreensão de sua estrutura complexa, da qual o conceito é um dos aspectos. O conceito envolve o desenvolvimento da capacidade de generalização, análise e síntese. Por detrás de uma mesma palavra podemos ter vários significados, dependendo do contexto em que a mesma esteja inserida e/ou empregada, contexto este essencial para a captura da ideia (texto e subtexto). O domínio complexo desta potente ferramenta que é a linguagem simbólica permite-nos o intercâmbio de ideias e a realização de tarefas coletivas. Uma compreensão monolítica e estática sobre a linguagem pode conduzir à aniquilação de sua função essencial, de desenvolvimento do pensamento por meio do intercâmbio de ideias.

Objetivando uma síntese, elaboramos um quadro conceitual, demarcando os níveis pelos quais perpassam o desenvolvimento do pensamento conceitual a partir dos estudos vigostkianos, demarcando suas características essenciais e identificando suas especificidades. Optamos, ainda, por acrescentar na última coluna alguns exemplos, com o intuito de facilitar a identificação das fases que compõem cada estágio do desenvolvimento do pensamento por conceito.

Quadro 1 - Processo de Desenvolvimento do Pensamento Conceitual.

ESTÁGIOS DO PENSAMENTO	ASPECTOS ESSENCIAIS	FASES	EXEMPLOS
<p>SINCRÉTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se na primeira infância (desde a atividade guia de comunicação emocional direta até aproximadamente a objetual manipulatória); - Formação de uma pluralidade não informada e não ordenada; - Amontoado de objetos discriminados e unificados sem fundamento interno suficiente, sem relação entre as partes que o constituem; - Não existe correspondência entre aspecto sonoro e intelectualivo; - A base unificadora é subjetiva. 	<p>1ª: Formação da imagem sincrética: o significado da palavra coincide com o período de provas e erros no pensamento infantil.</p>	<p>Refere-se ao processo de experimentação da criança com as palavras, na qual ela usa palavras que ouviu e lhe interessaram sem nenhuma relação mais direta com objetos e situações.</p>
		<p>2ª: Leis sincréticas da percepção do campo visual: a imagem sincrética forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata. A orientação da criança se dá essencialmente por vínculos subjetivos sugeridos pela própria percepção.</p>	<p>Início das relações difusas e fortuitas entre palavras, situações e objetos; porém está em relevo o impacto subjetivo das palavras: a carga sonora da palavra, além do tom de voz em que foi pronunciada, que se liga a situações difusas e agrupamentos de objetos.</p>
		<p>3ª: Subagrupamentos sincréticos: forma-se a base composta pelas duas fases anteriores e se apoia na atribuição de um significado aos representantes dos diferentes grupos. Cada um dos elementos particulares da nova série sincrética é o representante de algum grupo de objetos anteriormente unificado na percepção da criança, sem relação entre si e possuem uma coerência ainda incoerente do amontoado de objetos.</p>	<p>A palavra pode ser usada por uma impressão ou sensação derivada de seus aspectos sonoros, por exemplo, a palavra 'imbecil' quando ouvida pode parecer bonita e agradável e é usada com a finalidade de agradar.</p>

COMPLEXO	<p>-Inicia-se aproximadamente desde o término da primeira infância até o início da fase de transição (desde a atividade guia objetual manipulatória até a atividade de estudo);</p> <p>-Generalizações que representam complexos de objetos concretos de vínculos reais por meio da experiência imediata;</p> <p>-Não confunde as relações entre as suas impressões com as relações entre os objetos;</p> <p>-Constitui um pensamento coerente e objetivo;</p> <p>-Unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles;</p> <p>-Está no plano do pensamento concreto-factual;</p> <p>-Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisso consiste o próprio traço característico da construção do complexo.</p>	<p>1ª: Associativo: baseia-se em qualquer vínculo associativo com qualquer dos traços observados no objeto que, no experimento, é o 'núcleo' de um futuro complexo (cor, forma, dimensão, etc). Os elementos podem não estar unificados e o único princípio de generalização é a semelhança com o núcleo básico. Nomeação do objeto = família.</p>	<p>Conhece-se a palavra 'almofada' que tem a cor pink como núcleo, ao ver uma blusa da mesma cor, denomina-a de almofada e assim o faz com outros objetos que têm esta cor.</p>
		<p>2ª: Coleção: consiste em reunir objetos que se combinam em uma 'complementação mútua' e formam um todo heterogêneo que se intercomplementa funcionalmente. Reúnem-se exemplares únicos para representarem o grupo = associação por contraste. Baseia-se em relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança.</p>	<p>Ouve-se a palavra 'prato' muitas vezes durante as refeições, identifica demais objetos que possuem função parecida e os denomina de 'prato', os talheres, copos, etc. O que seria a 'coleção' de coisas para comer.</p>
		<p>3ª Cadeia: combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado de um objeto ao outro dessa cadeia. Trata-se da modalidade mais pura do pensamento por complexo. Os 'vínculos se transformam imperceptivelmente uns nos outros' e, da mesma forma, se modificam o caráter e o tipo dos vínculos.</p>	<p>Estabelece-se relação entre 'pássaro' e 'céu' e esta mesma relação é estabelecida entre 'céu' e 'chuva', formando uma mesma combinação com dois elos diferentes. Esta sequência em cadeia só é compreensível quando se acompanha a formação de cada elo. Se tomar o primeiro e o último elemento da cadeia fica incompreensível qual foi o nexo utilizado.</p>

		<p>4ª Difuso: Complexo que combina através dos 'vínculos difusos e indefinidos' os grupos diretamente concretos, de imagens ou objetos. São generalizações que a criança cria na esfera do pensamento, não verificáveis na prática, ou seja, nas esferas do pensamento não visual e não prático.</p>	<p>Junta-se para determinada amostra um triângulo verde, mas também trapézios amarelos. Em seguida, junta quadrados e hexágonos azuis e a estes, os semicírculos brancos e, por fim, os círculos pretos</p>
		<p>5ª Pseudoconceito: Ponte transitória para o estágio novo e superior do pensamento (concreto abstrato). Constitui a forma mais disseminada e predominante sobre todas as demais. É o produto assimilado por intermédio da relação com o adulto, porém por operações intelectuais diversas e elaboração por um método de pensamento também diverso. Ou seja, aparentemente coincide com os significados das palavras, mas em essência difere profundamente. Sua lógica se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e por isso suas generalizações presentes não ultrapassam a fusão com os objetos reais.</p>	<p>Infere-se sobre o significado da palavra 'alternador', pois sabe o significado da palavra 'alternar'. Mas não sabe diferenciá-lo de um gerador, tampouco sobre sua aplicação em diferentes situações.</p>

<p>PENSAMENTO CONCEITUAL</p> <p>- Surge no processo de operação intelectual (inicia-se com a complexificação da atividade de estudo a partir do período de transição e torna-se mais complexo ao longo da vida);</p> <p>- Em sua formação participam todas as funções intelectuais inferiores em original combinação;</p> <p>- Momento central: uso funcional da palavra para orientação arbitrária da atenção, abstração, discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio de signos;</p> <p>- Surge no processo de solução de problema que se coloca para o pensamento do adolescente.</p>	<p>1ª Próxima ao pseudoconceito: primeira manifestação de um processo de abstração. Os traços que refletem em seu conjunto o máximo de semelhança com o modelo que lhe foi dado colocam-se como que no centro da atenção, assim se destacam e são abstraídos dos demais traços que permanecem na periferia da atenção. O objeto concreto integra o complexo, insere-se na generalização.</p>	<p>Aqui predomina a imitação da explicação dada pelo adulto, sem que haja compreensão absoluta do enunciado. Por exemplo, uma criança de 6 anos pode explicar a palavra 'óbvio' dizendo 'é algo que está na sua frente, que é evidente' utilizando a definição dada pelo adulto que a explicou quando indagado por ela. Por isso não significa que a criança compreendeu o que é a palavra 'evidente'.</p>
	<p>2ª Conceitos potenciais: destaca-se um grupo de objetos que a criança generaliza depois de reunidos segundo atributos em comum. Trata-se de uma 'formação pré-intelectual'. Referência prática a um determinado círculo de objetos e, em segundo, pelo processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Os atributos que servem de base à inclusão do objeto em um grupo comum é um atributo privilegiado, abstraído do grupo concreto de atributos aos quais esteja efetivamente vinculado.</p>	<p>A criança consegue agrupar objetos como xícaras, copos, taças por terem atributos em comum, privilegiando sua função de guardar líquidos. A criança já consegue eleger algum atributo e função do objeto que é definido pela palavra. Por exemplo, pode dizer que 'copo' é uma coisa que se coloca água, suco, que serve para beber e pode ser de vidro ou plástico.</p>
	<p>3ª Conceito verdadeiro: surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se e quando a síntese abstrata obtida se torna base de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade.</p>	<p>O adolescente durante a aula de geografia ao aprender sobre os relevos estabelece relações determinantes entre esses relevos e a ação degradante do ser humano, a sua localização espacial na Terra, a vegetação que ali se encontra, o clima, etc.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Vygotski (2009).

No quadro acima verificamos as modificações ocorridas de um estágio para outro e até mesmo dentro de cada estágio. As divergências residem na aplicação variada da palavra, no desenvolvimento de seu significado. Sua aplicação pode modificar-se de diversas formas, pois serve como meio para diferentes operações intelectuais, demonstrando a distinção entre os estágios. Este movimento não implica em um processo de substituição de um estágio por outro, ou seja, não se termina uma forma de pensamento para se iniciar a próxima: as formas genéticas coexistem. Essa assertiva pode ser explicada

por meio da compreensão de que é o conteúdo e a apropriação dele (aprendizado) que irá possibilitar o desenvolvimento do pensamento e a passagem de um estágio ao outro no processo da formação dos conceitos. O entendimento de que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento compreende as mudanças qualitativas do pensamento, induzindo a relação dialética entre forma e conteúdo: não são apenas os conteúdos do pensamento que se transformam, mas, sobretudo, a sua forma de pensar (Martins, 2013).

Destacamos que um mesmo sujeito pode operar com conceitos em uma determinada área de conhecimentos e em outra, a ele desconhecida, os termos/palavras utilizados podem sugerir apropriações sincréticas ou mesmo por complexos. Isto quer dizer que não empregamos as palavras a todo momento tendo pleno conhecimento de todos os seus possíveis enlances conceituais. Especificamente na língua portuguesa, mas não somente nela, grande parte das palavras são polissêmicas e o domínio correto da ideia veiculada depende da seleção do significado adequado ao contexto da frase ou do texto. Além disso, empregamos muitas expressões idiomáticas e figuras de linguagem, que exigem daquele que ouve ou lê um nível ainda maior de abstração. Luria (1986) aprofunda esta questão em suas últimas conferências, detalhando as diversas formas de expressão e compreensão de enunciados verbais, que, pela limitação de espaço do presente artigo, não iremos aprofundar.

Para o nosso objetivo interessa abordar a relação dialética existente entre conceitos espontâneos e científicos ao longo do desenvolvimento. De acordo com Vygotski (2009) esses conceitos seguem por vias opostas, ou seja, em certo sentido elas são inversas entre si. Os conceitos espontâneos se desenvolvem durante a vida cotidiana e são caracterizados pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, sendo orientados por semelhanças concretas, imediatas. Sua primeira gestação está vinculada ao contato com este ou aquele objeto que pode ter relação direta com seu signo, possibilitando a atribuição de seu significado de maneira espontânea. Na formação desse tipo de conceito, o caminho é do objeto para o conceito. O conhecimento espontâneo de determinado objeto muitas vezes continua vago em sua real representação e, portanto, seu significado é limitado dando a entender que nesse processo as crianças, em geral, têm mais consciência do objeto do que do conceito em si. Elas empregam as palavras de modo correto e em situações adequadas, mas carecem de uma definição profunda delas.

Na via inversa, se encontra o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos. Eles não se iniciam pelo contato direto da criança com o objeto, mas por meio de uma atitude mediada por definições abstratas em

relação ao objeto. O processo de formação dos conceitos científicos se dá no momento em que a criança aprende a operar de forma lógica com eles, estabelecendo relação entre um conceito e outro. Esse processo abre caminho para o objeto, vinculando-se à experiência da própria criança e incorporando-a. Martins (2013) aponta que são eles que sintetizam as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento, correspondendo então a um tipo superior de conceitos tanto no plano teórico quanto no prático, formulando-se no âmbito do intelecto por meio de tensões, tarefas e problemas que exigem teorização do pensamento.

A relevância do sistema para a aprendizagem dos conceitos reside no desenvolvimento da criança em estabelecer relações entre os objetos, sem necessariamente resultar de uma relação empírica. Assim, o conceito científico corresponde às transformações das estruturas de generalização e, nelas, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra. Em síntese, se pode dizer que conceitos espontâneos e conceitos científicos fazem parte de um processo único. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento científico eleva em termos de complexidade o próprio pensamento, de um pensamento prático-imediato a um pensamento teórico (Luria, 1990).

A discussão trazida por Vigotski sobre a unidade dialética entre conceitos espontâneos e científicos foi, posteriormente, aprofundada por Davydov (1988) sobre as características do pensamento empírico e teórico. Para ambos, a educação escolar deve procurar a superação do primeiro pelo desenvolvimento do segundo em seus estudantes. No quadro abaixo, procuraremos sintetizar tais diferenças a partir do autor supracitado:

Quadro 2 - Comparativo entre Pensamento Empírico e Pensamento Teórico.

PENSAMENTO EMPÍRICO	PENSAMENTO TEÓRICO
É uma forma de idealização primária dos fenômenos da realidade, constatada pela via sensorial/perceptiva.	É uma forma de idealização cujo conteúdo é mediatizado, refletido, essencial, reproduzindo as formas universais dos fenômenos na esfera do pensamento.
Expressa-se em categorizações iniciais (palavras de uso comum, cotidianas), necessárias à práxis imediata.	Expressa-se em conceitos e não meras representações diretas, reproduzindo o objeto idealizado e o sistema de suas relações, a essência do movimento do fenômeno.
A repetição é uma de suas particularidades, advém da captura pelos órgãos dos sentidos daquilo que ocorre na vida real, na atividade objetual-sensorial das pessoas, transformada e expressa de modo verbal.	A compreensão é sua particularidade, o conceito é uma operação do pensamento, que vai à essência dos objetos e fenômenos.

Tem um caráter direto, é um conhecimento imediato da realidade, retrata o caráter externo dos fenômenos e se limita ao movimento desta exterioridade. Captura a identidade e a diferença que se apresenta no plano concreto.	Tem um caráter mediatizado por símbolos, é a reprodução do objeto e suas relações na esfera ideal. É a reprodução teórica da realidade, da atividade humana objetivada.
Tem amplas possibilidades, permite a designação, a discriminação das propriedades dos objetos e suas relações aparentes e chega a deduções indiretas por meio de raciocínios. É um conhecimento racional produzido pela humanidade, que se limita à lógica formal e ao aparente. Não explica a gênese e o desenvolvimento dos fenômenos, constata e descreve.	Abarca os fenômenos objetivamente inter-relacionados, em sistema integral, sem o qual e fora do qual esses fenômenos só podem ser objeto de exame empírico. O presente observável é correlacionado mentalmente com o passado e com as potências (possibilidades) do futuro. Reúne as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identifica seu peso específico nesse todo. Abarca a totalidade, as múltiplas determinações, supera a lógica formal pela lógica dialética.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Davidov (1988).

As especificidades do pensamento empírico e teórico abordadas no quadro acima endossam a defesa dos autores de que, sendo uma conquista da humanidade, o pensamento teórico deve ser oportunizado ao longo do desenvolvimento. Vygotski (2009) explica que a relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Ambos os conceitos podem constituir-se no processo de aprendizagem escolar (mesmo que os conceitos espontâneos iniciem seu desenvolvimento na esfera cotidiana extraescolar) por via distinta que no processo de experiência pessoal. Ademais, os motivos que levam a criança a formar conceitos científicos são também diferentes dos motivos que levam o pensamento infantil a formar os conceitos espontâneos. Além disso, o autor acrescenta que naquilo que os conceitos científicos são fortes, os espontâneos são fracos e vice-versa. Para esclarecer essa definição, traz o exemplo de quando uma criança em idade escolar é questionada sobre a lei de Arquimedes e sobre o conceito de irmão. A diferença, a facilidade e dificuldade para formular a resposta não decorrem somente do fato de existirem diferentes caminhos percorridos para se chegar aos conceitos, mas também da maneira como ocorre a assimilação de tais conceitos. No caso do conceito de irmão, o processo não se iniciou pela explicação oferecida pelo professor, nem por formulação científica, mas, provavelmente, pela rica experiência pessoal da criança. O conceito de irmão segue a via do conceito espontâneo e certamente esgotou seu conteúdo fatural e empírico, para então tornar-se mais complexo e sistematizado. Ao contrário, tais condições de sistematização de conceito (como o caso do conceito de irmão) não estão presentes na apropriação da

lei de Arquimedes, que é um conceito científico, teoricamente sistematizado, que terá que fazer o caminho inverso, de um enunciado abstrato para o estabelecimento de sua conexão com a realidade (de onde partiu na história, para chegar à sua elaboração teórico-abstrata).

Dessa forma é possível entender, em seus conceitos espontâneos, como a criança passa a tomar consciência de forma tardia da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras propiciarem uma formulação verbal, da aplicação arbitrária do conceito em diferentes contextos: "A criança já conhece essas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa esse conceito" (Vygotski, 2009, p. 345). Inicia-se justamente aí o desenvolvimento do conceito científico, ou seja, naquilo que não foi plenamente desenvolvido nos espontâneos. O caminho a percorrer pode, no entanto, começar pelo trabalho com o próprio conceito como tal, seguido de sua definição verbal e por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito.

A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, é bem verdade que com objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos; seja como for, trata-se de objetos vivos reais. E só depois de um longo desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas com ele. A gestação de um conceito científico, ao contrário, não começa pelo choque imediato com os objetos, mas pela **relação mediata** com os objetos. Se lá a criança caminha do objeto para o conceito, aqui é forçada constantemente a fazer o caminho inverso do conceito para o objeto. Por isso não surpreende que aquilo em que se reflete a força de um conceito é justamente o ponto fraco do outro (Vygotski, 2009, p. 348, grifo nosso).

De modo geral, é possível considerar, então, que os conceitos científicos se manifestam onde existe a tomada de consciência e a arbitrariedade, ou seja, no campo determinado por propriedades superiores do psiquismo. Na mesma medida, os conceitos espontâneos se revelam onde há o espaço da experiência e da concretude. Cada um se desenvolvendo em sentidos opostos, pela mesma via, se entrelaçando e coexistindo.

É necessário, portanto, focar no ensino de conteúdos que realmente funcionam como superação de uma inteligência prática por meio de um pensamento capaz de conhecer e captar a realidade em sua essência. Enquanto instituição responsável pela organização do conhecimento social elaborado, a escola deve carregar em si a responsabilidade do oferecimento de conteúdos que incidam sobre o desenvolvimento humano. Para então efetivar essa tarefa, a educação escolar precisa trabalhar com a compreensão de que um

conceito não se trata de vínculos associativos adicionados a outros, mas sim um ato real e complexo de pensamento que não é aprendido pela memorização. Ou seja, a apropriação de conceitos não se reduz a um simples hábito mental e, por isso, só pode ser realizada quando o desenvolvimento psíquico do sujeito houver atingido um nível mais elevado (Martins, 2012).

Considerações Finais

Tomando como base o exposto até o momento, retomamos o trecho da música de Tom Zé: “Eu tô te explicando pra te confundir, eu tô te confundindo pra te esclarecer” (Tô, 1976). Esperamos não ter confundido, mas revelado uma parte dos enigmas sobre a linguagem simbólica por meio dos conceitos científicos trabalhados ao longo deste capítulo, a partir dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Dada a complexidade do tema, sabemos que muitos outros aspectos poderiam ter sido abordados, mas, em virtude da limitação de espaço, uma eleição foi necessária.

Objetivando uma síntese final neste momento, queremos dar destaque aos princípios fundamentais que nortearam o detalhamento da discussão nos tópicos anteriores: 1. A linguagem simbólica possui uma história social, nasce da atividade prática humana (trabalho) e se complexifica na esteira desta na filogênese, transformando-se de simplráxica em sinsemântica; 2. A linguagem simbólica tem uma história individual, sua apropriação na ontogênese, ao longo da periodização do desenvolvimento, está na dependência do enriquecimento das atividades prático-verbais em que cada sujeito se insere ao longo da vida; 3. O processo de formação de conceitos tratado pelos autores demonstra a unidade dialética existente entre conceitos cotidianos (pensamento empírico) e conceitos científicos (pensamento teórico), revelando a importância da educação escolar sistematizada para a superação dos primeiros pelos segundos, como um processo de constante movimento, comportando avanços, recuos e saltos superadores; 4. Embora o pensamento por conceitos científicos seja possível a partir da adolescência, este só se concretiza se as condições necessárias lhe forem oportunizadas, em atividades que lhe exijam, superando a lógica formal pela lógica dialética na forma de compreensão da realidade.

A apropriação da linguagem simbólica, o uso da palavra permite novas conexões entre funções psíquicas superiores, subordinando-as ao pensamento. O processo de formação de conceitos encontra-se no estabelecimento dessas novas conexões, enriquecendo o conhecimento sobre determinado objeto ou fenômeno, pois eles próprios são estudados em co-

nexões com conhecimentos anteriormente adquiridos. Assim, sob a ótica da lógica dialética, o pensamento por conceitos passa a se referir cada vez mais a um número maior de objetos, enriquecendo-os por meio do acesso às suas múltiplas determinações, tornando-se um conhecimento mais rico e completo sobre a realidade.

Defendemos, em acordo com os autores de referência, que tal forma de pensamento, desenvolvida pelo conjunto da humanidade deve ser oportunizada a todos, fazendo parte da luta pela superação da sociedade de classes, por condições objetivo/subjetivas de desenvolvimento iguais a todos os seres humanos. Superar o pântano do irracionalismo relativista sobre a linguagem que nos mantém na Torre de Babel, que mais impede do que possibilita a compreensão mútua entre pares, inclusive entre integrantes da mesma classe explorada na sociedade capitalista, é uma questão de ordem para quem se coloca numa posição revolucionária e não conservadora.

Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *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. 267-292.

ASBAHR, F. da S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. 2011. Tese (Livre Docência (PhD) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. *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. 267-292.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 173-193.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

GARCIA, L. D. Proyectos futuros en jóvenes cubanos: una mirada desde el

enfoque histórico cultural. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária São Paulo, 2017, p. 147-166.

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.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2012. (Tese de Livre Docência) - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 117-144.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 03, p. 93-106, 2014.

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**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

TÔ. Intérprete: Tom Zé. Compositores: Tom Zé e Elton Medeiros. *In*: ESTUDANDO o Samba. São Paulo: Continental, 1976.

VGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. 1. ed. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ÍNDICE REMISSIVO

Adolescência 9, 18, 41, 56, 121, 185, 187, 188, 190, 193, 197, 198, 199, 205, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 223, 227, 228, 230, 232, 233, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 252, 260, 261, 262, 277, 278, 280, 316, 320, 321, 333

Afetividade 101, 159,

Ambiente 18, 23, 24, 25, 40, 44, 57, 59, 62, 63, 66, 69, 70, 71, 72, 78, 123, 131, 132, 142, 146, 169, 180, 205, 206, 215, 217, 220, 226, 230, 231, 254, 255, 265, 266, 267, 270, 272, 283, 296, 297, 300, 302, 304, 306, 307, 308, 316

Aprendizagem 7, 13, 21, 22, 34, 40, 41, 46, 47, 50, 51, 56, 64, 65, 66, 70, 73, 77, 84, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 108, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 136, 143, 144, 145, 146, 147, 157, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 176, 183, 190, 191, 192, 193, 194, 200, 202, 203, 206, 207, 211, 219, 221, 223, 224, 225, 230, 233, 245, 251, 253, 256, 263, 271, 275, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 303, 308, 310, 320, 328, 330, 331, 335

Arte 10, 17, 82, 91, 113, 125, 138, 139, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 173, 179, 180, 182, 226, 227, 242, 245, 246, 250, 253, 279, 291, 295, 335

Atividade 7, 9, 10, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 281, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 300, 302, 303, 305, 306, 311, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 328, 330, 331, 333, 334

Atividade de estudo 15, 17, 96, 97, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 159, 162, 163, 164, 178, 188, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 222, 223, 235, 243, 246, 255, 264, 272, 274, 275, 278, 281, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 319, 320, 326, 328, 334

Atividade guia 25, 88, 97, 101, 102, 103, 105, 111, 117, 125, 195, 215, 243, 317, 319, 320, 325, 326

Atividade objetal manipulatória 15, 57, 84, 87, 116, 141, 188, 235, 317

Atividade principal 40, 41, 44, 47, 56, 80, 89, 92, 93, 118, 121, 125, 140, 141, 144, 145, 147, 192, 193, 195, 196, 197, 215, 216, 227, 231, 262, 281, 288, 292

Brincadeira 17, 57, 73, 75, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 114, 115, 117, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 144, 145, 147, 150, 174, 177, 240, 255, 267, 269, 270, 306, 311, 318, 319, 177

Comunicação emocional 15, 27, 31, 33, 41, 43, 44, 44, 45, 47, 48, 49, 56, 57, 102, 116, 188, 235, 239, 317, 325

Conceitos científicos 65, 90, 122, 127, 172, 242, 270, 290, 290, 304, 322, 329, 330, 331, 332, 333

Crise 9, 14, 17, 25, 28, 39, 41, 42, 43, 45, 56, 57, 98, 120, 121, 137, 187, 190, 197, 200, 204, 223, 231, 236, 238, 246, 283, 300, 301, 309, 316

Desenvolvimento 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,

207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230,
231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241,
242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 254,
255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 269,
270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283,
284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295,
296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306,
307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317,
318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 328, 329, 330, 331,
332, 333, 334, 335

Desenvolvimento psíquico 7, 9, 16, 21, 22, 23,
24, 25, 29, 30, 32, 33, 36, 44, 57, 64, 66,
76, 77, 88, 89, 90, 92, 94, 106, 107, 114, 118,
122, 135, 136, 137, 141, 150, 152, 162, 185, 189, 195,
198, 201, 208, 209, 210, 211, 214, 216, 217, 218, 231,
234, 236, 238, 242, 243, 244, 245, 247, 252, 253, 255,
260, 262, 277, 278, 294, 295, 311, 316, 332, 334, 335,
315

Educação Escolar 6, 18, 21, 33, 51, 55, 58, 66,
76, 78, 93, 95, 106, 107, 114, 136, 166, 172, 174,
176, 180, 182, 183, 201, 209, 211, 215, 220, 224, 225,
233, 234, 235, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 250,
251, 252, 253, 254, 257, 259, 263, 275, 276, 277, 279,
304, 330, 332, 333, 335

Educação infantil 9, 16, 17, 21, 29, 30, 31, 32,
33, 35, 37, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114,
120, 122, 123, 124, 136, 137, 140, 142, 164, 177, 182,
192, 204, 335

Emancipação 8, 10, 178, 191, 200, 212, 213, 225, 227,
275, 281, 318

Ensino fundamental 9, 17, 35, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 125, 128, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 147, 149, 155, 161, 163, 164, 166, 168, 176, 178, 181, 340, 192, 196, 204, 210, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 228, 229, 243, 248, 250, 251, 335

Escrita 17, 61, 83, 84, 85, 90, 91, 93, 104, 117, 127, 130, 131, 132, 146, 163, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 204, 239, 247, 305, 306

Funções psicológicas superiores 15, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 105, 107, 124, 125, 127, 147, 168, 176, 189, 191, 194, 196, 198, 200, 205, 206, 218, 237, 238, 281, 290, 291, 296, 299, 304, 310, 323

Humanização 10, 19, 32, 66, 106, 107, 108, 142, 163, 169, 180, 185, 186, 194, 196, 206, 207, 208, 256, 260, 263, 264, 275, 279, 291

Idade Escolar 17, 34, 40, 101, 103, 107, 112, 116, 117, 118, 121, 125, 128, 133, 135, 136, 139, 142, 144, 145, 155, 158, 163, 164, 178, 183, 187, 191, 193, 196, 197, 209, 230, 235, 258, 259, 301, 307, 319, 320, 331

Imaginação 17, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 103, 104, 105, 125, 134, 147, 160, 166, 237, 241, 269, 319

Infância 9, 20, 29, 35, 41, 52, 56, 59, 60, 67, 75, 76, 77, 79, 84, 88, 94, 95, 99, 111, 125, 136, 141, 166, 181, 182, 187, 193, 196, 235, 239, 240, 243, 252, 261, 280, 301, 316, 317, 318, 319, 325, 326, 335

Jogos de papéis sociais 137, 177

Linguagem 6, 17, 19, 23, 27, 29, 30, 34, 48, 50, 51, 53, 57, 77, 91, 93, 94, 127, 136, 137, 141,

145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 159, 160, 165, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 211, 212, 233, 237, 247, 253, 299, 311, 312, 313, 314, 317, 318

Materialismo histórico e dialético 15, 208

Mediação 10, 41, 49, 61, 63, 66, 89, 102, 111, 129, 132, 144, 146, 147, 148, 152, 158, 162, 175, 177, 178, 183, 197, 217, 221, 237, 242, 243, 250, 251, 296

Pedagogia Histórico-Crítica 10, 33, 77, 78, 93, 166, 182, 183, 212, 233, 243, 250, 251, 252, 253, 255, 258, 259, 263, 277, 278, 295, 335

Pensamento teórico 17, 106, 107, 109, 125, 136, 139, 142, 143, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 180, 181, 182, 194, 200, 201, 208, 210, 220, 307, 310, 330, 331, 333

Personalidade 9, 10, 15, 24, 28, 36, 39, 41, 56, 57, 59, 65, 70, 76, 77, 80, 85, 88, 91, 94, 101, 102, 107, 119, 120, 121, 125, 134, 141, 144, 145, 161, 185, 187, 188, 189, 193, 198, 199, 200, 206, 217, 218, 219, 230, 232, 233, 241, 248, 250, 252, 261, 269, 277, 295, 298, 300, 301, 302, 303

Psicologia escolar 59, 77, 78, 79, 112, 184, 185, 191, 194, 195, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 295

Signos 30, 31, 61, 93, 104, 146, 168, 170, 173, 176, 179, 181, 183, 197, 237, 312, 314, 321, 323, 328

Trabalho 9, 10, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 29, 31, 35, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 74, 77, 82, 87, 93, 98, 107, 110, 111, 112, 121, 123, 128, 129, 134, 159, 162, 166, 168, 170, 171, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 217, 220, 222, 225, 229, 234, 235, 236, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 255,

256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268,
270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 283, 285,
286, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 304, 306, 310, 321,
323, 333, 334

Transformação 11, 23, 39, 56, 64, 107, 111, 129,
143, 152, 156, 157, 162, 168, 175, 180, 185, 191, 192,
194, 197, 200, 201, 207, 208, 213, 246, 249, 255, 256,
258, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 274,
275, 276, 277, 279, 296, 298, 314, 317

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana de Fátima Franco

Graduada em Psicologia (Unesp/ Bauru), mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP) e doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Pós-doutorado (Unesp/Araraquara), sob a orientação da professora Ligia Marcia Martins. É professora associada do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: adriffranco@hotmail.com.

Aline Hikari Ynoue

Possui mestrado em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sob a área concentração Sujeito e Historicidade, na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Graduada em Psicologia na mesma instituição (2016). Atualmente trabalha como professora de psicologia na instituição de ensino Unicesumar. E-mail: yanoue.aline@gmail.com.

Ana Eliza Andrade Ferreira

Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialização em Teoria Histórico-Cultural pela mesma Universidade. Participou do programa de mobilidade acadêmica na Universitat Rovira i Virgili, Espanha. Atuou como docente em Psicologia no Centro Universitário Integrado e da Universidade do Grande Rio (RJ). Esteve como professora substituta no Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ. Atuou como psicóloga em Unidade Básica de Saúde (UBS). Atualmente trabalha como psicóloga clínica pela perspectiva Histórico-Cultural e é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela UEM. E-mail: anaeferreira16@gmail.com.

Andreza Pereira

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba das FIPAR. Especialista em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da rede Municipal de Inocência-MS. E-mail: andresa.pereira2010@gmail.com.

Angelo Antonio Abrantes

Professor Assistente Doutor da Faculdade de Ciências – Departamento de Psicologia (Unesp). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Psicologia Social, Educação e Saúde: contribuições do marxismo”. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-crítica, Psicologia do desenvolvimento, Psicologia da educação. E-mail: angelo.abrantes@unesp.br.

Antonio Dário Lopes Júnior

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: adlopesjunior@hotmail.com.

Artemis Paiva de Paula

Psicóloga, Especialista em Neuropsicologia Clínica, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com doutorado sanduíche na Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Atualmente é Preceptora Multiprofissional em Neuropsicologia Clínica Infanto-juvenil no Instituto Santos Dumont (ISD). E-mail: artemisdepaula@gmail.com.

Betânea Moreira de Moraes

Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará cedida para a Universidade Estadual Vale do Acaraú. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-doutora em psicologia social pela Universidade Federal do Rio Grande do

Norte (UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: betania.moraes@uece.br.

Brida Mantovan

Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Unesp/Bauru. E-mail: brida.mantovan@gmail.com.

Brimáuria Nascimento Da Luz

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (1992) e em Psicologia pela Faculdade Anhanguera de Anápolis (2014). Especializações em Epistemologia e Prática Pedagógica nas Séries Iniciais pela Universidade Estadual de Anápolis (1997); Administração Escolar pela Faculdade Salgado Oliveira (2006); Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar na Universidade de Brasília (2019); Psicologia Escolar e Inclusão pela Unyleya (2019). Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: brimaurianascimento@gmail.com.

Camila Trindade

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI - UEM). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGP - UFSC). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente é professora em instituição particular de Ensino Superior. E-mail: trindadecami@gmail.com.

Camila Turati Pessoa

Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Possui doutorado em Desenvolvimento Humano e processos educativos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) com período sanduíche pela Universidad Pablo de Olavide em Sevilla, Espanha (UPO/ES). Atualmente é professora adjunta e professora permanente da Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação na UFU/MG, Campus Santa Mônica. <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>. E-mail: camila.pessoa@ufu.br.

Cassiana Magalhães

Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora –

Portugal. Doutorado em Educação pela UNESP de Marília. Mestrado em Educação pela UEL. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância (CNPq). Coordenadora do projeto de Extensão Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil/ Blog BaguncEI. Coordenadora do Feipar – GT Pé Vermelho e membro do MIEIB. E-mail: cassiana@uel.br.

Cleudet de Assis Scherer

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (PPI/ UEM); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/ UEM); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). É Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) lotada no Colegiado de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação Infantil, com ênfase na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvimento do psiquismo infantil, arte, musicalização e organização do ensino. E-mail: cleudet@yahoo.com.br.

Darlene Novacov Bogatschov

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Especialista em Computação aplicada ao ensino pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Departamento de Pedagogia (DPD) da Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional de Cianorte. Tem experiência na área de Educação Infantil, desenvolvimento humano e Gestão da Educação. E-mail: dnbogatschov@uem.br

Fabiola Gomes Batista Firbida

Psicóloga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá (2003), mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2012) e doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (2017). Pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Psicologia, atuando como docente no ensino superior principalmente nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, psicologia escolar, professores, desenvolvimento e aprendizagem. Email: fabiolabgomes@hotmail.com.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Psicóloga. Doutora e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (IPUSP). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem”, da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru. E-mail: flavia.asbahr@unesp.br.

Hansel Soto Hernández

Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte na linha de pesquisa Psicologia e Práticas Sociais. Mestre em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica pela Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – México. Graduado em Psicologia pela Universidad de La Habana – Cuba. Membro da equipe editorial (auxiliar técnico-científica) da Revista Neuropsicologia Latinoamericana- RNL. E-mail: hanselsh@ufrn.edu.br.

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Professor Livre docente em ‘Educação e desenvolvimento humano’ pela UNESP (2019); Pós-doutorado em ‘Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano’ pela University of Bath (Inglaterra/2011-2012); Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2005); Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2001); Graduação em Psicologia pela UNESP-Bauru (1997) e Graduação em Educação Física pela UNESP-Bauru (1990). Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de graduação em Educação Física da UNESP-Presidente Prudente. Tem experiência de ensino e pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação, Psicologia Social e Psicomotricidade, como também sobre educação escolar e processos de desenvolvimento humano, além de Metodologia de pesquisa social e Processos de produção de conhecimento. E-mail: tuim.viotto@unesp.br.

Izabel Hazin

Psicóloga (PUC-SP), mestre e doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE) e Pós-Doutora (Université Paris V). Professora Associada do Departamento de Psicologia da UFRN. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia e o GT da Anpepp Neuropsicologia.

Vice-presidente da Sociedade Latino-Americana de Neuropsicologia, Membro da Diretoria do XVIII Plenário do CFP, Pesquisadora da Rede Nacional de Ciência para a Educação e Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: izabel.hazin@gmail.com

Juliana Campregher Pasqualini

Psicóloga. Doutora e mestre em Educação pela Unesp-Araraquara. Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciência (Unesp-Bauru) e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (Unesp-Araraquara). E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br.

Juliana Carbonieri

Pedagoga. Mestre em Ciências Biológicas e Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância. BDS CAPES. E-mail: juliana.carbonieri@uel.br.

Káriliny Teixeira Faria

graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá; especialista em Teoria Histórico-Cultural e mestre em Psicologia na área de concentração Constituição do Sujeito e Historicidade pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atua como psicóloga escolar e psicóloga clínica com enfoque no desenvolvimento da infância e adolescência. E-mail: kariliny@hotmail.com.

Karina Lima da Silva

Psicóloga e artista. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. da Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru. E-mail: kl.silva@unesp.br.

Lissa Mayara Dos Santos Andrade

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Especialista em Avaliação e Perícia Psicológica pela Universidade Católica Dom Bosco e Graduada em Psicologia pela UnigranCapital. E-mail: lissa_mayara@hotmail.com.

Letícia Cavalieri Beiser de Melo

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá

(2003). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2007). Mestrado (2017) e doutorado(2021) pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora do Departamento de Psicologia da UEM-PR. Atua como psicóloga escolar no Colégio Mater Dei, atendendo demandas do ensino fundamental I e II e também do ensino médio. Participa de grupos de pesquisa em psicologia e seus estudos se concentram nos seguintes temas: psicologia escolar, ensino médio, psicologia histórico-cultural, adolescência, sentido pessoal e vivência. E-mail: leticia_cavaliere@hotmail.com.

Lucinéia Maria Lazaretti

Doutora em Educação pela UFSCar. Mestre em Psicologia pela UNESP. Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela UEM. Pedagoga pela UNICENTRO. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí). Coordena o projeto de extensão Laboratório Interdisciplinar de Práticas Pedagógicas (LIPP) e o Grupo de Estudos Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil. Membro do MIEIB e Coordenadora do GT Pirapó/FEIPAR. E-mail: lucylazaretti@gmail.com.

Luiza Sharith Pereira Tavares

Graduada em Psicologia pela faculdade de Jandaia do Sul - FAFIJAN. Especialista em Saúde Mental e atenção psicossocial e Avaliação Psicológica. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Psicóloga na Prefeitura Municipal de Godoy Moreira – PR. E-mail:luizasharith@hotmail.com

Marilda Gonçalves Dias Facci

Doutora em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e professora sênior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: marildafacci@gmail.com.

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; e estágio Pós-doutoral no Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – MG. Atualmente é professora do departamento de Psicologia da UEM e do Programa de pós-graduação em Psicologia da UEM. Professora do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas – Mestrado Profissional. Tem experiência na área de Psicologia com ênfase em Psicologia Escolar. Autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos na área de Psicologia e Educação. Email: nstessaro@uem.br.

Pâmela Cadima Coelho

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica pela Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - México. Especialista em Neurociências pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro da equipe editorial da Revista Neuropsicologia Latinoamericana. E-mail: pamelacadima@gmail.com.

Ricardo Eleutério dos Anjos

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação Escolar pela UNESP de Araquara. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC/UFCAT). Com base nos referenciais teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia da educação; psicologia educacional do esporte; políticas educacionais e formação de professores. E-mail: ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM); Graduada em Psicologia por essa mesma Universidade. Atuou como Psicóloga Escolar da Unidade de Psicologia Aplicada – UEM. Professora do Departamento de Psicologia da UEM, coordenadora do projeto de extensão Atendimento psicoeducacional à crianças com dificuldades de escolarização e TDAH/UEM. Tem

experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia Escolar, Educacional, Educação e Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: raalbuquerque@uem.br.

Silvana Calvo Tuleski

Psicóloga, Mestre em Fundamentos da Educação pela UEM, Doutora e Pós-doutora em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. Docente do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do LAP-SIHC (Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural) da Universidade estadual de Maringá. E-mail: silvanatuleski@gmail.com.

Silvia Maria Cintra da Silva

Psicóloga pela PUC Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Realizou pós-doutorado na USP, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e na PUC – SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Primeira Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – gestão 2020-2022. Vice-coordenadora do GT Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP. E-mail: silvia@ufu.br.

Solange Pereira Marques Rossato

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Possui doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Assis/SP e pós-doutorado em Psicologia pela UEM/PR. É professora do Departamento de Psicologia da UEM/PR e pesquisadora da área de Psicologia Escolar e Educacional, com destaque à Educação Especial e Inclusiva. E-mail: solmarques@hotmail.com

Tamiris Lopes Ferreira

Psicóloga. Especialista em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista. Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. E-mail: tamiriss.l.ferreira@gmail.com.

Vanda Moreira Machado Lima

Doutora Educação USP/São Paulo (2007); Mestre Educação UNESP/ Marília-SP (2003) e graduada em Pedagogia UNESP/ Presidente Prudente-SP (1998). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE) da FCT/UNESP. Atualmente é Professora Assistente Doutor na FCT/UNESP, lecionando nos cursos de graduação em licenciatura (desde 2009) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP (desde 2016). Professora orientadora no Programa Residência Pedagógica-Pedagogia da FCT/UNESP (2020/2022). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (GEPEFE/FEUSP), desde 2004 e membro do Centro de Estudos do Trabalho, Ambiente e Saúde (CETAS) da FCT/UNESP desde 2018. Coordenadora do curso de Pedagogia da FCT/UNESP (2014 à 2018). Atualmente é Vice coordenadora do curso de Pedagogia (Gestão 2020-2022). E-mail: vanda.mm.lima@unesp.br.

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2010) e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e supervisora de estágio em psicologia escolar. Temas de interesse: desenvolvimento humano, formação da consciência, adolescência, adolescência em conflito com a lei, queixa escolar e problemas no processo de escolarização. E-mail: zairaleal@yahoo.com.br.

ISBN: 978-65-5433-034-3

CRI



9 786554 330343




EduFatecie
EDITORA


UniFatecie
CENTRO UNIVERSITÁRIO

+55 (44) 3045 9898
Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000
CEP 87.720-140 - Paranavai-PR
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br