

Giselle Modé Magalhães

*Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança
em seu Primeiro Ano de Vida*



Araraquara – SP
2011

GISELLE MODÉ MAGALHÃES

Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Araraquara – SP
2011

Giselle Modé Magalhães

Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
Departamento de Psicologia
Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Ari Fernando Maia
Departamento de Psicologia
Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
Departamento de Psicologia
Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Desde o meu primeiro ano de vida existem pessoas que precisam ser lembradas neste momento de agradecimentos, afinal, é pela mediação do *outro* que nos formamos humanos.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Lígia Márcia Martins, pelo compromisso com a formação humana, pelo exemplo de vida, de luta e de *mãe*.

Agradeço igualmente às professoras Ana Claudia Bortolozzi Maia e Juliana Pasqualini, pelas fundamentais contribuições dadas a este trabalho, pela atenção dispensada e, mais do que isso, pela amizade construída ao longo do processo.

Agradeço aos professores Ari Fernando Maia, Ângelo Abrantes, Maria Regina Cavalcante e Norma Garbulho, pela presença marcante em minha formação.

Agradeço eternamente a educação permeada de valores humanos que recebi de meus pais, Irineu e Nilza, a qual certamente é a origem da visão crítica e do desejo de lutar por um mundo mais justo. Assim também agradeço o apoio incondicional de minhas irmãs, Giovanna e Geórgia, que me fazem, cada dia mais, entender o que significa *irmandade*.

Agradeço a toda a minha família, mas especialmente a minha tia Cristina e ao meu tio Toninho, por todo o acolhimento. Posso dizer que sou uma pessoa de sorte por ter duas mães e dois pais e, dessa forma, ganhar também mais dois irmãos, Adolfo e Arthur.

Certamente eu não seria a mesma pessoa se não tivesse grandes amigos por perto, amigos por quem guardo um carinho imenso, que respeitaram minhas ausências para finalizar este trabalho e que tenho a sorte de caminharem ao meu lado.

Agradeço à Angelina Pandita, por me ensinar o quanto uma amizade precisa de respeito, por toda a nossa formação juntas, por ser meu *anjinho da guarda*.

Agradeço ao Rodrigo Pucci e a toda sua família, por todos os momentos compartilhados, pelos longos questionamentos divididos, que me instigam a encontrar respostas e a agir, por toda a parceria ainda estabelecida e por ser parte fundamental do que sou hoje.

Agradeço aos amigos do NEPEI: Marcelo, Afonso, Rafaela, Taís (em memória), Fábio e Érika, que compartilham comigo a paixão pela educação.

Agradeço aos amigos de Bauru, que continuam presentes por todos os momentos maravilhosos vivenciados na graduação: Lauren, Mayra, Júnior, Flor e Anne.

Agradeço de coração à Mariana (Mali) e à Ana Livia que estão sempre prontas a me acolher nos momentos de angústia, compartilhando os desafios profissionais e pessoais, mostrando-me novos caminhos.

Por fim, agradeço ao Bernard, Renato, Francine e Glauber, por sempre me fazerem sorrir, distraíndo-me das preocupações e torcendo por mim.

O bebê é um ser que cresce e se desenvolve, que muda, e sua vida, mais que um girar constante na mesma direção e a repetição incessante de situações idênticas, é um movimento ascendente em espiral, vinculado às mudanças qualitativas da própria situação.
(VYGOTSKI, 1996, p. 305, tradução nossa)

RESUMO

Esta pesquisa visa acrescentar contribuições da Psicologia Histórico-Cultural aos processos pedagógicos da Educação Infantil, tomando como objeto o estudo do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida, posto que a compreensão do desenvolvimento humano faz-se fundamental para a organização dos processos de ensino. Compreendendo o desenvolvimento humano como histórico-social, o problema de pesquisa refere-se à atualidade da caracterização do desenvolvimento proposta por Elkonin em seu texto “Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia”, transcorrido meio século de sua elaboração. A caracterização em questão ainda se mantém atual? Existem mudanças significativas em relação à dinâmica operacional das crianças pertencentes ao terceiro milênio? Para a fundamentação teórico-metodológica deste estudo, tomou-se a dinâmica da *atividade-guia*, tal como proposta por Leontiev, à luz da qual Elkonin sistematizou sua teoria acerca da periodização do desenvolvimento humano e propôs a *atividade de comunicação emocional direta com o adulto* como guia para o desenvolvimento do bebê. Para tanto, realizou-se uma investigação observacional, na qual foram filmadas 12 crianças entre quatro e 11 meses de idade ao longo de toda a rotina semanal dentro de instituições de ensino públicas em duas cidades do interior do estado de São Paulo. A primeira coleta de dados foi realizada em 2006 e a segunda em 2009. As imagens apreendidas da realidade foram transcritas e delas elencados os episódios sob análise, ou seja, sequências de operações referentes a uma mesma ação realizada pela criança. Os episódios foram caracterizados, quantificados e transformados em categorias de análise, correspondentes a grupos de episódios que compreendem semelhantes processos no desenvolvimento psíquico global da criança, quais sejam: contato com adultos; contato com objetos; contato com crianças; contato consigo própria; locomoção e equilíbrio motor; e fala. Os resultados encontrados mostram que a caracterização proposta por Elkonin se mantém atual devido à qualidade da relação adulto-bebê. A alta frequência de ações direcionadas ao contato com objetos é a expressão latente da atividade objetual manipulatória que marca o próximo período de desenvolvimento. É possível perceber, com tal frequência de ações com os objetos, a ascensão da linha de desenvolvimento que Elkonin chamou de *linha das possibilidades operacionais e técnicas*, a qual possibilitará a mudança de um período de desenvolvimento para outro, à medida que haja também a estabilização da linha de desenvolvimento direcionada à *esfera motivacional e das necessidades*; isto é, diante do atendimento às demandas da comunicação emocional direta com o adulto, o bebê avança em direção a outras possibilidades de atuação no mundo. Assim, concluiu-se que a comunicação emocional direta com o adulto é a atividade-guia no primeiro ano de vida, e a partir da segunda metade do período passam a ascender significativamente os movimentos reiterativos e concatenados com os objetos, que representam a gestação da atividade de *ação com objetos*, a qual será guia na *primeira infância*. Nesse sentido, espera-se das instituições de ensino a organização de espaços direcionados à promoção do máximo desenvolvimento possível nesse período de vida.

Palavras-chave: Teoria da Atividade; Periodização do Desenvolvimento; Atividade-Guia; Primeiro Ano de Vida; Educação Escolar.

ABSTRACT

Considering the comprehension of human development as fundamental for the organization of teaching processes, this investigation intends to add contributions from Cultural-historical Psychology to pedagogical processes in early years education, taking as its object the development of the child during the first year of life. Starting from the understanding that human development is a socio-historical process, our research problem refers to the validity of Elkonin's characterization of the stages of child development half century after the elaboration of this problem presented in his paper "Toward the problem of stages in the mental development of the child". Theoretical and methodological fundamentals for this study derive from the dynamics of *leading activity* as proposed by Leontiev, from where Elkonin formulated his theory on human development periodization. Therefore, this study analyzes the *activity of direct emotional contact* with adults, conceptualized by Elkonin as the dominant activity that leads the development of babies during their first year of life. Observations in day-care centers in two cities located in the country side of São Paulo State – Brazil were carried out in 2006 and 2009. 13 children from 4 to 11 months of age were filmed during a weekly routine. The transcription of the images resulted in the selection of *episodes*, constituted by sequences of operations integrating one same action realized by the child. The episodes were submitted to analysis, including processes of categorization and quantification, leading to the definition of *categories of analysis*, which correspond to groups of episodes that refer to similar processes in child psychic development: eye contact, contact with objects, contact with oneself (manipulation of child's own body), locomotion and motor equilibrium, speech. Results show that most children's actions are directed to the *contact with objects*, without lessening the prominence of their relations with the adults. It reveals that the contact with objects is the activity in ascent in this period, i.e., the latent expression of the activity of manipulation of objects that marks the second year of life. Such frequency of actions with objects evince the ascent of the line of development called by Elkonin *operational and technical capabilities*, which will promote the transition from one stage of development to another insofar as the line of *need-motivational sphere* development reaches stability, i.e., once child's demands of direct emotional contact with adults are satisfied, the baby goes forward toward other possibilities of active relationship with the world. Thus, we can conclude that direct emotional contact with the adult is the leading activity during the first months of life, but progressively, especially from the second half of first year on, child's actions with objects begin to orient his psychic development more decisively. In that sense, it is expected that educational institutions provide the children with conditions for the maximum possible development in this period of life.

Key-words: Activity Theory, Psychic Development Periodization, Leading Activity, First Year of Life, Schooling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01: Quantidade de episódios realizados pelo grupo de crianças avaliado	p. 83
Gráfico 02: Quantidade percentual de episódios por categoria de análise	p. 84
Gráfico 03: Quantidade percentual de episódios por categoria de análise no grupo 1	p. 88
Gráfico 04: Quantidade percentual de episódios por categoria de análise no grupo 2	p. 90
Gráfico 05: Tempo de filmagem realizado com cada sujeito em minutos	p. 91
Gráfico 06: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Contato Sensorial com Adultos por minuto	p. 92
Gráfico 07: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Contato Sensorial com Crianças por minuto	p. 93
Gráfico 08: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Contato Sensorial com Objetos por minuto	p. 94
Gráfico 09: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Locomoção e Equilíbrio Motor por minuto	p. 95
Gráfico 10: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Manipulação do Próprio Corpo por minuto	p. 96
Gráfico 11: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Fala por minuto	p. 97
Figura 01: Representação gráfica do esquema de periodização do desenvolvimento infantil de D. Elkonin	p. 59

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Número de episódios realizado por criança na amostragem	p. 82-83
Tabela 02: Número de episódios por categoria de análise na amostragem	p. 87
Tabela 03: Número de episódios por categoria de análise no grupo 1	p. 89
Tabela 04: Número de episódios por categoria de análise no grupo 2	p. 91

SUMÁRIO

Apresentação	13
Introdução	15
Capítulo 1: Primeiro movimento da análise: o contato com a realidade	23
1.1 - Psicologia Infantil	23
1.1.1 - Sistema nervoso central.....	25
1.1.2 - Processo de hominização	28
1.1.3 - Aprendizagem.....	33
1.2 - Educação Infantil no Brasil: um segmento em construção.....	36
Capítulo 2: Desenvolvimento da criança em seu primeiro ano de vida: abstrações do pensamento.....	40
2.1 - Relações humanas e natureza: atividade e consciência como mediações fundamentais da existência humana.....	41
2.2 - Desenvolvimento social do psiquismo	46
2.3 - Periodização do desenvolvimento humano.....	53
2.4 - Primeiro ano de vida.....	61
Capítulo 3: Realidade estudada	75
3.1 - Participantes.....	75
3.2 - Coleta e análise de dados.....	76
3.3 - Resultados.....	77
3.3.1 - Caracterização das instituições	77
3.3.2 - Episódios comportamentais.....	78
3.3.3 - Categorias de análise.....	85
3.3.3.1 - Categorias de análise por subgrupo	89
3.3.3.2 - Categorias de análise pela frequência de episódios	92
Capítulo 4: Segundo movimento da análise: o real pensado.....	98

4.1 - Episódios comportamentais	100
4.2 - Categorias de análise	102
4.2.1 - Fala.....	102
4.2.2 - Manipulação do próprio corpo	103
4.2.3 - Contato sensorial com crianças	105
4.2.4 - Locomoção e equilíbrio motor	106
4.2.5 - Contato sensorial com adultos.....	108
4.2.6 - Contato sensorial com objetos.....	110
4.3 - Comportamentos do bebê	111
4.4 - Atividade-guia no primeiro ano de vida	112
Considerações Finais.....	118
Referências Bibliográficas	124
Apêndices	128

APRESENTAÇÃO

É certo que para escolher seu tema de pesquisa o pesquisador deve identificar-se de alguma forma com o objeto de estudo, já que o trabalho exigirá um envolvimento e um compromisso por alguns anos de sua vida. No caso da pesquisa aqui apresentada, não foi diferente. Mesmo antes de entrar na faculdade de Psicologia a temática do desenvolvimento humano e da educação já permeavam indiretamente meus interesses.

Iniciei minha graduação em 2002, na UNESP de Bauru, e, tão logo me foi permitido, envolvi-me em um projeto de alfabetização de jovens e adultos no Departamento de Pedagogia – o PEJA. Assim iniciei o contato com a educação formal propriamente dita, através de um trabalho desafiador, porém encantador pela sua natureza. Muitas questões sobre o desenvolvimento psíquico daqueles adultos me inquietavam, o próprio desenvolvimento psicomotor para pegar no lápis era algo a ser trabalhado com os alunos.

Com isso, fui buscar respostas no estudo do desenvolvimento humano e inseri-me em um grupo de estudos no Departamento de Psicologia. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – NEPEI, coordenado pela Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, tinha seu foco nos aspectos do desenvolvimento humano que se relacionavam com as ações educativas. Desde então, a Psicologia Histórico-Cultural passou a orientar meu olhar sobre a realidade e fez crescer cada vez mais meu interesse pela relação fundamental entre a psicologia e a educação, além de responder a certas inquietações sobre a relação do ser humano com a sociedade em que vivemos.

No terceiro ano de graduação, com o apoio dos colegas do grupo de estudos e já sob a orientação da Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, tive a oportunidade de iniciar esta pesquisa que ora se apresenta. Sendo assim, muitas leituras e projetos foram feitos para então realizar a primeira coleta de dados, em 2006, na cidade de Bauru-SP.

No início da pesquisa, vislumbrávamos estudar a primeira *época* do desenvolvimento, qual seja, a *primeira infância*, de zero a três anos. Essa era uma *época* que carecia de pesquisas e havia sido inserida na educação formal pela LDB de 1996. Devido às limitações de tempo e desejando manter a qualidade do trabalho, optamos por avaliar o primeiro ano de vida, período também preterido nas pesquisas sobre a *primeira infância*.

Apesar de iniciar minhas ações em um extremo do desenvolvimento, os adultos a serem alfabetizados, e continuar os estudos em outro extremo, o bebê, ambos se relacionam a esta temática que me fascina, qual seja, como se dá o processo de desenvolvimento humano por meio de ações educativas formais e planejadas.

Antes de ingressar no mestrado na UNESP de Araraquara, tive uma experiência com crianças entre seis e 16 anos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, por meio do curso de aprimoramento profissional em Psicopedagogia, realizado no Hospital das Clínicas da UNICAMP, em Campinas-SP, o qual também foi alvo de meu interesse pela possibilidade de comunicação entre a Psicologia e a Pedagogia.

Desta forma, mesmo com outras atividades de formação e de atuação profissional concomitantes, a pesquisa que será apresentada a seguir é alvo de minha dedicação há sete anos e trouxe-me certamente muita satisfação em realizá-la.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada para compreender o processo de desenvolvimento da atividade do bebê, de zero a um ano, no interior das instituições educativas. “Mas o bebê vai à escola?” “Há o que ser ensinado para o bebê?” Essas são perguntas comuns feitas por pessoas que não são da área, quando tomam contato com o objeto de estudo desta pesquisa. A resposta é: sim, o bebê vai à escola. Desde quando houve a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que normatizou a educação da criança de zero a seis¹ anos como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passou a fazer parte da estrutura e do funcionamento da educação escolar brasileira. Existem, aliás, conteúdos a serem ensinados ao bebê, como expressa o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), lançado pelo Ministério da Educação em 1998, documento resultante desse processo legal. No entanto, para que tais conteúdos sejam otimizados, é preciso que se conheça o percurso esperado do desenvolvimento do bebê.

Não é objetivo deste estudo a análise de quais seriam os conteúdos pedagógicos indicados para a criança no primeiro ano de vida, nem mesmo analisar os referenciais curriculares propostos pelo governo, mas sim contribuir para a elaboração de tais conteúdos, à medida que avaliaremos como está ocorrendo o desenvolvimento do bebê dentro das instituições educativas na atualidade. O foco do nosso olhar está no desenvolvimento da atividade humana no decorrer do primeiro ano de vida dentro de instituições educativas.

Davídov (1988) já afirmava que a psicologia e a pedagogia mantêm entre si uma relação inalienável, pois na medida em que o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento psíquico, o processo pedagógico é sua condição. Da mesma forma, se o objeto da pedagogia são as leis específicas de educação e ensino, as propriedades psíquicas dos educandos nos diferentes níveis de seu desenvolvimento aparecem como condições que devem ser levadas em conta. Em outras palavras, o que para uma ciência é objeto, para a outra é condição e vice-versa.

Com base no mesmo argumento, Mukhina (1996) afirma que para se obter êxito no trabalho educativo com crianças é preciso conhecer as leis do desenvolvimento psíquico, “o

¹ Com a implementação da Lei no. 11.114/2005, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de seis anos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil passou a compreender o atendimento à faixa etária de zero a cinco anos.

conhecimento da Psicologia Infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação” (MUKHINA, 1996, p. 12). Nesse sentido, o educador transforma-se num observador atento ao estudar o desenvolvimento infantil. O ato de olhar para o desenvolvimento humano implica uma postura de observação dos processos psíquicos infantis, estabelecendo as devidas relações entre a história do indivíduo e a história da humanidade. O pesquisador do desenvolvimento humano apresenta a inquietação de compreender o processo por meio do qual nos tornamos adultos conscientes e atuantes em nossa sociedade. Não há melhor forma de compreender o desenvolvimento que não seja pela observação.

Rodríguez (2009), no início de seu livro *O nascimento da inteligência*, também escreve sobre a importância da observação e do olhar histórico sobre o bebê. A autora afirma que “as histórias proporcionam um olhar que não se fixa apenas nos produtos, mas que considera os processos” (RODRÍGUEZ, 2009, p. 12). É olhando para os processos de desenvolvimento, para a história dos indivíduos, que podemos almejar a chave para sua compreensão. Para a autora, não há como fazer ciência sem a observação, uma vez que esse é o procedimento empírico de base.

No entanto, a observação, de antemão, já é direcionada por um corpo de conhecimentos. Rodríguez (2009, p. 13) sinaliza que “a observação significa o exercício mais acentuado de discriminação do especialista científico”. Concordamos com a autora e reiteramos que essa discriminação do especialista não se dá sem a mediação de um aporte teórico, ou seja, não há olhar neutro no campo científico. No caso, ancoramo-nos na Psicologia Histórico-Cultural, a qual será apresentada no decorrer do texto e contextualizada a seguir.

A Psicologia Histórico-Cultural é uma ciência que surgiu no início do século XX, no contexto da antiga URSS. Contexto esse em que a sociedade russa pós-revolução bolchevique de 1917 se dispôs a construir uma sociedade socialista, em que a ciência, junto com a arte, o teatro, o cinema e as demais expressões humanas, tinha o objetivo de colaborar com tal construção.

No âmbito da Psicologia, a década de 1920 ficou conhecida como a “década de ouro”, na qual, segundo Golder (2004), ocorreu uma verdadeira revolução científica que deu origem à *escola histórico-cultural*. O autor nos mostra que os trabalhos produzidos na época tinham o intuito de formular uma ciência psicológica marxista, a qual vislumbrava compreender o

homem e, conseqüentemente, seu psiquismo, em sua concretude. Ancorados no Materialismo Histórico-Dialético de K. Marx e F. Engels, Vigotski² (1896 - 1934), Luria (1902 - 1977) e Leontiev (1903 - 1979) formaram a chamada tríada de pensadores que buscavam a construção dessa *Nova Psicologia*.

Vigotski deixa claro que o objetivo de consolidar uma psicologia marxista não seria posto pela simples junção das ideias de Marx aos fenômenos psicológicos. Em seu célebre texto *O significado histórico da crise da psicologia*, o autor diz: “o que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque esta se obtém sobre a base da própria ciência), mas o método de construção (da hipótese)” (VYGOTSKI, 1991, p. 391). Assim, Vigotski buscará no marxismo o método de investigação para construir a ciência psicológica.

Vigotski era o líder do grupo de estudos que acontecia no Instituto de Psicologia de Moscou e foi o autor fundamental na explicitação de como a cultura historicamente constituída é determinante do desenvolvimento do psiquismo humano, opondo-se, desta forma, à psicologia subjetiva, de caráter idealista, e à psicologia científico-natural, de caráter mecanicista.

A produção desse grupo de pesquisadores é atualmente traduzida em diversas línguas e conhecida em muitos países, tais como EUA, Alemanha, França, Itália, Japão, Espanha e Portugal. A difusão de tais ideias no Brasil, segundo Prestes (2010), deu-se em meados da década de 1980, por meio da primeira tradução de *Pensamento e Linguagem*³. A tradução tomou como base o texto em inglês, editado pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts⁴.

A escola histórico-cultural é hoje estudada sob diferentes denominações: Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica ou Teoria da Atividade. Há autores que divergem quanto ao uso de um ou outro termo, todavia concordamos com Pasqualini (2006) quando diz que não importa a denominação dada à corrente teórica, desde que seja mantida a coerência e os vínculos com o Materialismo Histórico-Dialético.

² Em relação à grafia do nome desse autor, adotaremos a padronização brasileira – Vigotski, exceto em citações, nas quais seguiremos como disposto na fonte.

³ Prestes (2010) afirma que a melhor tradução para o termo *linguagem*, que manteria a fidelidade às ideias de Vigotski, seria *fala*.

⁴ Esta tradução é alvo de severas críticas entre os estudiosos de Vigotski, uma vez que apresenta o conteúdo do livro de forma reduzida, não garantindo a fidelidade à abordagem teórico-filosófica. Para Prestes (2010), a tradução é um crime às ideias defendidas por Vigotski.

Sob a coordenação de Vigotski, segundo Golder (2004), Luria dedicou-se ao estudo da neuropsicologia, dos processos psicológicos superiores, do cérebro e do psiquismo e Leontiev dedicou-se ao estudo da psicologia geral, da teoria da atividade, da personalidade e do sentido pessoal. Outros autores aderiram ao grupo e foram formados pela tróica, dando continuidade ao estudo da psicologia marxista e, conseqüentemente, ao compromisso político que essa representava. Dentre eles, destacamos como fundamental para esta pesquisa Daniíl Elkonin (1904-1984).

Elkonin, segundo Shuare (1990), apresentou interesses científicos em uma ampla variedade de assuntos, tais como desenvolvimento da personalidade infantil, formação do pensamento e da linguagem, assimilação da leitura e escrita, entre outros. Contudo, o tema que Elkonin dedicou especial atenção, cujo conteúdo é base desta pesquisa, foi o estudo das atividades que orientam o desenvolvimento humano em cada período de sua vida, ou seja, a periodização do desenvolvimento. Tais atividades orientadoras de desenvolvimento são comumente traduzidas no Brasil como *atividade principal* ou *atividade predominante*, mas, com base nos estudos de Prestes (2010), serão aqui denominadas de *atividade-guia*. A autora afirma que a tradução utilizada no Brasil distorce a ideia original de atividade orientadora de desenvolvimento, pois poderia ser associada a critérios quantitativos, ou entendida como uma atividade que obrigatoriamente a criança deva realizar.

A atividade-guia recebe esse nome porque desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psíquico em determinado estágio da vida, dela dependem as principais mudanças na personalidade. Para Leontiev (2001), a atividade-guia recebe esse nome por três razões fundamentais, a saber: primeiro, é a atividade que proporciona o surgimento de outros tipos de atividades; segundo, é a atividade na qual ocorre a formação e reorganização dos processos psíquicos; e terceiro, é a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil observadas em um certo período de desenvolvimento.

O próprio Elkonin relata sua proximidade com Leontiev em suas lembranças registradas no livro organizado por Mario Golder (2004): *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. Segundo Elkonin, foram 45 anos de trabalho em conjunto e uma amizade plena, com trabalhos especialmente voltados para a gênese da atividade lúdica e o apoio de Leontiev em seus estudos sobre a periodização do desenvolvimento.

A periodização do desenvolvimento e suas respectivas atividades-guia são também conteúdos a serem explicitados no decorrer do texto, neste momento ressaltamos apenas que,

para o primeiro ano de vida, Elkonin (1987) propõe a comunicação emocional direta com o adulto como atividade-guia. Compreender tal atividade ancora-se no objeto de estudo desta investigação e remete-nos a algumas perguntas. A caracterização proposta por Elkonin se mantém atual decorrido meio século de sua formulação? Existem mudanças significativas em relação à dinâmica operacional das crianças pertencentes ao terceiro milênio?

Segundo Shuare (1990), os fundamentos marxistas asseveram que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência, no psiquismo humano, sendo assim, o desenvolvimento do psiquismo é histórico, dependente da organização social da atividade, o que nos leva a afirmar que a atualização histórica é inerente à Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, este é um estudo que se propõe analisar a dinâmica da idade em relação à situação social de desenvolvimento.

Para tanto, realizamos uma pesquisa observacional de campo, na qual coletamos imagens de bebês no interior de duas instituições educativas. As imagens compreenderam toda a rotina semanal das crianças, foram transcritas e transformadas em dados de análise para avaliarmos os processos de desenvolvimento.

No que se refere ao método, assumimos o desafio das proposições vigotskianas, lembrando que o autor dialogou com as diferentes formas de produzir a ciência psicológica e afirmou que a crise da psicologia era um problema de método, já que os procedimentos utilizados até então não estavam sendo adequados para compreender o psiquismo humano. Segundo Vygotski (1995):

[...] existem dois procedimentos metodológicos distintos para as investigações psicológicas concretas. Em um deles a metodologia da investigação se expõe em separado da investigação dada; em outro, está presente em toda a investigação. Poderíamos citar bastantes exemplos de uma e de outra. Alguns animais – os de corpo mole – levam por fora sua ossatura como leva o caracol sua concha; outros têm o esqueleto dentro, é sua armação interna. Este segundo tipo de estrutura nos parece superior não só para os animais, mas também para as monografias psicológicas e é por ele que escolhemos. (VYGOTSKI, 1995, p. 28, tradução nossa).

Faz-se necessário ressaltar dessa afirmação a importância de o método não engessar a pesquisa, pois é o objeto estudado que determina a metodologia que será adotada e não o contrário, assim, o método oferece o suporte interno da pesquisa. Para Vygotski (1995, p. 47) “o método tem de ser adequado ao objeto que se estuda”. As proposições do autor sobre

método encontram amparo no materialismo dialético ou lógica dialética materialista, do qual destacamos, a seguir, alguns elementos fundamentais.

Primeiramente, com base em Shuare (1990), ressaltamos a necessidade de compreensão da totalidade como elemento importante para o entendimento da dialética, ou seja, a necessidade de reconhecer os vínculos e a interdependência dos fenômenos estudados. Segundo Kosik (1976, p. 44), totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Para o autor, não se trata de somar as partes, como se os fatos fossem átomos imutáveis e indivisíveis, mas sim compreender essa realidade em suas múltiplas determinações, o que só é possível com o rompimento do imediato, com rompimento do pseudoconcreto, em direção à autêntica objetividade do fenômeno. Esse pressuposto da totalidade como síntese de múltiplas determinações conduz à necessidade de compreender o fenômeno por seu caráter histórico, em sua gênese, isto é, traz à dialética a qualidade de lógica do movimento. Compreender a lógica da totalidade implica também compreender “o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social” (KOSIK, 1976, p. 61).

Vygotski (1996) apresenta a necessidade da totalidade à medida que afirma que é preciso uma análise que encontre os nexos dinâmico-causais do fenômeno, sua origem e desenvolvimento, que busque a essência do fenômeno e não seja simplesmente descritiva. Kosik (1976, p. 13) inicia o livro *Dialética do Concreto* justamente afirmando que a essência dos fenômenos não salta imediatamente ao homem: “a dialética trata da coisa em si, mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem”. Para esse importante filósofo, é preciso a ação objetiva do homem sobre a sua realidade como atitude primordial na busca da essência dos fenômenos, uma vez que essa não se manifesta diretamente. Kosik (1976) afirma que a ciência e a filosofia são as atividades humanas peculiares que trazem ao conhecimento humano o fundamento oculto das coisas. “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p. 17).

Duarte (2000), ancorado em Marx e Vigotski, mostra-nos que a busca da essência do fenômeno deve se dar a partir da análise de sua forma mais desenvolvida, o que Vigotski defendia como método inverso. No entanto, continua Duarte (2000), a forma mais desenvolvida de determinado fenômeno não se apresenta ao pesquisador de forma imediata,

mas sim de forma mediada pela análise, que por sua vez opera por meio de abstrações. “Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto” (DUARTE, 2000, p. 6).

Segundo Duarte (2000), a abstração e a análise da forma mais desenvolvida do fenômeno são os dois princípios marxianos adotados por Vigotski na construção de seu método de investigação psicológica. Para que ocorra a análise, é preciso buscar o que de mais essencial há no fenômeno estudado. Realizar uma análise implica um complexo sistema de abstração, implica ir além das aparências e, novamente, não se limitar a descrever o fenômeno. A abstração defendida por Vigotski, segundo Duarte (2000), não se vincula de forma alguma a qualquer tipo de idealismo, pelo contrário, é na própria definição de abstração que Vigotski afirma a materialidade dos fenômenos psíquicos, uma vez que a defende como reflexo da realidade.

Shuare (1990) afirma que a teoria do reflexo talvez seja um dos pontos da filosofia materialista dialética menos compreendidos por seus estudiosos, pois é preciso o entendimento de que a existência do objeto independe do sujeito que está o conhecendo, bem como os resultados de tal conhecimento devem ser adequados e refletir o objeto de alguma maneira. O conhecimento humano é um reflexo da realidade objetiva no pensamento, o que não significa afirmar que é uma cópia passiva e idêntica da realidade na imagem psíquica. Para Shuare (1990), afirmar que o reflexo psíquico da realidade é a imagem subjetiva dessa realidade implica: reconhecer as especificidades dessa imagem; reconhecer que a imagem pertence ao sujeito concreto, real; reconhecer a essência *ativa* do processo do reflexo; e reconhecer a inclusão da atividade prática do homem, essencialmente social por sua origem e natureza, na teoria do conhecimento.

Outro elemento da lógica dialética que merece destaque, também encontrado nas obras vigotskianas e descrito por Kopnin (1978), é a Lei da Transformação da Quantidade em Qualidade, segundo a qual o acúmulo de mudanças quantitativas promove um salto qualitativo, isto é, a formação de uma nova estrutura de qualidade diferente. Ao tratar do desenvolvimento humano como revolucionário, sendo as mudanças de períodos ocasionadas por saltos qualitativos após acúmulos quantitativos, Vygotski (1996) explicita essa lei da dialética.

A essência dos conhecimentos metodológicos de Vigotski foi objetivada em 1934, quando o autor propôs o método de análise por unidades, sua grande contribuição para a ciência psicológica. Para Vigotski (2001), a análise por unidades é completamente diferente da análise que decompõe o objeto em elementos isolados, atomizados. Segundo o autor, unidade é “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). A unidade não deixa de ser uma parte do todo por conter suas propriedades inerentes.

Trata-se, então, de conhecer o fenômeno aproximando-se dele pela abstração até que se identifiquem as partes desse fenômeno que contêm em si as propriedades inerentes ao fenômeno, ou seja, a unidade de análise. O retorno à realidade, após tal definição, segundo Duarte (2000), proporciona a síntese concreta do todo no pensamento. Em outras palavras, feita a análise da unidade (parte), retorna-se ao fenômeno (todo) com novas abstrações, as quais, por sua vez, promovem novas formas de agir na realidade. Como afirmou Lênin (1972, apud PRESTES, 2010, p. 34), “da contemplação viva para o pensamento abstrato e dele à prática – eis o caminho dialético do conhecimento da verdade”. É nessa afirmação de Lênin que, segundo Prestes (2010), Vigotski se apoia para defender o movimento dialético de construção do conhecimento, isto é, da ação prática para o pensamento e o retorno à prática.

A partir dessa concepção metodológica, optamos neste trabalho por iniciar o primeiro capítulo com uma descrição de como nosso objeto de estudo vem sendo estudado no bojo dos conhecimentos psicológicos e educacionais, vislumbrando um primeiro contato com a realidade, o que denominamos de primeiro movimento da análise. No segundo capítulo, apresentaremos a base teórica que sustentará a análise aqui realizada, o qual chamamos de abstrações do pensamento. Tais abstrações se fazem necessárias ao pesquisador como estrutura metodológica interna no momento de investigar a realidade, uma vez que orientarão sua ação na coleta de dados. No terceiro capítulo, por sua vez, tomaremos contato com a realidade investigada, descrevendo o grupo de crianças analisado, suas ações e atividades. Por fim, no quarto capítulo, retomaremos as abstrações teóricas ao analisar a realidade encontrada, o que caracterizamos como o segundo movimento da análise, o real pensado.

CAPÍTULO 1: PRIMEIRO MOVIMENTO DE ANÁLISE: O CONTATO COM A REALIDADE

O objetivo deste capítulo é aproximar o leitor da realidade do primeiro ano de vida, de forma que seja possível compreender o contexto em que foi extraído o objeto de estudo desta pesquisa. Como já sinalizado na introdução deste trabalho, não existe olhar neutro no estudo científico, uma vez que as escolhas do pesquisador refletem, necessariamente, a sua concepção de mundo e de homem. Nesta pesquisa, a escolha por analisar a atividade-guia referente ao primeiro ano de vida condiz com a opção teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que busca sua atualização constante.

A relação da psicologia com a pedagogia também foi descrita na Introdução. Assim sendo, buscamos aqui situar brevemente o olhar do psicólogo infantil nos processos de ensino e aprendizagem, diante do contexto da Educação Infantil; ou seja, compreender a inserção do primeiro ano de vida no bojo dos estudos da Psicologia Infantil, bem como as suas relações com os processos de aprendizagem, já que o interesse desta pesquisa se refere ao desenvolvimento do bebê no interior das instituições educativas.

Para tanto, traçaremos um panorama geral, definindo a área de atuação da Psicologia Infantil e alguns pontos importantes para a compreensão do desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural, para depois elencar as relações com a aprendizagem e, por consequência, com a Educação Infantil brasileira.

1.1 - PSICOLOGIA INFANTIL

Mukhina (1996) define o foco da Psicologia Infantil e, conseqüentemente, a atuação do pesquisador dessa área como a busca por descobrir os fatos e as leis do desenvolvimento psíquico e suas causas determinantes, isto é, o desenvolvimento da atividade da criança, o desenvolvimento dos processos e qualidades psíquicas e a formação da personalidade do indivíduo.

Como afirma Rodríguez (2009), o bebê já nasce ativo, uma vez que nasce com um aparato biológico que ativamente se modifica de acordo com as experiências proporcionadas pelo seu contexto e conforme a maturação orgânica. “No ser humano, é necessário o

acontecimento, o *sucesso*, mais *qualitativo* que *quantitativo*, que ativa o programa genético” (RODRÍGUEZ, 2009, p. 13, grifos da autora). Dessa forma, a autora afirma que as determinações genéticas estão postas, porém é a atividade que o bebê apresenta desde seu nascimento que imprime as possibilidades de se constituir como sujeito.

Para Mukhina (1996), em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, o que distingue as crianças de diferentes idades é o tipo de atividade apresentada por elas. É a atividade que caracteriza o desenvolvimento da criança e essas atividades mudam velozmente. A criança modifica a sua conduta de uma forma muito rápida e espantosa para o adulto, alcançando conquistas diárias e perceptíveis. Um recém-nascido é um ser indefeso, que precisa de ajuda o tempo todo, mas uma criança de três anos já apresenta uma mudança brusca de comportamento, com vontades próprias, já sabe se defender de alguma forma e relaciona-se a partir de seu próprio mundo interior. São justamente essas mudanças que as definem como crianças, ou seja, todas passam por determinadas etapas de desenvolvimento.

No transcurso dessas etapas, cabe ao psicólogo, conforme a referida autora, estar atento ao surgimento, à mudança e ao aperfeiçoamento dos processos e das qualidades psíquicas da criança, quais sejam: a percepção, a atenção, a imaginação, a memória, o pensamento, a fala, os sentimentos e as formas primárias de domínio voluntário do comportamento. Para tanto, a Psicologia Infantil utiliza dados da anatomia e da fisiologia da idade, sobretudo os que se referem ao desenvolvimento do sistema nervoso e à atividade nervosa superior da criança. “A maturação e o funcionamento normal do sistema nervoso constituem condição importante para o desenvolvimento psíquico. Sem o aperfeiçoamento do funcionamento do cérebro, órgão da psique, o desenvolvimento psíquico seria impossível” (MUKHINA, 1996, p. 11).

Afirmar o cérebro como órgão da psique significa explicitar o sistema nervoso central como expressão da materialidade do psiquismo, uma vez que a condensação da matéria em ideia se dá justamente na materialidade do cérebro, em suas conexões neurais. Para a autora, o cérebro humano possibilita as qualidades psíquicas do homem. É preciso a clareza, para a Psicologia Histórico-Cultural, de que tanto as qualidades psíquicas, quanto a própria configuração funcional do cérebro são materialmente determinadas pelo contexto histórico-social do indivíduo.

Outro aspecto de fundamental relevância à observação do psicólogo infantil são as vivências da criança. O conceito de vivência foi tratado por Vigotski em sua conferência A

questão do meio na pedologia, que apesar de proferida pelo autor entre 1933 e 1934, foi publicada pela primeira vez na língua portuguesa em 2010. Vivência, para o autor, é uma unidade de análise, na qual ocorre a junção das particularidades da personalidade do indivíduo com as particularidades do meio em que essa personalidade se expressa. São as vivências, observadas através do comportamento do sujeito e da comunicação com ele, que fornecem informação ao psicólogo na análise do desenvolvimento da criança em seu meio (MESHCHERYAKOV, 2010).

1.1.1 - SISTEMA NERVOSO CENTRAL

O sistema nervoso central (SNC), segundo Cole e Cole (2003), é dividido em medula espinal, tronco cerebral e córtex cerebral. A medula espinal estende-se da cintura até a base do cérebro, o qual tem em sua base o tronco cerebral, área mais desenvolvida do SNC no nascimento. O tronco cerebral controla as reações elementares do bebê, como piscar, mamar, respirar, dormir, etc. Os autores complementam, ainda, que tais estruturas do tronco cerebral conectam-se com o córtex, a camada mais exterior do cérebro e também de maior complexidade.

O córtex, segundo Lundy-Ekman (2000), é uma estrutura composta por substância cinzenta que envolve toda a superfície dos hemisférios cerebrais. “O córtex cerebral processa informação sensorial, motora e mnésica e é o local do raciocínio, da linguagem, da comunicação não-verbal, da inteligência e da personalidade” (LUNDY-EKMAN, 2000, p. 09). Essa mesma informação é afirmada por Vicentini, Stefanini e Vicentini (2009), qual seja, nos seres humanos, mais de 80% do córtex desempenha função associativa, especialmente relacionada às atividades integrativas e cognitivas como a linguagem, o cálculo, o raciocínio abstrato e o planejamento. Tais autores apontam que o SNC e o Sistema Nervoso Periférico são responsáveis pela coordenação de todas as atividades (conscientes ou não) e por todas as reações orgânicas e emoções do ser humano.

O recebimento, o processamento e o envio de informações são de responsabilidade do tecido nervoso, formado pelos neurônios, células altamente excitáveis, e pelas células da neuroglia, que sustentam, protegem, isolam e nutrem os neurônios. Os neurônios transmitem a informação por meio da liberação de compostos químicos – os neurotransmissores. Tal transmissão química ocorre numa região denominada sinapse. As sinapses são inúmeras e

intensificam-se no período pós-natal, quando aumentam seu número e sua eficácia, assim como ocorre o crescimento dos dendritos (extensões do corpo celular da célula neuronal), promovendo o espessamento do córtex cerebral (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006).

Cole e Cole (2003) afirmam que a capacidade do bebê se expande à medida que as fibras nervosas que conectam o córtex com o tronco cerebral e a medula espinal tornam-se mielinizadas (constituição da bainha de mielina que atua como isolante da região eletricamente condutora dos neurônios). Assim, as funções cerebrais de responsabilidade do córtex cerebral começam seu desenvolvimento já no primeiro ano de vida, mas continuam a se desenvolver por toda infância e adolescência. Vigotski estudou também as funções cerebrais, diferenciando-as em funções psicológicas elementares e superiores, como será relatado no decorrer deste texto.

Tais funções cerebrais são de extrema importância para o psiquismo, assim, Luria (1981) propôs uma divisão funcional do córtex em: áreas primárias, ligadas diretamente à sensibilidade e à motricidade, ou seja, áreas de projeção; áreas secundárias, indiretamente ligadas à sensibilidade ou à motricidade, de projeção e associação; e áreas terciárias, comprometidas com as funções psíquicas superiores como memória e pensamento abstrato, áreas associativas. As áreas terciárias ocupam o topo da hierarquia funcional cortical, recebem e integram as informações sensoriais elaboradas nas áreas secundárias e constroem as estratégias de comportamento.

Devido ao desenvolvimento de tais funções cerebrais, ocorre também o crescimento físico do cérebro e do organismo como um todo, especialmente no primeiro ano. Bee (1997) afirma que nos dois primeiros anos de vida o encéfalo praticamente triplica seu peso em relação ao nascimento, o que é resultado do processo de mielinização, do aumento do tamanho dos neurônios, do aumento do número de células da neuroglia e da complexidade dos processos neuronais, que ocorrem em virtude da estimulação do desenvolvimento comportamental, motor e sensorial. Coll, Palácios e Marchesi (1995) apontam que o crescimento físico da criança nos dois ou três primeiros anos também é bastante rápido, sendo que durante o primeiro ano o bebê também triplica seu peso de nascimento.

Como já descrito anteriormente, dentre os representantes da Psicologia Histórico-Cultural, Luria dedicou-se ao estudo da neuropsicologia e, diante do contexto em que produziu seus estudos, preocupava-se em combater as visões localizacionistas do cérebro, segundo as quais cada região seria responsável por uma função mental. Assim sendo, o autor

afirma as funções psíquicas como sistemas funcionais complexos, uma vez que foram formadas no curso de um longo desenvolvimento histórico e são sociais em sua origem. Nas palavras de Luria,

[...] as funções mentais, como sistemas funcionais complexos, não podem ser localizadas em zonas estreitas do córtex ou em agrupamentos celulares isolados, mas devem ser organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo, podendo cada um desses territórios estar localizado em áreas do cérebro completamente diferentes e frequentemente bastante distantes uma da outra. (LURIA, 1981, p. 16).

Essa dinâmica sistêmica, segundo Luria (1981), garante a diferenciação essencial entre o cérebro humano e o animal, visto que as formas superiores da atividade consciente são sempre baseadas em certos mecanismos externos. Para Luria (1981), é com o apoio externo, com a materialidade da realidade concreta que partes do cérebro, antes independentes, passam a compor o sistema funcional único. O autor cita o exemplo de quando nós fazemos um nó no lenço para lembrar algo que não podemos esquecer. Segundo Luria (1981):

Isto pode ser expresso mais vivamente dizendo-se que *medidas historicamente geradas para a organização do comportamento humano determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano*, e é a presença desses vínculos funcionais, ou, como alguns os chamam, ‘novos órgãos funcionais’ (Leontiev, 1959), que é uma das características mais importantes que diferenciam a organização funcional do cérebro humano em confronto com o cérebro animal. É este princípio de construção de sistemas funcionais do cérebro humano que Vygotsky (1960) denominou princípio da ‘organização extracortical das funções mentais complexas’, querendo dizer com este termo algo inusitado que todos os tipos de atividade humana consciente são sempre formados com o apoio de ajudas ou instrumentos auxiliares externos. (LURIA, 1981, p. 16, grifos nossos).

Ressalta dessa citação a importância do auxílio externo na constituição do encéfalo, proposta pela tríada da Psicologia Histórico-Cultural. Com base nesse argumento, Vigotski apresentará seu estudo sobre o signo como elemento mediador do desenvolvimento do psiquismo, sobre o qual versaremos adiante. Para além da mediação externa, Luria (1981) complementa que as zonas do córtex cerebral envolvidas nos processos mentais superiores

são dinâmicas, ou seja, nunca são estáticas ou constantes, deslocam-se durante o desenvolvimento da criança e em estágios subsequentes de treinamento.

Diante dessa breve apresentação acerca do SNC, ressaltamos para fins de nosso objeto de pesquisa, a importância da estimulação desde o nascimento. Segundo Vicentini, Stefanini e Vicentini (2009), a presença da estimulação aumenta a função encefálica e a ausência dela leva à perda de tal função. Tal fato nos mostra que é na materialidade das relações humanas que produzimos novas conexões nervosas e, conseqüentemente, nossas funções psíquicas. Em concordância com Luria, Vicentini, Stefanini e Vicentini (2009, p. 130) afirmam que “as conexões nervosas se produzem não na unilateralidade das excitações naturais internas, mas sim nas vinculações objetivas entre o organismo e as condições que lhe conferem as possibilidades para existir”.

Sendo assim, reiteramos o núcleo central de análise desta pesquisa, qual seja, a atividade do bebê como mediadora na formação do seu sistema nervoso. Processo esse que traz o movimento entre os elementos biológicos elementares e a cultura na qual o indivíduo está inserido em sua essência, ou seja, a atividade humana estimula a formação nervosa, que por sua vez proporciona novas formas de agir na realidade. Considerando que tal movimento entre os fatores biológicos e culturais está vinculado diretamente com o movimento histórico da humanidade, cabe neste momento entender como o sistema nervoso adquiriu seu formato atual. O SNC também tem história e é produto da atividade humana. Essa afirmação encontra respaldo na própria história da humanidade, isto é, no processo de hominização, que será apresentado a seguir.

1.1.2 - PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO

Explicações sobre o surgimento do homem no planeta não faltam, assim como teorias sobre o desenvolvimento filogenético da espécie humana. O Materialismo Histórico-Dialético, concepção orientadora desta pesquisa, entende a história do desenvolvimento do homem pela mediação do trabalho, atividade vital humana. A tese central é que por meio do trabalho o homem foi deixando sua condição animal e passou a se organizar em sociedade. Como afirma Engels (2004, p. 13), “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Leontiev (1978) sintetiza a passagem histórica dos animais ao homem em três momentos mais importantes: um primeiro corresponde ao determinismo biológico da espécie; um segundo vincula elementos sociais aos biológicos; e um terceiro descreve a dependência social das próprias características biológicas.

O primeiro momento, conforme o autor, seria a preparação biológica do homem, representada pelos *australopitecos* que viviam uma vida gregária, conheciam a posição ereta, utilizavam utensílios rudimentares e possuíam meios primitivos de comunicação. Para Engels (2004), a posição ereta foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem, uma vez que as mãos ficavam livres para aprimorar cada vez mais suas funções e habilidades. A maior flexibilidade das mãos, afirma Engels (2004), era transmitida hereditariamente e aumentava a cada geração. Assim, “a mão não é apenas o órgão do trabalho, é também produto dele” (ENGELS, 2004, p. 16).

Engels (2004) demonstra que o desenvolvimento das mãos influenciou diretamente o desenvolvimento do resto do organismo e também o do trabalho, o qual também influenciou diretamente o aumento de atividades conjuntas e coletivas, que fizeram surgir a necessidade de dizer algo uns aos outros e, então, a laringe desenvolveu-se de forma a possibilitar a linguagem. “Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano” (ENGELS, 2004, p. 22). Em outras palavras, a atividade social foi, gradualmente, modificando as condições biológicas da espécie.

Assim, segundo Leontiev (1978), ainda submetido às leis biológicas (transmitidas pela hereditariedade), começaram a aparecer elementos novos na constituição do homem: modificações anatômicas no cérebro, nos órgãos do sentido, nos órgãos da linguagem, etc. No entanto, Engels (2004) afirma que todas as produções humanas e sociais até esse momento ainda não eram trabalho no verdadeiro sentido da palavra, pois “o trabalho começa com a elaboração de instrumentos” (ENGELS, 2004, p. 22). É a produção de instrumentos que marca o segundo grande momento da história do homem, apresentado por Leontiev (1978), no qual também surgem as primeiras formas de trabalho e sociedade. Nas palavras de Leontiev (1978):

O desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A

biologia pôs-se, portanto, a inscrever na estrutura anatômica do homem a história nascente da sociedade humana. Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Engels (2004) afirma que os instrumentos utilizados por nossos antepassados eram de caça e pesca, o que pressupõe a mudança na alimentação de exclusivamente vegetal para a alimentação mista, ou seja, a carne ofereceu ao organismo elementos essenciais ao desenvolvimento físico, especialmente do cérebro. Em síntese:

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor a alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fição e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. (ENGELS, 2004, p. 25).

Com todo esse desenvolvimento das relações produtivas humanas, Leontiev (1978) aponta o terceiro momento da história do desenvolvimento humano, no qual aparece o homem atual – o *homo sapiens*. Nesse momento, o autor considera que a evolução humana se liberta das dependências biológicas, que são lentas e hereditárias, pois agora somente as leis sócio-históricas regerão a evolução do homem. “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

A história social da humanidade tem início, segundo Marx e Engels (1979, apud Duarte, 1999) com a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades humanas. É na relação dialética estabelecida com a natureza que o ser humano constrói a sua própria realidade, construindo a si próprio. O ser humano, como afirma Duarte (1999), precisa, primeiramente, como qualquer ser vivo, assegurar as suas condições de sobrevivência, e ele o faz pela apropriação da natureza. Ao se apropriar da natureza, o homem produz as condições

materiais para a vida humana e tais condições são, ao mesmo tempo, produtoras do homem. Para Duarte (1999, p. 30), a produção das condições materiais para a sua sobrevivência “não apenas constitui a indispensável base material da vida humana, como também nela se forma a dinâmica própria do desenvolvimento do gênero humano, isto é, a relação entre objetivação e apropriação”.

Marx (1989, p. 149) afirma que a objetivação “é a realização efetiva do trabalho”, “é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa”. Em outras palavras, é a transferência de atividade humana dos sujeitos para os objetos. Assim, a apropriação é o caminho inverso, é a transferência da atividade humana presente nos objetos ao sujeito. A dinâmica de objetivação e apropriação é definida por Duarte (1999) da seguinte maneira:

O homem, ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 1999, p. 32).

Dessa forma, o homem, à medida que se apropria das objetivações humano-genéricas e objetiva-se produzindo nova realidade, cria novas necessidades e, assim, produz e reproduz a própria humanidade. É diante desse entendimento que afirmamos que o homem é um ser social, pois ser social é mais do que viver e agir coletivamente, implica reconhecer que “os elementos constitutivos da atividade e do próprio homem decorrem de objetivações sociais resultantes de relações que os homens foram estabelecendo ao longo da história, são elementos pertencentes ao gênero humano” (MARTINS, 2007, p. 48).

Como aponta Martins (2007), é somente no bojo dessa relação dialética das apropriações e objetivações que o homem pode se objetivar como ser genérico e, ao fazê-lo, “desenvolve[r] suas capacidades, suas habilidades, seus sentidos, enfim, as propriedades que lhe conferem a condição de ser humano” (MARTINS, 2007, p. 48). Assim sendo, para que o indivíduo possa produzir objetivações e desenvolver suas faculdades especificamente humanas, é preciso, segundo Duarte (1999), que ele se aproprie dos conteúdos objetivados

pelas gerações que lhe antecederam, ou seja, precisa se inserir na história. Nas palavras do autor:

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”, segundo uma metáfora empregada por Marx. (DUARTE, 1999, p. 40).

Essa metáfora de Marx usada por Duarte na citação anterior reflete a importância do processo histórico na formação humana, de tal forma que o filósofo alemão considera a apropriação do processo histórico como “órgão da individualidade”. Tais órgãos da individualidade não são orgânicos, são resultados da riqueza humana, é a cultura humana apropriada pelo indivíduo como uma segunda natureza; uma vez que a primeira natureza é dada pelo aparato biológico, a segunda natureza torna-se tão indispensável como a primeira, sem a cultura o indivíduo não sobrevive no mundo humano. É sob esse pressuposto que serão analisados aqui os bebês em seu primeiro ano de vida. Primeiro consideraremos sua inserção na cultura como condição visceral para seu desenvolvimento enquanto indivíduo, como também observaremos se o adiantamento da história produziu mudanças na própria constituição psíquica da criança do século XXI.

Segundo Leontiev (1978), para que a criança se aproprie dos resultados da riqueza humana, para que faça deles as suas aptidões, ou seja, os órgãos da sua individualidade, é fundamental o contato com outros homens, num processo de comunicação que exige da criança a aprendizagem da atividade adequada, o que é um processo educativo pela própria função que exerce.

Considerando a herança filogenética, podemos afirmar que, intelectualmente, a criança está à frente dos animais mais desenvolvidos, pois utiliza não só a sua experiência individual, mas também os conhecimentos históricos da humanidade. “O que oferece enorme dificuldade para os macacos antropóides não supõe esforço algum da criança: ao pensar, ela não utiliza apenas sua pequena experiência pessoal, mas também a experiência de toda a humanidade, que gradualmente lhe é transmitida pelos adultos” (MUKHINA, 1996, p. 7). Ainda nas palavras de Mukhina (1996):

Cada geração humana plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e suas qualidades psíquicas no produto de seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo se impregna do realizado até então pela humanidade. As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino. (MUKHINA, 1996, p. 40).

Destacamos a importância do processo educativo presente desde o nascimento na vida dos indivíduos, por meio da transmissão de conhecimentos culturais passados pelas gerações e sistematizados atualmente pelas instituições escolares. O processo educativo formal, planejado, é fundamental para o desenvolvimento humano já em seu primeiro ano de vida. Como afirma Saviani (2000), é função da escola identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, de modo a reconhecer as condições de sua produção e compreender suas principais manifestações e tendências atuais de transformação, assim como converter o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

O ensino deve antecipar-se ao desenvolvimento humano, promovendo-o na direção de sua máxima possibilidade de expressão. Essa é a concepção vigotskiana basilar, de suma importância para esta pesquisa, desenvolvimento só se produz por meio de aprendizagens. Apresentaremos tal pressuposto no tópico a seguir.

1.1.3 - APRENDIZAGEM

Para Vigotski (2001), os processos de aprendizagem e desenvolvimento não podem ser analisados em separado. Como sinalizado anteriormente, para o autor, “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 110).

Para especificar a relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, o autor propõe a diferenciação entre dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento *efetivo*

e o desenvolvimento *potencial*. A chamada *Zona de Desenvolvimento Efetivo*⁵, segundo Vigotski (2001, p. 111), compreende “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento realizado”. Assim, pressupõe a expressão pelo indivíduo daquilo que ele já é capaz de fazer por si mesmo, sem o auxílio do *outro*.

Já a *Zona de Desenvolvimento Potencial*⁶ pode ser definida, de acordo com Vigotski (2001, p. 112), como “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente”; ou seja, manifesta-se nas atividades realizadas pelo indivíduo com a ajuda de *outros*, no caso das crianças, pelo auxílio de outras mais experientes, dos adultos e fundamentalmente do professor, apontando o que está em desenvolvimento e logo se efetivará.

A aprendizagem, para Vigotski (2001), estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento, ao qual denominou internalização. Vigotski (2001) elabora o que ele chama de lei fundamental do desenvolvimento, que descreve o processo de internalização, qual seja:

[...] todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

Dessa forma, podemos afirmar, com base no referido autor, que o desenvolvimento segue a aprendizagem, a qual provoca o surgimento contínuo da área de desenvolvimento potencial.

Assim sendo, a aprendizagem escolar é, na sociedade atual, a forma organizada e planejada para promover o desenvolvimento dos indivíduos na direção de sua máxima expressão. Portanto, compete a ela orientar e estimular os processos internos de desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma a imensa relevância da aprendizagem

⁵ Esse termo pode ser encontrado nas traduções como Zona de Desenvolvimento Real ou Zona de Desenvolvimento Atual.

⁶ Esse termo pode ser encontrado nas traduções como Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Próximo ou Área de Desenvolvimento Potencial.

escolar em agir a partir daquilo que a criança já dispõe para a construção de novos domínios, habilidades e funções que estão potencialmente em curso.

No âmbito deste estudo, é preciso ter a clareza de que à medida que se compreende as atividades que orientam o desenvolvimento da criança em diferentes períodos da vida, como a atividade de comunicação emocional direta com o adulto no primeiro ano de vida, pode-se, então, organizar tais atividades, de forma a contribuir para o máximo desenvolvimento possível nessa etapa. Como sintetiza Martins (2009, p. 100), “o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento”.

Pasqualini (2006), em sua dissertação de mestrado, pesquisou a defesa do ato de ensinar na Educação Infantil pelos representantes da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, a autora afirma que o ato de ensinar, para tal concepção psicológica, incide sobre o desenvolvimento tanto intelectual como afetivo da criança, uma vez que essas dimensões não são separáveis na concretude da atividade educativa e no desenvolvimento infantil. O ensino, entendido como “a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico” (PASQUALINI, 2006, p. 194-195), é defendido por Vigotski, Leontiev e Elkonin para as crianças desde o nascimento.

Saviani (2009) defende o ensino organizado e sistematizado e apresenta a seguinte definição para o ato de ensinar:

[...] ensinar deriva do verbo latino ‘*insigno, avi, atum, insignare*’, que significa marcar com um sinal, pôr um sinal em, imprimir, gravar; mas significa também exprimir, notar, definir, assinalar, dar a conhecer, anunciar [...] ensino deriva de signo: os homens só podem ensinar lançando mão de sinais, com destaque para as palavras que são os signos pelos quais nos referimos às coisas. (SAVIANI, 2009, p. 10-11, grifos do autor).

Com base em tal definição, o autor conclui que cabe aos profissionais do ensino organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças de forma intencional e cientificamente fundamentada, ou seja, “cabe-lhes considerar o que é relevante ensinar às crianças nas creches levando em conta suas condições psicológicas que vão requerer modos adequados de ensinamento” (SAVIANI, 2009, p. 10-11).

A defesa pelas instituições de Educação Infantil, como veremos brevemente na história desse segmento, é uma luta que surge com a evolução das políticas públicas para a educação, a partir da reivindicação das mães trabalhadoras por melhor atendimento aos seus filhos.

1.2 - EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM SEGMENTO EM CONSTRUÇÃO

A crescente industrialização da década de 1940 marcou uma forte transformação na dinâmica social, assim como nas dinâmicas familiares do país. A necessidade de as mães da classe trabalhadora saírem de casa para trabalhar fez com que reivindicassem assistência a seus filhos pequenos e, nesse contexto, surgiram as creches, sob controle do Ministério da Previdência e Assistência Social, tendo como objetivo único cuidar (higiene e segurança) da criança enquanto a mãe trabalhava. A proposta inicial não se diferenciava, como descreve Arce e Martins (2007), das propostas dos asilos, orfanatos, centros de convivência, centros recreativos, entre outras instituições de natureza dúbia e objetivos confusos.

Arce e Martins (2007) apontam que a origem da atenção institucional à criança de zero a seis anos sempre esteve atrelada a ideários naturalizantes, abstratos e a-históricos, uma vez que a ideia implícita ou explícita era de que o ambiente doméstico era a melhor opção para a educação das crianças. Não era exigido dos profissionais da creche nenhum tipo de profissionalização, “bastava ser mulher, a quem, historicamente, foi delegada a educação dos filhos” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 6). Só realmente quem não tinha condições financeiras e precisava trabalhar abria mão dessa fase de cuidados do filho e colocava-o nas creches.

Assim, no Brasil, nos anos 1960, o atendimento às crianças ainda era em número reduzido frente às necessidades da população. Nas décadas de 1970 e 1980, aumentaram substancialmente as discussões em torno da Educação Infantil, pois entrou em jogo a assistência aos países subdesenvolvidos, promovida por organismos internacionais, como ONU, UNESCO, UNICEF, cuja pretensão era compensar a carência econômica e cultural dos países pobres. Rosenberg (2002) mostra claramente como as políticas internacionais “sugeriram” modelos concretos de Educação Infantil não formal e a baixo custo para os países subdesenvolvidos. A autora interpreta tais políticas afirmando que nelas está implícita a ideia de que as crianças dos países desenvolvidos apresentam necessidades diferentes das crianças

de países subdesenvolvidos, ou seja, o que é necessário para as ricas não é necessário para as pobres.

Para Kuhlman Jr (2000), essa pressão de organismos internacionais culminou com a elaboração do Plano de Assistência ao Pré-escolar, no qual se indicava igrejas para implementação de centros de recreação a baixo custo. Apesar de essa tentativa não ter sido efetivamente implementada, o autor supõe que ao abrir o caminho às religiões, tendo a Igreja Católica se empenhado na organização das comunidades, favoreceu-se a eclosão dos movimentos de lutas por creches.

Mesmo com tal expansão da Educação Infantil, ainda não era um número suficiente, os movimentos reivindicatórios continuaram lutando pelo aumento quantitativo das creches e, agora também, pela qualidade da educação proposta para as crianças. Não por acaso, a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu as creches e pré-escolas como instituições educativas, considerando-as, em seu artigo 208, inciso IV, “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado” (BRASIL, 2010), cabendo aos municípios a sua administração. Esse fato, para Kuhlmann Jr (2000), ainda não é considerado uma mudança radical, pois as creches permaneciam no âmbito administrativo das Secretarias Municipais de Bem-Estar Social e as pré-escolas, então denominadas de Escolas Municipais de Educação Infantil – E.M.E.I.s, estavam vinculadas às Secretarias Municipais de Educação.

A situação só adquire possibilidades concretas de mudanças, conforme Kuhlmann Jr (2000), quando em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Passa a ser responsabilidade das Secretarias de Educação a manutenção e supervisão das creches para crianças até três anos e as pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

Ainda no fluxo de tais mudanças, o MEC lançou em 1998 o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, visando auxiliar o educador no trabalho diário com as crianças pequenas. Sem entrar no mérito teórico de tal documento, o qual é alvo de críticas por parte dos estudiosos da Educação Infantil⁷, entendemos que ele seja um importante elemento na trajetória da Educação Infantil brasileira.

⁷ Confira: ARCE, A. “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos”. In: ARCE, A.;

Considerando a história do trabalho com crianças de zero a seis anos, podemos afirmar, com base em Arce e Martins (2007), que embora tenhamos conquistado avanços com a LDB/1996, ainda estamos longe de ter consolidado a Educação Infantil que entendemos necessária, pautada em princípios teórico-práticos e apta a superar os modelos assistencialistas e as concepções naturalizantes de desenvolvimento, que vigoraram por tantas décadas.

Para as autoras, “ainda hoje, a implantação de uma Educação Infantil de qualidade permanece um desafio a ser vencido” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 6). Os modelos assistencialistas presentes na história desse segmento estão atualmente sendo substituídos por modelos pedagógicos antiescolares, que desqualificam a transmissão dos saberes clássicos e, conseqüentemente, desqualificam também o trabalho docente nesse segmento educacional. Saberes esses que as autoras afirmam serem passíveis de aprendizagem pela faixa etária da Educação Infantil.

Assim, urge-se a reorganização administrativo-pedagógica da Educação Infantil, reiterada também, segundo Arce e Martins (2007), pela Lei Federal nº 11.114/2005, a qual determina a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, estendido para nove anos. Dentro de tal reorganização, “mais do que nunca tornaram-se necessários os estudos e debates acerca dos fundamentos filosóficos, teórico-metodológicos e técnicos subsidiários à extinção dos equipamentos de atenção institucional nesses moldes arcaicos, dando lugar à implementação, real, de escolas de Educação Infantil (EI)” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 7).

As autoras afirmam que a Educação Infantil, como integrante da Educação Escolar, é também responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. “Assim sendo, o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 7).

Marin, Bueno e Sampaio (2005) realizaram um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação no que se refere à temática da escola entre os anos de 1981 a 1998, encontraram que 8,4% das produções foram referentes à Educação Infantil e apenas 3% das dissertações e teses preocuparam-se com o desenvolvimento psicológico do aluno, o que novamente justifica a realização deste estudo.

Diante do exposto, reafirmamos o objetivo desta pesquisa de descrever e compreender como ocorre o desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida no interior de instituições educativas, vislumbrando como seu desdobramento a contribuição com a construção de ações pedagógicas que promovam ao máximo o desenvolvimento do bebê. Reiteramos que as ações pedagógicas são orientadas e planejadas pela educação escolar, a qual, conforme Arce e Martins (2007), também é um direito inalienável das crianças pequenas e condição para a humanização plena.

As autoras concluem que a escola é a instituição de ensino e aprendizagem que deve almejar o desenvolvimento humano para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana; a essencialidade da escola de Educação Infantil não se encontra na resolução ou superação do conflito entre educar e cuidar, como é debatido entre os estudiosos da área, e sim na elaboração e na articulação de um projeto político-pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Partimos do pressuposto de que para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico em educação infantil, é premente que se desloque o foco de atenção do desenvolvimento infantil (em suas acepções naturalizantes) para a aprendizagem que o promove. É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 7).

Com a citação anterior encerramos esta apresentação sobre a Educação Infantil brasileira com a clareza de que ainda há muito que ser feito para a efetivação e a consolidação da Educação Infantil que almejamos e entendemos como promotora do máximo desenvolvimento possível neste momento histórico.

CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM SEU PRIMEIRO ANO DE VIDA: ABSTRAÇÕES DO PENSAMENTO

Estudar o desenvolvimento humano implica pensar em mudanças, transformações, modificações na conduta e no sistema orgânico que subsidia nossas ações. Dessa forma, vislumbramos, neste capítulo, compreender o desenvolvimento da criança em seu primeiro ano de vida sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, bem como trazer ao leitor o aporte teórico que referenciará nossas análises sobre a realidade encontrada.

A concepção vigotskiana de desenvolvimento parte do pressuposto central da formação material dos fenômenos psíquicos, o que Martins (2009) chamou de centralidade social do desenvolvimento. O ser humano, para se desenvolver, conforme os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, necessita de *inter-relações* com a cultura humana, é preciso que cada indivíduo se aproprie das conquistas historicamente produzidas pela humanidade.

Ao ser humano não basta o aparato biológico para que ocorra o desenvolvimento, como nos demais animais. A história nos mostra casos de crianças que foram encontradas vivas no meio de animais e não apresentavam comportamentos tipicamente humanos, mas sim respostas animais. Crianças desprovidas de condições histórico-sociais de desenvolvimento não se tornam seres representativos da espécie humana, ou seja, não se humanizam. Como afirma Martins (2009, p. 99), as características biológicas presentes no nascimento “são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social”.

Para a Escola de Vigotski, não há como pensar em formação humana sem entender o processo de apropriação dos produtos da cultura e, segundo Martins (2009, p. 100 – grifos da autora), “esta relação de dependência do *ser* às **condições de sua existência** é representativa da explicação conferida por Vigotski à formação de todas as particularidades dos indivíduos”.

Tais particularidades do indivíduo, também denominadas de individualidade (DUARTE, 1999) e de personalidade (MARTINS, 2007) se expressam por meio das funções psicológicas, as quais têm o início de sua formação desde o nascimento. A formação das funções psicológicas foi alvo das investigações de Vigotski ao longo de sua obra e é conteúdo impreterível ao educador que vise promover o desenvolvimento humano, sendo assim, no âmbito deste aporte teórico, buscaremos compreender tais funções sob o foco do primeiro ano

de vida. Para tanto, elucidaremos os conteúdos essenciais da Psicologia Histórico-Cultural que permitirão o acesso a tal compreensão.

2.1 - RELAÇÕES HUMANAS E NATUREZA: ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA COMO MEDIAÇÕES FUNDAMENTAIS DA EXISTÊNCIA HUMANA

Conforme já explicitado anteriormente, é na relação dialética de apropriação e objetivação estabelecida com a natureza que o homem constrói a sua própria realidade, construindo a si próprio. Essa dinâmica fundamental de apropriação e objetivação realiza-se por meio da atividade vital humana. A atividade vital, como definida por Marx (1989), é aquela que reproduz a vida, ou seja, aquela que todas as espécies animais e também o gênero humano precisam realizar para continuar existindo e reproduzindo a si e aos outros.

No caso dos animais, segundo Duarte (1999), essa existência está imediatamente vinculada à sobrevivência do membro da espécie e de outros próximos a ele. Todavia, no caso do ser humano, a atividade vital (trabalho) está vinculada à sobrevivência do indivíduo, de outros próximos a ele e também de toda a sociedade, o que significa que cabe ao homem produzir os meios para satisfazer as necessidades individuais e do gênero humano, o que caracteriza a atividade humana como genérica, consciente, livre e universal.

Como escreve Marx (1989, p. 156), a atividade humana é consciente porque “a sua própria vida lhe é objeto”, isto é, atividade humana é consciente porque o homem é capaz de fazer de suas ações objeto de sua consciência, o homem sabe a sequência de ações que deve desenvolver para chegar a um determinado fim e consegue reproduzir antes em sua consciência e depois na realidade o seu plano de trabalho.

Ao contrário dos animais que se identificam imediatamente com sua atividade vital, o homem, conforme Marx (1989), torna sua atividade vital objeto de sua vontade e de sua consciência, ou seja, o homem não coincide imediatamente com a sua atividade. Leontiev (1978) indica que a relação entre os animais com sua atividade é imediata porque o objeto de sua atividade coincide com a necessidade que o leva a agir, isto é, o motivo da atividade e o objeto são coincidentes. Já no homem não, para satisfazer uma necessidade, o homem muitas vezes precisa desmembrar a sua atividade em ações, as quais não necessariamente coincidem

com o motivo da atividade da qual a ação faz parte, e, para tanto, o motivo deve estar presente em sua consciência.

Em uma instituição de ensino, por exemplo, o motivo das diversas ações ali desenvolvidas é a aprendizagem dos alunos, é a transmissão de conhecimentos que se faz presente na consciência dos profissionais envolvidos na instituição, porém nem todas as ações estão diretamente relacionadas com tal motivo, como a limpeza da escola, a alimentação, o transporte, etc. As relações sociais objetivas existentes entre os membros do grupo justificam que, mesmo desenvolvendo diferentes ações, os homens atinjam o mesmo fim. Os homens, ainda com base em Leontiev (1978), organizam-se coletivamente e o suporte objetivo para que a atividade seja bem sucedida são as relações entre os seres humanos, ou seja, as relações sociais.

Esse processo só é possível porque a atividade humana é consciente, “para que cada ação seja executada, é preciso que aquele que a execute capte em sua consciência a relação entre o objetivo ou objeto da ação e o motivo da atividade” (DUARTE, 1999, p. 86). Nas palavras de Leontiev (1978, p. 86), a consciência do significado de uma ação “realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente. Doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo)”.

Conforme Leontiev (1978), a consciência é, em sua origem, um produto histórico, uma vez que ela está condicionada às mediações das relações de trabalho que caracterizam a dialética do homem com a natureza. Depreende-se de seus estudos, segundo Martins (2001), a relação entre duas qualidades distintas de consciência – individual e social – apreendidas em sua dialeticidade; sendo que ambas não são imutáveis, pois seus desenvolvimentos estão de acordo com as mudanças qualitativas que ocorrem nas condições sociais de existência humana.

A consciência social corresponde aos conhecimentos elaborados historicamente, “envolve conceitos e pontos de vista que aparecem como formas comuns de refletir a realidade e que se depreende das próprias condições da vida social.” (MARTINS, 2007, p. 68). A autora coloca que, sendo o homem um ser social, a existência da dimensão social da consciência é sustentada, justamente, pela própria organização social a que o indivíduo está inserido.

Já a dimensão individual da consciência proporciona que o sujeito assimile a realidade social de sua própria maneira, ou seja, a consciência individual capta a consciência social, no entanto, uma não está sobreposta à outra, não há identidade entre ambas, pois a consciência individual depende da história de vida de cada indivíduo, da sua atividade, da sua existência. “A consciência individual põe a realidade para um sujeito determinado, que como membro de uma sociedade assimila o conteúdo da consciência social, elaborando-o, porém, de maneira própria” (MARTINS, 2007, p. 68).

Ressaltamos, ainda, como aponta Martins (2007, p. 68, grifos da autora), que a distinção entre consciência individual e social não afirma uma “dupla determinação desses fenômenos a partir de forças *exteriores* e *interiores*”, mas sim reafirma a natureza social da consciência; uma vez que seu desenvolvimento é condicionado pela forma com que o indivíduo apreende a realidade, os significados sociais, e pela forma com que tais significados apresentam para ele um sentido pessoal, o qual estabelece para o indivíduo um vínculo direto com sua vida, com suas necessidades, motivos e sentimentos.

De que forma se dá, então, a incorporação da realidade social pela consciência do indivíduo? Leontiev (1978, p. 100) responde que é por meio do reflexo psíquico da realidade, o qual depende “forçosamente da relação do sujeito com o objeto refletido, do seu sentido vital para o sujeito”. O reflexo psíquico será abordado no decorrer deste texto, mas fica indicado, desde já, a materialidade do psiquismo humano como reflexo da realidade.

Para Leontiev (1978, p. 94), “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente”. Essa imagem do prisma das significações refratando o conteúdo recebido da realidade externa para a consciência é muito ilustrativa de como conceber a consciência humana em relação concreta com a realidade social. Assim, a consciência “é a forma do reflexo que conhece ativamente” (LEONTIEV, 1978, p. 94).

A significação, para Leontiev (1978), forma, junto com os sentidos e os conteúdos sensíveis, o conteúdo da consciência. A significação é definida pelo autor como “o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta” (LEONTIEV, 1978, p. 102). Assim, a significação é social, elaborada historicamente, formada pelo conteúdo concreto de uma ação, pelas operações através das quais ela se realiza e pelo seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação.

O sentido é o fator pessoal presente na relação para o indivíduo entre o motivo da atividade e o objetivo ou objeto da ação. De acordo com Leontiev (1978),

o fato propriamente psicológico [...] que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; [...] depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 1978, p. 102).

Assim, o autor afirma que a relação entre sentido e significado é fundamental para o desenvolvimento da consciência humana. “O reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação” (LEONTIEV, 1978, p. 100).

Os conteúdos sensíveis são as sensações, as imagens de percepção, as representações, que estão na base da consciência. Leontiev (1978, p. 105) caracteriza-os como o “tecido material da consciência”, os quais criam a riqueza e as cores do reflexo consciente. Esse conteúdo “é imediato na consciência, é aquilo que cria diretamente a transformação da energia do estímulo exterior em fato de consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 105).

Salientamos novamente que a existência da consciência está condicionada às ações coletivas de trabalho e à existência da linguagem, uma vez que, como afirma Leontiev (1978), a linguagem é a forma concreta pela qual opera a consciência. Citando Marx, Leontiev (1978, p. 92) afirma que “a linguagem é a consciência prática”.

Ancorados em Martins (2007), entendemos que a consciência é um sistema de conhecimentos que se forma no homem à medida que ele apreende a realidade através de sua atividade vital. A consciência põe em relação “as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas” (MARTINS, 2007, p. 67).

Se a consciência opera pela linguagem e a atividade humana orienta o desenvolvimento da linguagem, então, também a atividade humana orienta o desenvolvimento da consciência. Como afirma Leontiev (1978), a estrutura da consciência está diretamente ligada com a estrutura da atividade humana, ou seja, “para que na cabeça do homem surja a imagem tátil, visual ou auditiva do objeto, é necessário que entre o homem e o objeto se estabeleça uma relação ativa” (LEONTIEV, 1975, p. 26). Já a atividade humana só pode ter a

configuração social que adquiriu ao longo da história dos homens. Assim sendo, para avaliarmos a consciência humana, seja em sua dimensão individual, seja em sua dimensão social, mais uma vez é preciso avaliar as condições históricas concretas em que o indivíduo está inserido.

A estrutura da atividade do indivíduo concreto, inserido em uma realidade histórico-cultural, é determinante para a formação global de seu psiquismo, isto é, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ressaltamos novamente que é por meio do psiquismo que opera a consciência e se expressa a personalidade. Nas palavras de Leontiev (1975):

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que a sorte lhes toca a cada um. (LEONTIEV, 1975, p. 17).

Exatamente porque a atividade é determinante direta do desenvolvimento do psiquismo humano é que ela foi eleita objeto desta investigação. No caso das crianças, também é preciso analisar como a atividade da criança é construída no interior de suas condições concretas de vida, logo, como é o desenvolvimento de seu psiquismo.

Atividade não é sinônimo de comportamento. Como já sinalizado anteriormente, conforme Leontiev (1975), a atividade estrutura-se como uma cadeia de ações: uma intervinculação e uma interdependência entre ações. A gênese da atividade é o motivo, segundo o referido autor, que pode ser definido pelo estado carencial em relação com o objeto. Para falarmos em motivo, é preciso que a necessidade seja direcionada para determinado objeto. Se não há definição do objeto, então estamos diante somente de um estado carencial.

As ações, segundo Martins (2007), encerram um fim em si mesma, ou seja, apresentam caráter finalista, circunstancial e transitório. É importante a ressalva que o fim específico da ação, o seu resultado, não se direciona diretamente ao motivo da atividade, mas apresenta um vínculo com esse, o qual, como foi dito, faz-se presente na consciência. De acordo com Leontiev (1978), para que surjam ações é preciso que o seu fim imediato seja

conscientizado em sua relação com o motivo da atividade na qual está inserido. A articulação entre ações só é possível ao homem pela mediação da consciência. Logo, “o fim de uma única e mesma ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, segundo o motivo a que ela se liga. Ao mesmo tempo, o sentido da ação para o sujeito muda igualmente” (LEONTIEV, 1978, p. 301).

Por fim, as ações também se estruturam por uma cadeia de operações. As operações, conforme Martins (2007), ancoram a ação na realidade concreta, ou seja, correspondem ao conteúdo procedimental das ações. Nas palavras de Leontiev (1978),

[...] por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. (LEONTIEV, 1978, p. 304).

A compreensão dos conceitos de operação, ação e atividade faz-se fundamental ao pesquisador do desenvolvimento humano que se orienta pela Psicologia Histórico-Cultural, pois permite a compreensão do desenvolvimento social do psiquismo. À medida que as operações vinculam a ação e a atividade com a realidade concreta, entendemos que por meio delas se dá o reflexo psíquico da realidade, como veremos a seguir.

2.2 - DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO PSIQUISMO

O psiquismo humano é uma configuração afetivo-cognitiva que tem origem na ação do sujeito para com a realidade objetiva, cujas funções permitem ao indivíduo se inserir em tal realidade e relacionar-se com ela. Em outras palavras, o psiquismo apresenta-se como inter-relações das funções psicológicas superiores que se manifestam conforme a história de vida de cada um, ou seja, de forma idiossincrática. Para Leontiev (1978), a forma superior de psiquismo é a consciência, uma vez que é o elemento diferencial do psiquismo humano para os demais psiquismos animais.

Como aponta Martins (2007), para compreendermos a materialidade do psiquismo é preciso superar o dualismo posto entre matéria e ideia, entre subjetivo e objetivo, ou ainda entre apropriação e objetivação, e entender esses fenômenos em seu funcionamento dialético,

visto que o psiquismo apresenta na base de sua dinâmica de constituição o reflexo da realidade. Reflexo, segundo a autora, não significa cópia da realidade, mas sim a oposição e a coincidência dos fenômenos materiais e ideais. Dessa forma, a atividade psíquica é tanto material como ideal. Para Martins (2007, p. 64), “reconhecer a idealidade da atividade psíquica não significa prescindir da materialidade da imagem (ou idéia), muito menos contrapor uma à outra, mas, sim, situá-la no mundo material da atividade que a constitui”.

No entanto, para que ocorra a formação desse reflexo é preciso, conforme Martins (2007), uma apreensão criativa da realidade que será refletida, ou re-constituída, no plano da subjetividade. Como já dito anteriormente, é por meio da atividade vital humana que o homem constrói a sua realidade, construindo a si próprio. Em outras palavras, o indivíduo age no mundo e sua atividade é mediação para o desenvolvimento de seu psiquismo, ao mesmo tempo em que esse último, o psiquismo, é mediação para a efetivação de sua atividade. Nesse sentido, a atividade humana, conforme Martins (2007), é a unidade entre o real e o ideal, é a atividade mediatizada pelo reflexo psicológico e, ao mesmo tempo, mediatizadora dele.

Dessa forma, por meio do reflexo psíquico a realidade passa a ser internalizada pelo indivíduo, o que Vygotski (1995) denomina de processo de internalização, cujos substratos são os signos. Vygotski (1995) afirma que todas as funções psíquicas superiores são antes funções sociais, ou seja, apresentam-se inicialmente em uma forma externa de desenvolvimento para posterior internalização. O processo de internalização da cultura acontece pela transmutação das atividades externas (interpessoais) em atividades internas (intrapessoais), “a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas” (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Melo (2011), ao analisar a conferência de Vigotski sobre a questão do meio no desenvolvimento da criança, aponta-o como fonte de desenvolvimento psíquico, ou seja, a cultura, o meio em que a criança está inserida, é fonte de desenvolvimento e não circunstância aleatória que pode afetar o desenvolvimento naturalmente. Se a criança não entra em contato com as formas mais desenvolvidas de objetivação humana, com a forma ideal, ela não se desenvolve em suas máximas possibilidades. Sendo assim, a autora complementa, e apenas ressaltamos aqui como fator de relevância para o diálogo desta pesquisa com a área pedagógica, que a convivência das formas ideais de objetivação humana com as objetivações iniciais apresentadas pela criança deve fazer parte dos currículos da Educação Infantil. Em

outras palavras, para a autora, é dever da educação escolar promover a apropriação das objetivações humanas pela criança.

De que forma, então, acontece a internalização de tais objetivações que chamamos de cultura? Como algo externo passa a ser interno? Segundo Vygotski (1995), tal processo só é possível pela mediação dos signos. Com o intuito de analisar os signos enquanto instrumento psicológico, o autor apropria-se do conceito de ferramenta elaborado por Marx. De acordo com Vygotski (2000), os conceitos de ferramenta e signo precisam ser analisados sob três aspectos distintos, quais sejam, suas semelhanças, suas diferenças e suas convergências. Assim, ferramenta e signo podem ser considerados similares por ambos fazerem parte de um conceito mais geral que é a atividade mediadora, ambos possuem função mediadora na atividade do indivíduo: assim como a ferramenta reconfigura as relações de trabalho, o signo reconfigura as funções psíquicas.

Mediação, segundo Martins (2007), não significa elo, nem ponte. Mediação é aquilo que se interpõe na relação sujeito-objeto, transformando ou exigindo transformação do sujeito. Por isso, não há mediação que não encerre uma finalidade, uma intencionalidade. Dessa forma, se o objeto interposto, ou o signo interposto, não estiver promovendo uma mudança na relação do sujeito, então não podemos utilizar o conceito de mediação.

Ferramenta e signo, no entanto, apresentam orientação distinta, uma vez que a ferramenta orienta-se para o meio externo e o signo orienta-se para o meio interno. Como aponta Vygotski (2000, p. 94, tradução nossa), a ferramenta “é o meio da atividade exterior do homem, orientada a modificar a natureza”. Já o signo é o meio que o homem possui para influenciar a própria conduta e a dos outros, ou seja, “é um meio para a sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 94, tradução nossa).

Vygotski (2000) apresenta o ponto psicológico de convergência real entre ferramenta e signo, que também encontra amparo nos estudos de Marx apresentados anteriormente, segundo os quais o homem, ao transformar a natureza, transforma a si próprio. A ferramenta que modifica a atividade externa é também um signo que modifica a atividade interna, pois apresenta um significado social. A própria atividade externa apresenta um significado social que funciona como instrumento psicológico, ou como mediação para o desenvolvimento do psiquismo. Como afirma Vygotski (2000),

[...] o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza. [...] A aplicação de meios auxiliares e a passagem pela atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como outro, denominamos, em seu conjunto, com o termo de função psíquica superior, ou conduta superior (VYGOTSKI, 2000, p. 94-95, tradução nossa).

Portanto, as operações com signos estão na base da formação das funções psicológicas superiores. Para Vygotski (1995), tais funções são frutos de processos de internalização, proporcionam e são proporcionadas pelas formas mediadas de comportamento.

Assim sendo, o desenvolvimento psicológico deve ser analisado a partir do processo dialético entre suas origens biológicas e socioculturais. O comportamento elementar (biológico), ao se desenvolver, passa por sistemas psicológicos de transição (do biológico intervenculado ao culturalmente adquirido) e se transforma em comportamento sociocultural, a partir das mediações de signos e instrumentos. São os signos que permitem ao homem a criação de modelos mentais a partir dos quais planeja e coordena suas ações sobre a realidade.

Nesse sentido, logo que nascemos já iniciamos a nossa história em contato tanto com as ferramentas como com os signos a partir da linguagem humana, por isso, Vygotski (1995) aponta que já iniciamos, ao nascer, nossa pré-história do desenvolvimento cultural. Nas palavras do autor, “na idade do bebê encontram-se as raízes genéticas⁸ de duas formas culturais básicas do comportamento: o emprego das ferramentas e a linguagem humana. Apenas esta circunstância situa a idade do bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 18, tradução nossa).

Vygotski (1995) se opõe às concepções de desenvolvimento que o apontam como um processo evolutivo inato, assim como também se opõe aos autores que somente avaliam a aquisição de novos comportamentos, pois, para esse autor, é preciso captar a essência do desenvolvimento tanto em suas mudanças internas como externas, ou seja, dialeticamente.

É consenso para essa escola de pensamento que o acúmulo de mudanças quantitativas promove um salto qualitativo no percurso de desenvolvimento do indivíduo, que se expressa na personalidade. A formação da personalidade humana, segundo Vygotski (1995), conta com

⁸ Quando Vygotski refere-se ao termo *genético*, segundo Pasqualini (2006), refere-se a uma abordagem historicizadora dos processos psíquicos, à reconstrução dos momentos do desenvolvimento do fenômeno psíquico desde sua *gênese*.

períodos estáveis, nos quais ocorrem as mudanças microscópicas e com períodos de crises, nos quais ocorrem as mudanças bruscas e essenciais para tal formação. De acordo com o autor, “em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que se vão acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (VYGOTSKI, 1995, p. 255, tradução nossa).

Sendo assim, conforme Vygotski (1995), o desenvolvimento humano não é gradativo e lento, mas sim acontece de forma revolucionária, ou seja, identifica-se a existência de mudanças bruscas e essenciais no desenvolvimento, mudanças revolucionárias nas próprias forças motrizes do processo. “Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por uma parte, a etapa anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem às vezes em uma etapa contrária, superior” (VYGOTSKI, 1995, p. 157, tradução nossa).

O que, então, conduz o desenvolvimento do psiquismo humano? O que proporciona que tais saltos qualitativos aconteçam no desenvolvimento do ser humano? Segundo Leontiev (2001), para entendermos as forças condutoras do desenvolvimento, é preciso acompanhar o lugar ocupado pelo indivíduo no sistema das relações sociais e a mudança desse lugar. No entanto, o lugar ocupado pelo indivíduo nas relações sociais não determina o desenvolvimento por si só, apenas caracteriza o estágio de desenvolvimento alcançado. Conforme o referido autor, o desenvolvimento da atividade da criança determina diretamente o desenvolvimento de sua psique, seja a atividade aparente (objetiva), seja a sua atividade interna (subjativa), atividade essa que depende das condições reais de vida da criança, que é a própria vida da criança.

Dessa forma, Leontiev (2001) reitera a necessidade de analisar o desenvolvimento da atividade da criança construída nas condições concretas de vida para estudar o desenvolvimento da psique infantil.

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2001, p. 63).

Todavia, para Leontiev (2001), a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividade. Alguns tipos de atividade são os principais num certo estágio e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, já outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento e outros, um papel subsidiário. Por isso, o autor afirma, como já dito na introdução deste trabalho, que a dependência entre o desenvolvimento psíquico da criança e sua atividade se dá no âmbito da *atividade-guia* e não da atividade em geral. A atividade-guia é responsável pela condução central do desenvolvimento, é a atividade na qual ocorre a formação e a reorganização dos processos psíquicos, que proporciona o surgimento de outros tipos de atividades, é a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento.

É importante ressaltar que, ao discorrer sobre tais períodos de desenvolvimento, Leontiev (2001) afirma a sua dependência das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento, negando, portanto, que eles aconteçam de forma predeterminada e natural. As condições históricas concretas são, para esse autor, assim como para Vigotski, em última instância, determinantes dos conteúdos dos estágios do processo de desenvolvimento psíquico em sua totalidade, bem como são determinantes de qual atividade se torna mais importante em cada estágio de desenvolvimento psíquico da criança.

No transcurso do desenvolvimento dos estágios, os conteúdos da atividade-guia se transformam, gerando, por consequência, mudanças na própria atividade. Segundo Leontiev (2001), o critério de transição de um estágio para outro, ponto de extrema importância para esta pesquisa, é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade, ou seja, o critério não é quantitativo. A atividade-guia “não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento, a atividade à qual a criança dedica muito tempo” (LEONTIEV, 2001, p. 64).

A determinação da formação de novas ações vinculadas a novos objetivos se dá no âmbito do desenvolvimento da atividade principal característica de um certo estágio, entre outras atividades a ela relacionadas. O desenvolvimento dessas novas ações, conforme Leontiev (2001), é condicionado pelas operações já dominadas pela criança e pelo nível já existente de desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas.

Não se pode perder de vista, para o autor, que as relações criança – realidade objetiva são, por natureza, relações sociais, ou seja, é a sociedade que garante condições concretas para o desenvolvimento das atividades da criança, determinando seu conteúdo e motivação. Toda criança transforma-se em um membro da sociedade e conscientiza-se do sistema de relações no qual se encontra desde que disponha de condições apropriadas a tais conquistas; o que significa que a criança não se limita simplesmente a mudar suas atividades no sistema de relações sociais, mas sim complexifica progressivamente sua *atuação* nelas.

Ao discorrer sobre as mudanças de atividades principais, Leontiev (1978) se refere a dois tipos diferentes de motivos: os *motivos apenas compreendidos* e os *motivos que realmente agem*. A criança, segundo Leontiev (1978), muitas vezes age motivada por elementos que os adultos inserem em sua vida para agir de determinada forma, os quais seriam os *motivos que realmente agem*. Contudo, ela não deixa de compreender que outros motivos também estão presentes, esses seriam os *motivos apenas compreendidos*. Por exemplo, quando solicitamos que a criança estude para poder brincar e explicamos, ao mesmo tempo, que o estudo é importante para a sua formação enquanto ser humano ativo no mundo em que vive, a criança compreende a importância do estudo, mas, de fato, estuda apenas para poder brincar. No entanto, essa compreensão pode vir a se tornar um motivo que realmente age, logo a criança passa a estudar pela sua formação e nesse momento ocorrem as mudanças de atividades principais. Nas palavras de Leontiev (1978),

[...] os motivos apenas compreendidos transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade. [...] A criança começou por fazer os seus deveres sob o efeito de um motivo especialmente criado por nós com intenção nela. Mas passada uma semana vemos a criança entregar-se ao trabalho por sua própria iniciativa. [...] A passagem a uma nova atividade dominante só se distingue do processo descrito por uma única coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os motivos compreendidos que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento. Estas passagens exigem, portanto, uma longa preparação para que a esfera destas relações novas para ela se abra à consciência da criança com satisfatória plenitude. (LEONTIEV, 1978, p. 299-300).

Por fim, como vimos, nem todos os comportamentos humanos são considerados atividades, uma vez que a maioria de nossos comportamentos diários são ações e operações

que indiretamente se vinculam aos motivos das atividades. Assim, Martins (2007) descreve três grandes categorias de atividades presentes em nossas vidas, quais sejam, atividades de autoatenção, atividades de relações interpessoais e atividades de produção social ou trabalho social. Segundo a autora, todas as nossas ações cotidianas inserem-se sob uma dessas grandes categorias de atividades e conseqüentemente de motivos.

Feitas as devidas considerações sobre as atividades-guia e suas mudanças em cada período do desenvolvimento, passaremos, então, a compreender como a Psicologia Histórico-Cultural concebe o processo de periodização do desenvolvimento humano.

2.3 - PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

É consenso entre as diversas abordagens psicológicas que o desenvolvimento humano é um processo que se complexifica ao longo da vida e que os indivíduos passam por diferentes períodos ao longo desse desenvolvimento. Como já sinalizado anteriormente, a Psicologia Histórico-Cultural analisa a periodização a partir dos conteúdos sociais da atividade, descartando os critérios cronológicos que naturalizam tal processo. Vale ressaltar que descartar os critérios cronológicos não significa a ausência de períodos, mas sim sua definição sob a ótica da atividade, a qual tem seus conteúdos determinados pelas condições históricas concretas.

Segundo Elkonin (1987), compreender a periodização do desenvolvimento é uma forma de elucidar as forças motrizes do psiquismo. Para esse autor, o estudo da periodização auxilia na formulação de estratégias pedagógicas, pois facilita o planejamento de atividades que visam o desenvolvimento adequado e esperado para cada faixa etária, além de, conseqüentemente, auxiliar na organização do sistema de educação do país.

Muitos foram os autores que discorreram sobre as etapas ou períodos essenciais pelos quais os seres humanos passam ao longo de suas vidas. Como aponta Tolstij (1989), todo processo vital é periódico, mas o problema mais importante a ser definido é a periodização da ontogênese da personalidade, ou seja, determinar os períodos reais de seu desenvolvimento, estabelecer as principais características de cada período e qual o mecanismo de passagem de um período a outro.

Tolstij (1989) aponta que o estudo da periodização do desenvolvimento não deve ser uma simples avaliação cronológica das etapas previstas para a vida dos indivíduos, deve, sim, conter os princípios de cada etapa e os critérios que levam a passagem de um período a outro. No entanto, é necessária uma atitude crítica quanto a tais princípios para não universalizá-los e convertê-los em explicativos de tudo.

A Psicologia Histórico-Cultural considera como critério para avaliar a periodização do desenvolvimento psíquico a sucessão dos tipos orientadores de atividade, “a aparição de formações qualitativamente novas do desenvolvimento psíquico e a troca da situação social de desenvolvimento” (TOLSTIJ, 1989, p. 36).

Para Vigotski, (apud ELKONIN, 1987, p. 106, tradução nossa), “estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas”. De acordo com o autor, essa passagem de um degrau a outro não acontece como uma evolução paulatina do ser humano, é um processo dialético que, como já dito, acontece revolucionariamente, dá-se por saltos qualitativos, após um acúmulo quantitativo de novas experiências.

O autor que se dedicou especificamente ao estudo da periodização e das passagens de estágio no curso do desenvolvimento foi Elkonin. Esse autor, a partir do conceito de atividade-guia elaborado por Leontiev, norteou o problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Ele uniu diretamente o conceito de atividade principal aos princípios de divisão dos estágios, pois a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade. Nesse sentido, Elkonin (1987) apoiou-se nos estudos de Leontiev para descrever a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade; o que significa dizer que ele descreveu a dependência dos processos psíquicos quanto aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos, ao lugar que ocupam na estrutura da atividade.

Para Elkonin (1987), falar de periodização do desenvolvimento implica em compreender: o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e do surgimento de certos períodos no curso do avanço histórico da humanidade; o lugar que cada período ocupa no processo geral de desenvolvimento humano; o desenvolvimento como um processo dialético, por isso, contraditório, que não se dá de forma linear e evolutiva, mas sim a partir de rupturas

e do surgimento de formações novas; os pontos críticos de passagem de um período a outro, os quais podem gerar crises; a presença de épocas, estágios e fases no transcurso dos períodos.

Os estágios ou períodos de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam ao longo de sua vida foram sistematizados por Elkonin (1987) e colaboradores. O autor, inicialmente, descreve a atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto como orientadora do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. Como veremos com mais atenção neste texto, a partir do complexo de animação, que surge por volta do terceiro mês de vida, a necessidade de comunicação da criança com o adulto se intensifica no primeiro ano. Segundo Elkonin (1987), sobre a base dessa atividade se formam as outras atividades que compreendem o conhecimento do mundo material e a exploração sensório-motora. Também devido à necessidade de comunicação, a criança emitirá sons até originar a fala.

A exploração sensório-motora permite gradualmente aos bebês alguns movimentos com os objetos, os quais proporcionarão o salto qualitativo para a ação propriamente objetual, ou seja, o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, característica da primeira infância, a qual Elkonin (1987) denominou de atividade objetual-manipulatória. É claro que não se pode perder de vista, conforme o autor, a importância da mediação do adulto nesse processo, uma vez que ele apresenta o objeto para a criança, mas, nesse período, a relação do adulto com a criança perde o seu caráter direto e passa a ser mediada pelos objetos. O autor também chama a atenção para o intenso desenvolvimento da linguagem apresentado nesse período, afirmando que a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta. Na primeira infância, as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem e da percepção.

Do terceiro ao sétimo ano de vida, Elkonin (1987) descreve a infância pré-escolar, a qual tem como atividade-guia o jogo protagonizado, ou jogo de papéis. Para o autor, quando a ação objetual se inclui no sistema de relações humanas é que ela adquire seu verdadeiro sentido social, sua orientação até as outras pessoas, ou seja, o jogo protagonizado cumpre a função de mediar as apropriações da criança sobre a realidade social. Nesse período, a criança imita o adulto através de dramatizações e o conteúdo dos jogos é o que a criança destaca como aspecto principal da sua realidade sensorial. “Sobre esta base se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que

constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar” (ELKONIN, 1987, p. 118, tradução nossa).

A aprendizagem escolar trará o estudo como atividade-guia da infância escolar, próximo período de desenvolvimento. É no cotidiano da escola que, segundo Elkonin (1987), a criança passa a perceber a sua função social, ou seja, tem deveres, tarefas e realiza atividades socialmente significativas. A partir do estudo, atividade em que transcorre a assimilação de novos conhecimentos, a criança entra em contato com o acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente. Durante o estudo, diz Elkonin (1987), ocorre a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, também por meio de tal atividade a criança se insere em todo o sistema de relações com os adultos, incluindo a comunicação pessoal na família.

O próximo período descrito por Elkonin (1987) é a adolescência, período no qual o estudo segue sendo uma atividade fundamental, uma vez que os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo critérios valorativos para os adolescentes por parte dos adultos, mas essa não é a atividade que orienta esse período de desenvolvimento, considerado na psicologia como o mais crítico. Nesse período, segundo o autor, surge e se desenvolve uma atividade especial que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, a qual foi denominada pelo autor de atividade comunicativa. A diferença com outras formas de comunicação ou interação consiste no fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.

Os adolescentes, conforme Elkonin (1987), subordinam as suas relações a um código especial de companheirismo, isto é, as relações se estabelecem sobre a base do respeito mútuo, como também de uma completa confiança e comunidade da vida interior como forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. Os jovens dessa etapa passam por uma transição que os colocam quase em pé de igualdade com os adultos, visto que seus conhecimentos, força física e capacidades se desenvolvem qualitativamente.

Assim sendo, a atividade orientadora de desenvolvimento nesse período, segundo Elkonin (1987), consiste no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas, como também a comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações

entre as pessoas, o futuro próprio, ou seja, por meio da comunicação pessoal estrutura-se o sentido pessoal da vida e forma-se a autoconsciência.

Ancorados nas premissas da atividade-guia do adolescente, surgem, para Elkonin (1987), novas tarefas e motivos da atividade conjunta, a qual se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire caráter de atividade profissional de estudo, dá-se o início da vida adulta. A vida adulta é marcada e guiada pela atividade profissional, o trabalho social, o qual valoriza o indivíduo que tem uma formação ou um estudo em determinada área.

Diante dessa divisão em períodos, Elkonin (1987) divide as atividades dominantes em dois grandes grupos de acordo com as características objetuais e de conteúdo, denominados de tipos orientadores de atividade, os quais têm como critério a relação sujeito-objeto. No primeiro tipo, inserem-se as atividades que se orientam predominantemente pelos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. “São as atividades desenvolvidas no sistema criança - adulto social” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa). Durante a realização dessas atividades, tem lugar o desenvolvimento preponderante, nas crianças, da esfera motivacional e das necessidades, tais como comunicação emocional direta com o adulto, brincadeira de papéis e comunicação íntima pessoal do adolescente.

No segundo tipo, Elkonin (1987) apresenta as atividades nas quais têm lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. “Trata-se das atividades no sistema criança - objeto social” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa). O autor afirma que à medida que o indivíduo assimila os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, ele se orienta cada vez mais diante do mundo objetual, conseqüentemente desenvolvem-se suas forças intelectuais e sua inserção nas forças produtivas da sociedade. São representantes desse grupo as atividades manipulatórias-objetuais, as atividades de estudo e as atividades profissionais de estudo.

Assim sendo, Elkonin (1987) afirma que ao longo do desenvolvimento ocorre a alternância regular desses dois tipos fundamentais de atividade dominante, ou seja,

[...] no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais, cognitivas das crianças, suas

possibilidades operacionais técnicas. (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa).

A junção de dois períodos cujas atividades dominantes sejam cada uma representativa de um dos tipos supracitados é chamada por Elkonin (1987) de *época*. O autor apresenta três épocas distintas, quais sejam: a primeira infância, a infância e a adolescência. A passagem de uma época a outra, segundo Elkonin (1987), ocorre quando as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade não mais são correspondentes.

Como sistematizou Lazaretti (2008), a época chamada *primeira infância* é composta pelos períodos de comunicação emocional direta (em que predominam os objetivos, os motivos e as normas, ou seja, *a esfera motivacional e das necessidades*) e pela atividade objetual manipulatória (em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, isto é, *a esfera das possibilidades técnicas e operacionais*); a época denominada *infância* compreende a atividade de jogo de papéis (*esfera motivacional e das necessidades*) e a atividade de estudo (*esfera das possibilidades técnicas e operacionais*); e a época chamada de *adolescência* abarca o período de comunicação íntima pessoal (*esfera motivacional e das necessidades*) e o período de atividade profissional – de estudo (*esfera das possibilidades técnicas e operacionais*).

O esquema, a seguir, foi elaborado por Elkonin e representa a periodização do desenvolvimento humano com enfoque nos conceitos anteriormente apresentados de épocas, períodos e tipos orientadores de atividades:

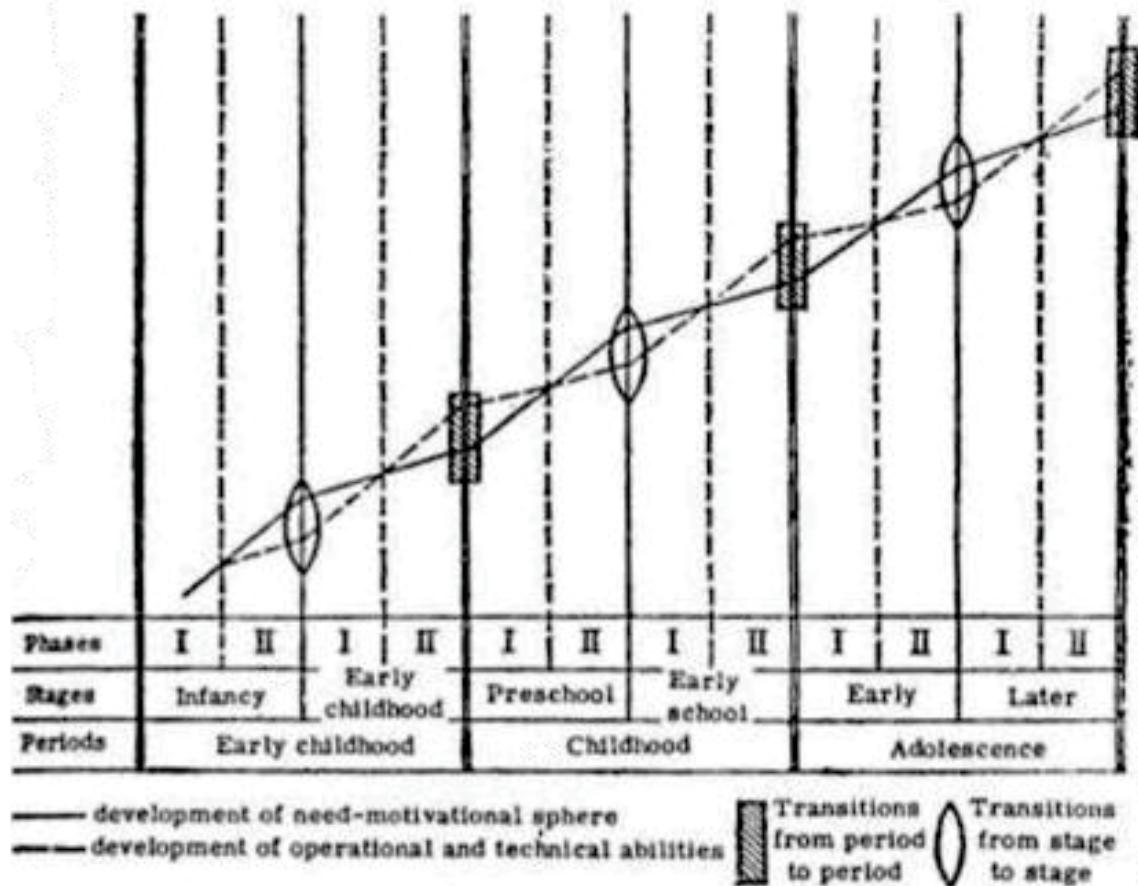


Figura 01: Representação gráfica do esquema de periodização do desenvolvimento infantil de D. Elkonin. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/elkonin/images/elkonin.gif>.

Como pudemos ver no esquema da figura 1, a linha pontilhada representa o desenvolvimento das possibilidades operacionais e técnicas, enquanto a linha contínua representa o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Os círculos representam as passagens de uma época à outra e os quadrados, as passagens de um período ao outro. É interessante observar a alternância entre as linhas no que se refere ao crescimento, enquanto uma cresce vagarosamente, aproximando-se da estabilidade, a outra cresce significativamente, o que representa a alternância das atividades orientadoras, como discutido anteriormente.

Faz-se importante ressaltar, como aponta Lazaretti (2008), que os estudos de Elkonin sobre as atividades-guia em cada período não eliminam a ocorrência de outras atividades que promovam desenvolvimento em outras direções simultaneamente, uma vez que a vida da criança é multifacetada. Justamente por essa razão surgem novos tipos de atividade e, conseqüentemente, novas relações da criança com a realidade.

Lazaretti (2008) lembra também, com base nos estudos de Vigotski, que as atividades-guia não desaparecem no processo de desenvolvimento humano, elas apenas mudam de lugar no sistema de relações em que o indivíduo está inserido. Contudo, nessa mudança de posição no sistema de relações sociais, a autora retoma os estudos de Leontiev e aponta que a criança também se torna consciente das relações em que se insere gradualmente, ou seja, passa a interpretar as relações conforme as atividades mudam de posição. De acordo com o próprio autor:

O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade, velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intraestágios, vão além, isto é, as mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo. (LEONTIEV, 2001, p. 82).

Nesse sentido, podemos afirmar que haverá sempre uma nova formação psíquica orientadora de determinado período, a qual também realocar-se-á no processo de desenvolvimento. Lazaretti (2008) retoma, ainda, uma contribuição importante de Vigotski e Elkonin no processo de periodização, a saber, a divisão do desenvolvimento em cada período em *linhas centrais de desenvolvimento*, diretamente relacionadas com a nova formação do período e, conseqüentemente, com sua atividade-guia, e em *linhas acessórias do desenvolvimento*, vinculadas às atividades secundárias. Tais linhas seguem alternando-se no decorrer dos períodos, isto é, o que era secundário em um período passa a ser central em outro e assim sucessivamente.

Para a autora, o entendimento de tais premissas sobre a periodização do desenvolvimento faz-se relevante para qualquer estudo que vise analisar a atividade da criança, como é o caso desta pesquisa. Sendo assim, feitas as devidas considerações sobre a periodização do desenvolvimento, focaremos agora o primeiro ano de vida, objeto de estudo desta pesquisa.

2.4 - PRIMEIRO ANO DE VIDA

A vinda do bebê ao mundo muda radicalmente as suas condições de vida, o feto que antes se desenvolvia sob proteção e segurança do útero materno, agora precisa sobreviver em ambiente social e, para tanto, passa por um período de transição, que significa, sobretudo, uma ruptura com o passado e o início do novo. Vygotski (1996) denomina o período pós-natal de *período de passividade*, justamente devido às peculiaridades apresentadas pelo bebê nesse momento. Embora ocorra a separação física da mãe, o bebê permanece sendo biologicamente dependente em suas funções vitais, como, por exemplo, na alimentação, visto que mesmo sem a conexão física, o bebê continua alimentando-se da mãe.

Outra característica apresentada por Vygotski (1996) nesse período é a pouca diferenciação entre sono e vigília. Os recém-nascidos dormem 80% do tempo, de forma inquieta, ligeira e descontínua, fazem movimentos impulsivos, comem dormindo, dormem com olhos semi-abertos e permanecem com olhos fechados em estado de vigília.

O bebê que está se adaptando ao novo mundo, segundo o autor, reage com os mesmos movimentos a todo estímulo inesperado e brusco, pois se trata de uma reação de medo. A chamada reação de Moro consiste no reflexo dos braços em cruz, ou seja, as pernas e os braços se separam simetricamente e logo voltam a se juntar em forma circular.

Dessa forma, Vygotski (1996) descreve a passividade total do recém-nascido, tanto em sua conduta como em sua consciência, não há nada que demonstre uma vivência social como tal. No entanto, não há outra forma de existir na vida social, se não pela vida psíquica, assim o autor afirma o início da vida psíquica, mesmo que de forma rudimentar, já no recém-nascido. Assim como todas as etapas do desenvolvimento humano, a vida psíquica possível ao recém-nascido se transforma e, conforme Vygotski (1996), deixa suas marcas na personalidade do indivíduo. No curso posterior do desenvolvimento, essa formação psíquica do recém-nascido, perde sua existência independente e “se integra como instância subordinada nas formações nervosas e psíquicas de nível superior” (VYGOTSKI, 1996, p. 283, tradução nossa).

Segundo Vygotski (1996), a vida psíquica do recém-nascido está vinculada mais aos centros subcorticais, pois o córtex ainda está imaturo, condição essa que não exclui a sua existência. O autor relata que já é possível observar na criança recém-nascida os processos básicos vitais que mantêm relação com os estados psíquicos, como alegria, euforia, dor, pena,

ira, medo, susto, espanto, ou seja, trata-se de rudimentos da vida psíquica – atrações, instintos e afetos mais simples.

Sendo assim, é preciso excluir da vida psíquica do recém-nascido a possibilidade de fenômenos propriamente intelectuais e volitivos da consciência.

Não existem no recém nascido ideias inatas nem percepção real, assim como, compreensão dos objetos e processos externos nem, finalmente, desejos ou aspirações conscientes. O único que podemos admitir com algum fundamento é a existência de estados de consciência nebulosos, confusos, nos quais o sensitivo e emocional se encontram fundidos a tal ponto que caberia qualificá-los de *estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente*. (VYGOTSKI, 1996, p. 281, tradução e grifos nossos).

Destacamos das palavras de Vygotski (1996) sua referência às emoções, pois essas, sim, já estão presentes no bebê desde os primeiros dias de vida e são fundamentais para o seu desenvolvimento. Sejam estados emocionais agradáveis ou desagradáveis, é possível percebê-los na expressão de seu rosto, na entonação de seus gritos, etc.

Vygotski (1996) aponta que no primeiro mês de vida não existe para o bebê diferenciação entre pessoas e coisas, toda a realidade, incluindo estímulos diversos, apresenta-se ao bebê como um estado subjetivo único. Assim sendo, essa é uma importante peculiaridade da vida psíquica do recém-nascido apresentada pelo autor, qual seja, a supremacia de vivências não fracionadas, que representam uma fusão de atração, afeto e sensação; a qual também não permite que o bebê separe a sua existência, as suas vivências, da percepção das coisas objetivas, tanto ele como o seu entorno fazem parte de uma percepção única.

Novamente enfatizamos o papel das emoções nas reações do bebê a esse todo. Como apresentado por Vygotski (1996), o recém-nascido reage a um complexo único de matriz emocional, reagindo inicialmente ao todo antes de reagir a elementos isolados da situação. Esse é um ponto importante para entendermos a percepção do recém-nascido, o qual o autor coloca como uma lei de figura e fundo, isto é, “a percepção amorfa de toda a situação configura um fundo sobre o qual destaca para a criança um fenômeno mais ou menos limitado e estrutural que ele percebe como uma qualidade especial neste fundo” (VYGOTSKI, 1996, p. 282, tradução nossa).

O bebê recém-nascido, segundo Martins (2009), vem ao mundo dotado de um aparato sensorial desenvolvido de forma a possibilitar a distinção de cheiros e sabores (doce, salgado e amargo), além da acuidade tátil e auditiva. Apenas a visão encontra-se pouco desenvolvida nos primeiros meses de vida. Assim, podemos afirmar que o mundo, ou a cultura historicamente constituída, passa a entrar na vida do indivíduo pelas vias sensitivas e constituirá, dia após dia, o seu psiquismo.

Partindo dessa caracterização da vida psíquica do recém-nascido, Vygotski (1996) apresenta as especificidades de sua sociabilidade diante de tais condições. A conduta social do bebê nesse momento também se apresenta de forma específica e peculiar, pois existe uma necessidade; o que se traduz em uma contradição entre sua máxima sociabilidade, uma vez que todo o seu contato com a realidade é socialmente mediado, bem como suas mínimas possibilidades de comunicação na forma de linguagem humana, obrigando-o a manter uma comunicação com os adultos sem palavras, de gênero peculiar.

Esse período de passividade tem duração de aproximadamente 45 dias, como já discutido neste texto, cada novo período é gestado no anterior e apresenta uma nova formação psíquica. A nova formação central apresentada pelo bebê nesse momento, segundo Vygotski (1996), é a formação da atividade nervosa superior, mais diretamente relacionada com sua vida psíquica e social, a qual marca o final do período pós-natal. A atividade nervosa superior se constitui diretamente relacionada com a sua vida psíquica e social porque é nesse momento que surge a primeira reação social da criança como resposta à voz humana: o sorriso.

O final do pós-natal, entre o 2º e 3º mês de vida, traz o início do período chamado por Vygotski (1996) de *período de interesse receptivo*, o qual se caracteriza por algumas mudanças fisiológicas, tais como a estabilização do ciclo de sono-vigília, a diminuição das reações negativas durante o dia, a alimentação passa a ser menos penosa, a criança interrompe a deglutição e abre os olhos em alguns momentos. Assim, passam a existir condições que permitem ultrapassar os limites do recém-nascido de sono, alimentação e choro.

A passividade do recém-nascido transforma-se gradativamente em interesse. Vygotski (1996) aponta que tal interesse é expresso pelas novas manifestações da atividade receptora em estado de vigília, pela manifestação da atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos, aos próprios sons, aos sons em geral, à presença de outra pessoa. Tal período marca de forma importante o desenvolvimento das sensações e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora. Nesse período, surge o mundo exterior para a criança e começam a

predominar, conforme Vygotski (1996), as impressões visuais, depois as sonoras, ainda que sejam os sons que ela mesma produz. A criança tenta segurar os objetos, toca os objetos com as mãos, os lábios, a língua, ou seja, são atitudes manuais que têm importância fundamental para todo o desenvolvimento psíquico posterior, visto que a integração da visão aos demais sentidos desenvolve a acuidade perceptiva da criança.

Nesse momento, o mundo e também o próprio corpo passam a ser alvo de interesse do bebê. “Em vez da passividade da qual a criança saía só por influência de fortes estímulos sensoriais, aparece agora a tendência a entregar-se à influência de estímulos” (VYGOTSKI, 1996, p. 286, tradução nossa). O aumento do interesse da criança pelo mundo traduz-se também no início de suas atividades comunicativas.

A gênese da comunicação no bebê foi estudada por Lísina (1987) e colaboradores. Para a autora, o desenvolvimento da comunicação está diretamente relacionado com o desenvolvimento social e do psiquismo, pois para que haja comunicação é preciso que haja no mínimo dois sujeitos atuando mutuamente na atividade comunicativa. Como descreve Vygotski (1996), a primeira comunicação da criança com o adulto acontece depois do período pós-natal, pois para uma verdadeira comunicação é imprescindível processos psíquicos nos quais a criança toma consciência de que alguém cuida dela e passe a reagir com essa pessoa de forma diferente das demais. Logo, o adulto que se comunica com a criança passa a propiciar tanto o desenvolvimento social como psíquico dela.

A necessidade de que haja duas pessoas atuando como sujeito na atividade comunicativa é, conforme Lísina (1987), uma especificidade dessa atividade, pois seu objeto é um outro sujeito, uma outra individualidade. Diferente seria se o objeto da comunicação fosse algo não humano, uma coisa material qualquer, pois não seria atividade comunicativa. É preciso que sujeito e objeto alternem suas posições, ora objeto, ora sujeito da atividade de comunicação, sendo que a ação de cada um supõe e está dirigida à ação de resposta do outro. Faz-se importante ressaltar essa especificidade da atividade comunicativa para compreendermos, a seguir, o complexo de animação como primeira atividade comunicativa do bebê.

Nos primeiros dias depois do nascimento, afirma Lísina (1987), os bebês não demonstram necessidade de comunicação. De fato, eles exigem a ajuda e a atenção dos adultos, mas não dirigem seus sinais a alguém em particular, não individualizam os adultos, não expressam prazer por ter recebido o que desejavam, visto que a necessidade de

comunicação começa a se formar entre o primeiro e segundo mês de vida. “Nesse momento pode-se observar no bebê uma atividade dirigida ao adulto como objeto da mesma e que tem todos os traços, assinalados por nós, da atividade comunicativa” (LÍSINA, 1987, p. 279).

O início dessa atividade dirigida ao adulto se deve justamente porque este se faz presente no cotidiano da criança, estimulando a comunicação com ela. Lísina (1987) aponta que o adulto se dirige ao bebê como uma verdadeira pessoa, fala com ele, busca seu sorriso, acaricia, modelando, dessa forma, a nova conduta do bebê. É o adulto que atrai a criança para a comunicação e cria nela tal necessidade. “Começa a comunicar-se com o bebê quando este ainda não é capaz de realizar uma atividade comunicativa e, precisamente graças a isto, ele vai tomando parte em tal atividade” (LÍSINA, 1987, p. 281).

A autora denominou essa etapa inicial da comunicação no bebê de situacional-pessoal, fazendo referência à relação com a situação dada e ao motivo dominante da comunicação. O bebê reflete somente as propriedades comunicativas dadas pela situação, apresentadas no aqui e agora, não é capaz ainda de compreender propriedades sensorialmente não perceptíveis dos objetos, nem qualidades morais ou intelectuais dos adultos, o que move o bebê para a atividade comunicativa são os adultos, por isso motivo pessoal.

A forma desenvolvida dessa etapa de comunicação é o denominado complexo de animação, o qual inclui a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral. “O complexo descrito aparece como manifestação externa de prazer, de vivências positivas experimentadas pela criança” (LÍSINA, 1987, p. 287). O complexo de animação já foi descrito de diversas formas por diferentes estudiosos do desenvolvimento humano, Lísina (1987), também sob influência dos estudos de Elkonin, apresenta-o como manifestações emocionais positivas que cumprem a função de comunicação do bebê com os adultos circundantes. A autora diz:

[...] 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 pré-lingüísticas) com o adulto e atrair ativamente o adulto para a comunicação (excitação motora). (LÍSINA, 1987, p. 288).

A autora faz a importante ressalva que, mesmo o bebê esboçando reações parecidas quando vê alguns objetos, existem diferenças significativas entre tais reações e o complexo de

animação, pois na situação de comunicação, o complexo de animação aparece antes e é mais intenso que durante a manipulação de brinquedos, além de apresentar uma grande flexibilidade conforme variam as ações do adulto.

Conforme Lísina (1987), essa forma de comunicação era denominada imediata-emocional: imediata porque não era mediatizada por nenhuma outra atividade comum da criança com o adulto e emocional porque se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto dirigem um ao outro. Mudou-se a denominação, mas “é indubitável que, por sua essência, a forma geneticamente mais inicial de comunicação consiste *no estabelecimento de contatos emocionais da criança com outras pessoas*” (LÍSINA, 1987, p. 289, grifos nossos).

Sobre as possibilidades de comunicação no primeiro ano de vida, Martins (2009) aponta que o desenvolvimento da linguagem oral atravessa várias etapas. Como vimos, desde o nascimento o bebê dispõe de formas não verbais de comunicação, tais como posturas corporais, expressões faciais, contato visual e sonoro, dentre outros, etapa caracterizada de *pré-linguística*, a qual marca todo o primeiro ano de vida. Essa etapa pré-linguística, segundo Martins (2009), é constituída por três momentos: dos ruídos, dos murmúrios e balbucios e das pseudopalavras. Como a própria autora define:

Os ruídos, dentre os quais se inclui o choro reflexo, assentam-se nos reflexos da laringe, graças aos quais ocorre a emissão aleatória de sons. Entre o segundo e terceiro mês a criança começa a murmurar, isto é, produzir sons de vogais e a partir do quarto mês, esses sons se fazem acompanhados de consoantes, quando, então, inicia o balbucio. No momento das pseudopalavras, próprio ao segundo semestre do primeiro ano, a criança inicia a emissão de sons, compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de acentuação, entonação e articulação única. Nele ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução das palavras do idioma. (MARTINS, 2009, p. 106).

Martins (2009) acrescenta que as pseudopalavras não são aquelas que a criança fala erroneamente, mas se referem à emissão de sons de maior complexidade e são de fundamental importância porque é sob cuja base ocorre a “modelagem social requerida ao estabelecimento de relações entre objetos ou fenômenos, sons e significados” (MARTINS, 2009, p. 106). Ainda conforme os estudos da autora, por sua proximidade com as palavras do idioma, as pseudopalavras representam o mais efetivo pré-requisito para o desenvolvimento linguístico

posterior, sem tirar a importância, é claro, dos outros momentos anteriores. Assim, já durante o primeiro ano é dever do adulto ensinar o bebê a falar.

O segundo período do primeiro ano será caracterizado por grandes mudanças na atitude da criança ante o mundo exterior, sendo denominado de *período de interesse ativo*. Segundo Vygotski (1996), novas formas de comportamento são esperadas para o bebê, tais como os primeiros movimentos defensivos, uma preensão mais firme, as primeiras manifestações de alegria, gritos por causa de algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, intenções experimentais, reações sociais ao ver crianças da mesma idade, busca por brinquedos perdidos. Segundo Martins (2009), a criança nesse período também inicia uma busca pela autonomia locomotora.

Nesse segundo estágio do primeiro ano, Vygotski (1996) afirma o surgimento de uma característica fundamental para o desenvolvimento posterior – a imitação. Para Martins (2009), tais procedimentos de imitação darão origem, por volta do décimo mês, às formas de comportamento e comunicações sociais.

Também por volta do décimo mês, Vygotski (1996) aponta uma importante passagem, qual seja, desaparecem os movimentos e iniciam-se o desenvolvimento de formas de comportamento mais complexas, como a primeira utilização da ferramenta (manipular os objetos de acordo com sua significação social), e o emprego de palavras para expressar o desejo. Essas duas conquistas são fundamentalmente importantes no desenvolvimento da criança e com elas tem início um momento de crise no primeiro ano, o qual terminará somente com a instalação do próximo período, a primeira infância.

Faz-se importante pontuar que todas essas mudanças no desenvolvimento da criança se dão, como já citado anteriormente, sob a base da maturação orgânica do sistema nervoso. O primeiro ano de vida, como aponta Vygotski (1996), traz como traço fundamental o desenvolvimento intenso do sistema nervoso; ocorre não só o crescimento do cérebro, mas também uma série de mudanças qualitativas em sua dinâmica e, consequentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas.

Vygotski (1996) aponta três momentos distintos de desenvolvimento do sistema nervoso no primeiro ano de vida. O primeiro é caracterizado pela imaturidade do córtex e do corpo estriado. O segundo compreende a maturação do corpo estriado. Já o terceiro momento caracteriza-se pela maturação do córtex e pela participação de suas funções na regulação do comportamento e da motricidade. Esse terceiro momento se manifesta, conforme o autor, em

dois sistemas fundamentais, a saber: os reflexos condicionados e a intelectualização e o caráter racional dos movimentos.

Os reflexos condicionados, segundo Vygotski (1996), não estão presentes no recém-nascido, iniciando sua formação a partir da superfície perceptora, isto é, de fora para dentro. À medida que a percepção entra em contato com os reflexos primários, originam-se no sistema nervoso central as interconexões funcionais de índole dominante. Os primeiros movimentos do bebê, segundo Martins (2009), são reflexos incondicionados, atos involuntários e inatos (reflexo de sucção, choro, por exemplo). Todavia, logo “os reflexos incondicionados cedem lugar aos reflexos condicionados e esses, às aprendizagens sociais” (MARTINS, 2009, p. 101).

Quando fala da intelectualização dos movimentos, o autor se refere aos movimentos coordenados pelo bebê, ou seja, à manipulação dos objetos e aos primeiros atos de seu pensamento instrumental, que significa o emprego mais simples das ferramentas. Tais características aparecerão bem mais tarde no desenvolvimento do bebê e manifestar-se-ão “nas funções sensoriais e motoras da criança, que caracterizam sua percepção e comportamento – as duas faces fundamentais de sua atitude diante do mundo exterior” (VYGOTSKI, 1996, p. 294, tradução nossa).

As funções sensoriais e motoras, segundo Vygotski (1996), iniciam seu desenvolvimento em uma conexão indissolúvel, em unidade, e, ao longo do processo, adquirem uma relativa independência, formando complexas combinações novas, superiores e de maior mobilidade. Para compreender esse processo de unidade que se diferencia, o autor propõe primeiramente o estudo do movimento reflexo, uma vez que o reflexo inato constitui uma unidade sensório-motora, ou seja, a percepção do estímulo e o movimento de resposta fazem parte de um mesmo processo dinâmico, sendo uma parte continuação da outra. No entanto, os processos sensoriais e motores apresentam uma índole mais complexa do que o simples arco reflexo, pois apresentam um caráter integral estrutural.

O desenvolvimento da motricidade do bebê, conforme Vygotski (1996), não se constitui de uma somatória de movimentos isolados que se unem com o tempo, pelo contrário, caracteriza-se pela presença de movimentos massivos que abarcam todo o corpo e singularizam-se posteriormente em atos motores isolados, do todo para as partes. Entre o processo sensorial e o motor, afirma o autor, existe uma conexão estrutural interna, atribuída de sentido e essencial, que é a chave para a compreensão do desenvolvimento sensório-motor,

qual seja, o afeto. “O vínculo entre a percepção de uma forma determinada e a ação de um gênero determinado é possível tão só se na criança esses processos são parte de uma mesma e única estrutura da necessidade afetivamente orientada” (VYGOTSKI, 1996, p. 298, tradução nossa).

Para Vygotski (1996), o afeto, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, apresenta um complexo desenvolvimento, modificando-se a cada etapa de formação da personalidade e com importância considerável na mudança de um período para outro. Com relação ao primeiro ano de vida, o autor afirma:

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens dos sonhos, à alimentação e ao grito. 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, a finalização do primeiro ano desemboca na crise do primeiro ano que como todas as idades críticas se distingue por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pela aparição do afeto da personalidade própria, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil. (VYGOTSKI, 1996, p. 299, tradução nossa).

Ressaltamos que os impulsos afetivos acompanham cada etapa do desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior, iniciando e encerrando todo o processo do desenvolvimento psíquico da criança e a formação da personalidade. De acordo com tal desenvolvimento do afeto o autor define a vida psíquica do bebê “como um sistema de consciência instintiva que se desenvolve pela *influência dominante dos afetos e atrações*” (VYGOTSKI, 1996, p. 298, tradução e grifos nossos).

Outro aspecto de especial importância no desenvolvimento humano são as ações ou comportamentos. Vygotski (1996) recorre a Buhler para estudar a conduta direcionada por um objetivo no primeiro ano e afirma sua estrutura diferenciando-a em três momentos distintos: instinto, *habituação*⁹ e intelecto.

O instinto, segundo o autor, é o nível inferior, a base sobre a qual se forma todo o superior. Os instintos humanos aparecem difusos, como um sistema de impulsos, e carecem quase por completo de mecanismos acabados de comportamento. Somente após a superação

⁹ A palavra utilizada pelo autor no original é *adestramento*, porém optamos neste trabalho pela utilização do termo *habituação*, uma vez que se aproxima mais da conduta humana.

dos mecanismos inatos, o homem atinge uma plasticidade surpreendente e a agilidade de suas capacidades motoras.

Após esse momento dominado pelos instintos, segundo Vygotski (1996), a supremacia é da aprendizagem por meio de exercícios contínuos, ou seja, da experiência adquirida. O bebê começa a agarrar, a sentar, formam-se os reflexos condicionados, os primeiros movimentos, os hábitos. É o momento chamado de habituação.

O último momento, denominado intelecto por Vygotski (1996), caracteriza-se justamente por certa atividade intelectual. É o início das primeiras intenções, dos primeiros movimentos racionais e orientados a um fim, que não são inatos nem aprendidos, mas surgem em uma situação dada e estão relacionados com o uso mais simples das vias colaterais e com a utilização das ferramentas. Antes de falar, a criança passa por um estágio de intelecto prático ou pensamento instrumental, isto é, inventa recursos mecânicos para os objetivos mecânicos. O procedimento de utilizar os objetos é a etapa prévia ao uso das ferramentas e é a gestação da nova atividade-guia que orientará o desenvolvimento da criança após o primeiro ano – a ação com os objetos. Assim sendo, por volta de sete meses encontramos os primeiros indícios de uma atividade objetual, nova por princípio, a criança muda as formas do objeto, apertando, manipulando, como veremos, a seguir, nos estudos de Elkonin.

O desenvolvimento motor, como aponta Martins (2009), é representativo dos saltos qualitativos que resultam do entrelaçamento dos fatores biológicos (maturacionais orgânicos) e da estimulação social. Cole e Cole (2003) mostram-nos que há um desenvolvimento motor esperado para o primeiro ano de vida, são tempos aproximados que dependerão da qualidade da educação recebida por cada um. Assim, espera-se a sustentação da cabeça com dois meses, rolar o corpo entre o terceiro e o quarto mês, sentar com apoio no terceiro mês, sentar sozinho entre o sexto e sétimo mês, engatinhar com sete meses, ficar em pé com apoio com seis meses, caminhar com apoio aos nove meses e ficar em pé sozinho com 11 meses.

O momento que o bebê começa a acompanhar os movimentos da própria mão como objeto é de grande importância para seu desenvolvimento, pois, segundo Martins (2009, p. 105), “ao começar a acompanhar visualmente os movimentos de suas mãos e a seguir, apalpar, descobre os objetos em suas possibilidades de apreensão, o que instiga a conquista de novos domínios motores (dirigir-se até objetos) tendo em vista a manipulação destes”.

Elkonin (1998) descreve que as coordenações visomotoras, nas quais se baseia o ato de agarrar, iniciam o seu desenvolvimento no complexo de animação. O ato de agarrar é um

movimento que responde à excitação visual dos olhos da criança a partir de uma certa distância e com determinado ângulo, e consiste em dirigir as mãos para o objeto e adotar com as palmas e os dedos certa postura.

Esse momento inicial de manipulação dos objetos por parte do bebê é denominado por Elkonin (1998) de movimentos reiterativos e concatenados com os objetos. Os primeiros podem ser descritos pelas palmadas no objeto, agitando, passando de uma mão para outra, oscilando repetidamente quando está pendurado, golpeando um objeto com outro, etc. Tais movimentos tendem a se tornar cada vez mais variados, de acordo com as novas descobertas das crianças com os objetos. Já os movimentos concatenados são aquelas “séries de movimentos soltos e diferenciados que se sucedem estritamente uns aos outros” (ELKONIN, 1998, p. 210).

Esses dois tipos de movimentos, conforme o autor, estão intimamente relacionados ao exame do objeto pela criança, à contemplação ativa do objeto-brinquedo que tem em mãos, o que os tornam fundamentais ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária, pois são justamente as ações fundamentais que a criança dessa idade faz com os objetos. As manipulações do primeiro ano, conforme Elkonin (1998), aparecem quando se dão todas as premissas necessárias (ou seja, após o desenvolvimento, nos primeiros seis meses, do sistema sensorial da criança) e são as faculdades de se concentrar, examinar, apalpar, ouvir, etc., as quais se manifestam a partir dos seis meses, assim como os movimentos coordenados cuja regulação obedece à vista.

A formação do ato de agarrar, segundo o referido autor, proporciona que a atividade orientadora e exploradora da criança adquira uma forma nova. A orientação para o novo, que evolui no transcurso do segundo semestre, como também descrito por Vygotski (1996), é uma forma comportamental e não uma simples reação. As ações da criança de um ano, segundo Elkonin (1998), são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que são descobertas durante a sua manipulação.

Tal manipulação primária com os objetos, o autor denomina de exercícios elementares para operar com as coisas, nos quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto. Durante essa manipulação, exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento posterior, sobretudo das coordenações sensório-motoras. Dessas manipulações primárias surgem, diferenciando-se, outros tipos de atividade. Essa é uma

atividade com os objetos em que se aprendem ações planejadas pela sociedade e uma exploração na qual a criança busca o novo nos objetos.

O desenvolvimento dessas atividades em crianças de até um ano de vida está, de acordo com Elkonin (1998), intrinsecamente determinado pela atenção pedagógica a elas direcionadas. O trabalho pedagógico é imprescindível para que os movimentos não se detenham, sob o risco das crianças permanecerem horas sem atividade, satisfazendo-se com a sucção dos dedos e a oscilação monótona do corpo.

Outro aspecto extremamente relevante dessa etapa de desenvolvimento diz respeito à comunicação com o adulto. A relação da criança com o adulto é, indubitavelmente, fundamental para o desenvolvimento de seu comportamento social. Vygotski (1996) reforça algumas dessas características esperadas no desenvolvimento do bebê: no segundo mês, as impressões e reações sociais do bebê aparecem no sorriso em reação à voz humana, sendo que no final do primeiro mês ele reage chorando quando ouve outra criança chorar e, no segundo mês, para de gritar quando o adulto se aproxima; no terceiro mês a criança sorri quando o adulto a olha, passando a manter inter-relações sociais com os adultos que lhe cuidam, e já se manifesta disposta à comunicação; no segundo semestre, a criança sente uma necessidade específica de se comunicar.

De acordo com Vygotski (1996), dois aspectos são fundamentais para a vivência social da criança, a saber: a atividade realizada pelo adulto e o domínio do próprio corpo, uma vez que tal domínio também possibilita que a criança passe a buscar contato com outras crianças. As manifestações sociais do bebê, para o autor, também passam de um momento passivo para um momento ativo.

A raiz geral de todas as manifestações sociais no primeiro ano, conforme Vygotski (1996), é a situação especial em que se encontra o bebê, qual seja, todo seu comportamento está imerso no social. A comunicação com o adulto, para o autor, é a esfera fundamental em que se revela a própria atividade da criança, a atividade do bebê se realiza sempre através do adulto, embora seja uma comunicação privada da linguagem humana. Ainda assim a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico da situação.

Elkonin (1998) ressalta a importância da modificação do tipo de relacionamento da criança com o adulto para essa passar às ações com os objetos propriamente ditos. Segundo o autor, a criança próxima de cumprir o primeiro ano de vida muda a sua relação com o adulto qualitativamente, visto que a comunicação emocional direta é substituída por uma forma

especial de relação com o adulto, que se desenvolve na atividade conjunta no momento das manipulações com os objetos. “A comunicação emocional direta ‘criança-adulto’ cede lugar à indireta ‘criança - ações com objetos - adulto’” (ELKONIN, 1998, p. 215).

Diante do entendimento do desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida, podemos compreender, então, que a nova formação básica do recém-nascido, segundo Vygotski (1996), é justamente a vida psíquica com caráter instintivo, a qual se incorporará gradualmente à nova formação do primeiro ano. Para a vida psíquica instintiva, Vygotski (1996) aponta a interferência fundamental de duas circunstâncias: o gradual incremento dos recursos energéticos do bebê como premissa indispensável para todas as linhas de desenvolvimento superior; e a mudança na dinâmica da relação inicial do bebê frente ao mundo no processo de desenvolvimento.

Incrementa-se a atividade do bebê: crescem suas possibilidades energéticas, aperfeiçoam-se seus movimentos, adquirem força seus braços e pernas, amadurecem novos setores de seu cérebro, mais jovens e superiores, aparecem novas formas de conduta, novas formas de comunicação com os demais. Graças a tudo isso se amplia, por um lado, o círculo dos seus contatos com a realidade, aumentam e se diversificam suas possibilidades de atuar através do adulto e, por outro, se faz cada vez mais notória a contradição principal entre a crescente complexidade e diversidade das relações sociais da criança e sua impossibilidade de estabelecer uma comunicação direta com o adulto através da linguagem. Tudo isso influi necessariamente para que a nova formação básica do período pós-natal – a vida psíquica instintiva – se modifique de maneira decisiva e radical. (VYGOTSKI, 1996, p. 306, tradução nossa).

Conforme o autor, as especificidades do recém-nascido desaparecem na nova formação do primeiro ano, o que pode ser observado no percurso do desenvolvimento nesse período. O bebê passa a atuar através de outra pessoa e a comunicação estabelecida com o adulto serve de ponto de partida para o desenvolvimento posterior da consciência. Assim, a primeira consciência que surge no bebê é uma consciência do coletivo, do nós, antes do eu, chamada de *proto-nossos*, consciência embrionária de si mesmo. Essa, sim, segundo o autor, é a nova formação esperada para o primeiro ano de vida; é o início do desenvolvimento da consciência.

Quanto a esse momento de desenvolvimento da consciência, Martins (2009) afirma que o final do primeiro ano de vida deve vir acompanhado de um salto qualitativo devido ao intenso desenvolvimento afetivo, que se expressa no aparecimento embrionário da vontade

própria, que decorre da diferenciação, pela criança, entre si mesma e o que a cerca. É preciso ter clareza de que nesse período ocorrerá um aperfeiçoamento do córtex cerebral, resultado da complexificação das relações da criança com o meio que a rodeia.

Por fim, quanto às Funções Psicológicas Superiores, Martins (2009) aponta-nos a inexistência de uma diferenciação específica delas no bebê. Sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento atuam de forma imbricada e só se diferenciarão sob condições educativas, ou seja, devido à exposição a estímulos externos e à aprendizagem, as funções podem se desenvolver e conquistar um funcionamento mais complexo e autônomo. Novamente afirmamos que o desenvolvimento do bebê só acontecerá sob mediação do adulto. Assim, Martins (2009) afirma ser imprescindível que o adulto estimule a comunicação verbal do bebê, assim como apresente a ele objetos diversos, considerando seu uso e significado social.

Diante dos apontamentos teóricos realizados até este momento, retomamos os objetivos desta pesquisa, a saber, avaliar como acontece o desenvolvimento da atividade do bebê no interior das instituições educativas. À medida que estamos partindo dos pressupostos do desenvolvimento social do psiquismo, o qual ocorre por meio de sua atividade, entendemos ser necessário atualizar os estudos de Elkonin (1987; 1998) passados meio século de sua realização, existiriam mudanças significativas no desenvolvimento da atividade-guia?

CAPÍTULO 3: REALIDADE ESTUDADA

O objetivo deste capítulo consiste em propiciar ao leitor a visualização da realidade estudada e a compreensão do processo de obtenção dos dados, os quais foram objeto de análise e proporcionaram os resultados apresentados nesta pesquisa.

Em coerência com o método dialético já anunciado anteriormente, faz-se importante a ressalva que o intuito deste trabalho é compreender o desenvolvimento do grupo de crianças envolvidas na coleta de dados em sua concretude e não apenas de forma empírica. Para Saviani (1991), a análise do indivíduo empírico ainda é uma limitação da psicologia geral. “O indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objetos de estudo” (SAVIANI, 1991, p. 85- 86). Já o indivíduo concreto é uma síntese de múltiplas relações sociais, ao qual só é possível o acesso pela mediação da abstração, da análise teórica.

A fim de alcançar tal abstração e analisar a atividade da criança em seu primeiro ano de vida, optamos por uma metodologia observacional, utilizada pela lógica positivista, que consiste em captar aspectos essenciais e circunstanciais de um fenômeno empírico (COELHO, 2009). Pode parecer uma contradição, à primeira vista, o uso de um recurso do método positivista em uma pesquisa que busca seus fundamentos na lógica dialética, mas é preciso ter clareza de que a lógica dialética, como disse Novack (1993), supera por incorporação a lógica positivista; ou seja, propõe um salto qualitativo a partir dos procedimentos existentes, o que dissolve a aparente contradição.

3.1 – PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de 12 (doze) bebês entre quatro e 11 meses de idade, que frequentavam instituições educativas. As escolas foram selecionadas por uma amostra de conveniência, isto é, escolas onde havia bebês matriculados e interesse em receber a pesquisa. Os pais das crianças foram abordados pela pesquisadora e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 01), autorizando a captação das imagens de seus filhos.

3.2 - COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a coleta de dados, utilizamos a filmagem como instrumento, realizada em duas etapas. Num primeiro momento, foram filmadas oito crianças entre quatro e 11 meses de idade de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Bauru-SP, no ano de 2006. Num segundo momento, diante da opção de ampliar a amostra, foram filmadas quatro crianças entre oito e 10 meses de idade em uma Escola de Educação Infantil Universitária na cidade de Ribeirão Preto-SP, no ano de 2009.

Inicialmente, realizamos filmagens de dessensibilização, as quais não foram utilizadas para análise dos dados, mas cumpriram a função de acostumar as crianças com a presença da pesquisadora e da câmera. Essa etapa aconteceu no decorrer de uma semana.

As filmagens foram organizadas de forma a compreender toda a rotina semanal do grupo, ou seja, há imagens de todos os dias da semana e em cada dia efetuamos a coleta em um horário diferente, somando 4965 minutos, ou 83 horas e 15 minutos de filmagem, considerando a soma do tempo de filmagem de cada criança. Em outras palavras, as imagens captaram as ações do grupo de crianças, dessa forma, se em duas horas de filmagem foram registradas imagens de três crianças, multiplicamos essas duas horas por três, somando seis horas ao total do grupo.

A fim de transformar as imagens apreendidas das crianças em dados de análise, realizamos a transcrição das filmagens (apêndice 02) e elencamos os episódios comportamentais, isto é, sequências de operações referentes a uma mesma ação da criança. É necessário lembrar que as operações ancoram a ação na realidade concreta, correspondem ao conteúdo procedimental das ações, por exemplo, a ação de explorar objetos é um episódio que compreende diversas operações com os objetos, tais como segurá-lo, apertá-lo, bater o objeto no chão, etc. Uma ressalva também se faz necessária neste momento para orientar o leitor, sublinhamos as ações do adulto nas transcrições que estão em apêndice com o intuito, como veremos adiante, de demonstrar a importância de sua mediação no desenvolvimento do bebê.

Os episódios foram codificados e quantificados. Assim, após as transcrições das imagens, codificamos cada operação realizada pela criança com o número representativo do episódio (ação) correspondente, por exemplo, a operação de olhar para o adulto foi codificada com o número 3, que corresponde ao episódio de contato sensorial com o adulto. Tal

procedimento pode ser visualizado no apêndice 02 e será melhor compreendido na descrição dos episódios.

Com base em tais episódios, foi possível elencar as categorias de análise. Como nos aponta Duarte (2000), as categorias de análise se encontram na realidade, elas não estão somente no pensamento, é o pensamento que se apropria da realidade por meio das abstrações, não de forma direta. Assim, nesta pesquisa, adotamos como critério para elencar as categorias de análise os episódios que compreendem semelhantes processos no desenvolvimento psíquico global da criança.

3.3 - RESULTADOS

3.3.1 - CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Ambas as escolas contam com um espaço físico destinado unicamente para atender aos bebês, os quais se subdividem em sala para estimulação, com colchonete e espelhos; banheiros adaptados ao banho dos bebês; sala com berços para descanso e sono; espaço externo onde as crianças podem tomar sol; e cozinha exclusiva para preparo das refeições dos bebês.

As duas instituições atendem à sugestão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) no que se refere ao número de educadoras por crianças, pois não há mais do que seis crianças por educadora e, nos momentos de maior demanda, há educadoras auxiliares, como na hora da alimentação e do banho. Em ambas as escolas, há, inclusive, uma educadora unicamente responsável pelo banho dos bebês.

Quanto aos recursos materiais, estão disponíveis nas duas instituições brinquedos próprios para a idade e ao alcance dos bebês. Na primeira instituição visitada, os brinquedos permanecem guardados em cestos e estantes e são colocados no chão nos momentos de estimulação, há somente uma primeira parte da estante que fica ao alcance das crianças com brinquedos que elas podem ter acesso ao se apoiarem e permanecerem de pé. Na segunda instituição, a quantidade de brinquedos é nitidamente maior, a sala de estimulação é mais ampla e conta com uma decoração completa, com túnel de madeira com espelho para a criança entrar; móveis acessíveis ao toque das crianças quando estão engatinhando ou sentadas; piscina com bolinhas e espelho; aquário com peixes na altura que os bebês possam

se apoiar e ficar de pé para observá-lo; estante com livros de pano próprios para bebês, ao alcance das crianças; e brinquedos colocados em caixas que ficam no próprio tatame de estimulação. No local do banho, também há objetos à disposição das crianças na água em ambas as escolas e as educadoras responsáveis pelo banho os usam para estimulação.

Quanto à rotina, as duas instituições também apresentam semelhanças. Na escola onde foi realizada a primeira coleta de dados, as crianças chegam entre 7h e 7h30m e são colocadas no tatame para estimulação, sendo que os mais novos, entre quatro e cinco meses, permanecem no carrinho. Às 8h é dada a mamadeira para todos os bebês e por volta de 8h30m as crianças voltam para a estimulação. Às 9h é o início do banho em todas as crianças. Após o banho, é o horário do almoço e depois de comer as crianças dormem por aproximadamente duas horas. À tarde há novamente momentos de estimulação e cuidados de higiene, sendo necessário, em determinadas situações, realizar outro banho em algumas crianças. Os pais buscam os bebês entre 16h e 17h, conforme o horário que saem do trabalho.

Na segunda escola onde foi realizada a coleta de dados, os bebês também chegam por volta de 7h, vão para a estimulação e logo depois se alimentam. Após a primeira refeição, voltam para a estimulação e no final da manhã, por volta de 11h30m, almoçam. Alguns pais vêm até a escola para dar a refeição aos seus filhos. Após o almoço, por volta das 13h, começa o momento de higienização e banho para as crianças dormirem, sendo que o descanso dura por volta de duas horas. Quando acordam, as crianças são colocadas novamente no tatame para estimulação, geralmente com músicas e interagindo com as educadoras. Antes de irem embora, por volta de 17h, é dado um lanche às crianças. Nesta instituição, as educadoras trabalham 30 horas semanais, ou seja, permanecem com as crianças por seis horas diárias, e há troca da equipe durante o dia.

3.3.2 - EPISÓDIOS COMPORTAMENTAIS DO GRUPO DE CRIANÇAS

Como descrito anteriormente, após as transcrições das filmagens elencamos os seguintes episódios comportamentais:

1. Explorar objetos: compreende as operações da criança direta ou indiretamente relacionadas com os objetos que a cercam (brinquedos ou objetos de banho, por exemplo), tais como segurar aleatoriamente o objeto; balançá-lo; batê-lo no chão; virar, mexer e/ou olhar o objeto;

balançar os braços olhando para o objeto; erguer o objeto; segurar o objeto e levá-lo até a boca; apresentar resposta auditiva ao barulho do objeto; apontar um objeto.

2. Alcançar objetos: foram considerados, neste episódio, as operações da criança que representam a tentativa de alcançar os objetos, por exemplo, esticar o braço para buscar algum objeto; locomover-se em direção ao objeto olhando para ele; retirar o objeto da mão de outra criança; tentar pegar a câmera da pesquisadora; tentar pegar o objeto e não conseguir.

3. Contato visual com adultos: operações de olhar para os adultos, tais como acompanhar as educadoras com o olhar; olhar para outros adultos que entram no berçário; olhar para a pesquisadora; olhar para a câmera.

4. Contato sensorial com crianças e com o espelho: operações da criança que demonstram interação com outras crianças e com o espelho, uma vez que não necessariamente ela se identifica no espelho, por exemplo, olhar-se no espelho; tentar pegar o espelho; olhar para outra criança; mexer, puxar o cabelo; empurrar; bater; apontar o outro.

5. Locomover-se na direção de adultos: operações que demonstram claramente que a criança está se deslocando na direção de adultos (educadores, pesquisadora, pais), como erguer o corpo na direção da educadora; esticar o braço para pegar na educadora; deslocar-se olhando para e na direção da educadora.

5.1. Locomover-se na direção de crianças: operações que demonstram claramente que a criança está se deslocando na direção de crianças, tais como engatinhar na direção de outro bebê.

6. Arrastar-se: operações em que a criança se locomove com os braços, deixando a barriga apoiada no chão.

7. Engatinhar: operações em que a criança se locomove com joelhos e mãos apoiados no chão, em padrão cruzado; ou quando a criança se locomove com um joelho, duas mãos e um pé apoiado no chão.

8. Sentar: operação de sentar só e com tronco ereto; sentar com equilíbrio perfeito do tronco, com liberação dos membros superiores; sentar sobre alguma perna.

9. Trocar de posição: operações em que a criança está sentada e prepara-se para engatinhar ou deita de bruços; quando está engatinhando e senta; quando está de pé com apoio e senta; quando está sentada e fica de pé com apoio.

10. Manter-se de joelhos: operação em que a criança mantém-se de joelhos com liberação dos membros superiores.
11. De pé com apoio: operação em que a criança se apoia na parede, no portão, nos carrinhos, ou em outro lugar e mantém-se de pé com apoio.
12. Caminhar com apoio: operação em que a criança locomove-se com pequenos passos, apoiada em carrinhos, ou de mãos dadas com as educadoras.
13. Observar o ambiente: momentos em que a criança se encontra observando o ambiente sem fixar sua atenção, como quando permanece olhando ao seu redor; observando pessoas, coisas, parque, outras crianças mais velhas de outras turmas; olhando para o colchão em que está sentada; olhando vários brinquedos a sua volta.
14. Alimentar: operações da criança destinadas a se alimentar sozinha, por exemplo, quando a criança segura a mamadeira sozinha para tomar o leite; quando segura a colher e leva o alimento à boca; quando bebe água sozinha; quando segura bolacha e a leva à boca.
15. Sorrir para adultos: operações em que a criança sorri para a câmera; sorri para os adultos (educadoras, pesquisadora, funcionários).
- 15.1. Sorrir para crianças: operação de sorrir diante de sua imagem no espelho; sorrir na presença de outra criança.
- 15.2. Sorrir para objetos: operação de sorrir com algum objeto nas mãos, olhando para ele; sorrir ao observar o ambiente ao redor.
16. Emissão de sons: operações quando a criança emite qualquer tipo de som, como os gritinhos no momento que manipula algum objeto; ou quando olha para o adulto; ou quando grita tentando pegar alguma criança.
17. Manipulação do próprio corpo: operações que demonstram que a criança está explorando o próprio corpo, como mexer no próprio pé; colocar as mãos na boca; coçar o próprio olho.
18. Complexo de animação: operações em que a criança realiza movimentos dos seus membros superiores e inferiores quando na presença de adultos, por exemplo, mexer braços e pernas olhando para o adulto; mexer braços e pernas quando sentada ou deitada de barriga para cima; dobrar e esticar as pernas rapidamente quando segurada pela educadora; mover o tronco para frente e para trás quando sentada e olhando para a educadora.

19. Em pé sem apoio: operação quando a criança solta o apoio e equilibra-se de pé por algum tempo sem apoio das mãos.

Os números à frente de cada episódio correspondem a sua codificação nas transcrições (apêndice 02), os quais permitiram a quantificação de ações realizadas por cada criança, ou seja, a cada operação realizada pela criança atribuímos o número do episódio (ação) correspondente, depois esses números foram contabilizados.

Tabela 1: Número de episódios realizados por cada criança na amostragem

1 - NÚMERO DE EPISÓDIOS REALIZADOS POR CADA CRIANÇA NA AMOSTRAGEM													
Crianças:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Idade na filmagem (meses)	4 a 5	4 a 6	4 a 6	6 a 7	7 a 8	7 a 8	7 a 9	8	9	9 a 11	10	10	4 a 11
Episódios:													
1. Explorar objetos	27	21	18	121	180	82	312	991	1610	103	803	1194	5462
2. Alcançar objetos	6		4	23	23	27	40	127	63	25	64	90	492
3. Contato visual com adultos	26	22	27	39	60	30	92	424	536	37	248	521	2062
4. Contato sensorial com crianças	11	16	6	50	56	23	37	156	212	14	100	192	873
5. Locomover-se na direção de adultos	1	2	1	3	0	0	2	60	5	6	18	7	105
5.1 Locomover-se na direção de crianças	0	0	0	0	0	0	0	17	10	0	17	18	62
6. Arrastar-se	0	0	0	0	0	13	28	0	0	0	0	0	41
7. Engatinhar	0	0	0	0	0	0	23	315	122	43	114	65	682
8. Sentar	0	0	1	7	10	0	65	118	99	30	98	71	499
9. Trocar de posição	14	8	27	3	58	33	123	222	165	50	160	111	974
10. Manter-se de joelhos	0	0	0	0	0	0	0	45	16	12	38	5	116
11. De pé com apoio	0	0	0	0	0	0	0	47	13	32	59	1	152
12. Caminhar com apoio	0	0	0	0	0	0	0	5	2	10	8	0	25
13. Observar o ambiente	3	25	8	21	60	15	29	216	296	12	152	305	1142
14. Alimentar	0	0	0	1	2	1	4	0	19	4	22	77	130
15. Sorrir para adultos	5	4	1	1	10	3	13	72	19	11	14	45	198
15.1 Sorrir para crianças	0	1	0	0	1	0	3	8	0	1	1	5	20
15.2 Sorrir para objetos e ambiente	1	1	0	0	5	1	5	26	15	6	6	18	84
16. Emissão de sons	0	0	0	22	3	7	8	36	12	12	13	45	158
17. Manipulação do próprio corpo	5	5	2	3	8	14	4	9	8	3	11	27	99
18. Complexo de animação	0	0	4	8	0	10	0	7	2	0	8	34	73

1 - NÚMERO DE EPISÓDIOS REALIZADOS POR CADA CRIANÇA NA AMOSTRAGEM													
19. De pé sem apoio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0	15
TOTAL	99	105	99	302	476	259	788	2901	3224	411	1969	2831	13464
Tempo de filmagem (minutos)	195	525	255	330	510	270	330	480	600	390	480	600	4965

A tabela 1 representa a realidade como nos foi apresentada sob a forma de números de episódios. A somatória da quantidade de episódios realizados por cada criança indica o total de episódios apresentado pelo grupo analisado e está representada no gráfico 1 a seguir:



Gráfico 1: Quantidade de episódios realizados pelo grupo de crianças avaliado

O gráfico indica que, considerando o grupo de crianças que compõem a amostra, ocorreram: 5462 operações vinculadas à ação de explorar objetos; 2062 contidas em contato visual com adultos; 1142 relacionadas a observar o ambiente; 974 a trocar de posição; 873 ao

contato sensorial com crianças; 682 a engatinhar; 499 a sentar; 492 às operações direcionadas ao alcance de objetos; 198 às ações de sorrir para adultos; 158 às operações com emissão de sons; 152 a ficar de pé com apoio; 130 a se alimentar sozinho; 116 a se manter de joelhos; 105 a se locomover na direção de adultos; 99 à manipulação do próprio corpo; 84 aos sorrisos para o ambiente; 73 ao complexo de animação; 62 a se locomover na direção de crianças; 41 a se arrastar; 25 a caminhar com apoio; 20 aos sorrisos para crianças; e 15 às ações de ficar de pé sem apoio.

Ainda na tabela 1 é possível observar a apresentação do tempo de filmagem de cada criança, informação essa também representada no gráfico 2, inserido a seguir:

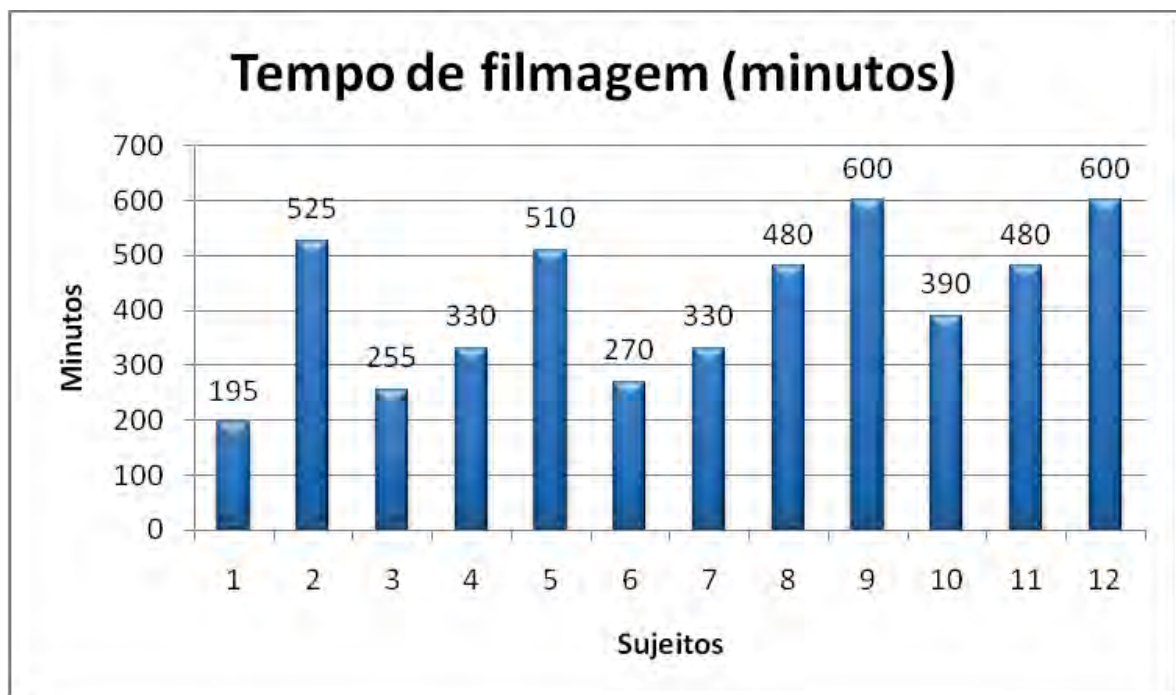


Gráfico 2: Tempo de filmagem realizado com cada sujeito em minutos

O gráfico 2 mostra a variação no tempo de filmagem de cada criança em minutos, o qual varia de 195 a 600 minutos, ou seja, cada criança foi filmada por intervalos de tempo diferentes. Sendo assim, essa informação do tempo de filmagem apreendido de cada criança permite o cálculo da frequência média de ocorrência de cada episódio comportamental, quantos episódios cada criança realizou por minuto, como apresentaremos no decorrer do trabalho.

3.3.3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir dos referidos episódios foi possível elencar as categorias de análise, isto é, agrupar os episódios que compreendem semelhantes processos de desenvolvimento psíquico. Assim sendo, pela mediação teórica já apresentada neste trabalho, definimos seis categorias: contato sensorial com adultos, contato sensorial com crianças, contato sensorial com objetos, locomoção e equilíbrio motor, manipulação do próprio corpo, fala. Realizaremos, a seguir, uma explanação dos critérios que levaram a eleição dessas categorias, no entanto, é preciso ter clareza de que os processos psíquicos se desenvolvem sempre um em relação com o outro, portanto eles foram separados apenas com objetivos didáticos e investigativos.

A primeira categoria identificada foi denominada de *contato sensorial com adultos*, a qual inclui os seguintes episódios: contato visual com adultos; locomover-se na direção de adultos; sorriso para o adulto; e complexo de animação. Dessa forma, descrevemos o contato sensorial com adultos a partir das operações da criança que representam a necessidade de comunicação com adultos. Como apresentado anteriormente nos estudos de Elkonin (1987) e Vygotski (1996), o bebê vive uma imensa contradição por necessitar comunicar-se com o adulto, mas não possuir ainda o domínio da linguagem. Assim, logo após o período pós-natal, o bebê já começa a demonstrar o interesse pela comunicação com o outro, interesse esse que tem seu início marcado pelo complexo de animação, um dos episódios desta pesquisa. Os olhares e sorrisos da criança para o adulto também foram aqui descritos e demonstram a mesma necessidade de comunicação. É importante ressaltarmos que as reações emocionais do bebê para com o objeto não foram contabilizadas no episódio de complexo de animação, como nos mostra a transcrição das imagens (apêndice 02), uma vez que o complexo de animação, como afirmou Lísina (1987), refere-se somente à comunicação do bebê com o adulto.

A segunda categoria identificada foi nomeada *contato sensorial com crianças*, a qual compreende os episódios de: contato visual e físico com outras crianças e com o espelho; locomover-se na direção de crianças; e sorriso para a criança. Tendo em vista que a percepção inicial do bebê, como descrito nos estudos de Vygotski (1996), é indivisa e diferencia-se aos poucos, entendemos que a outra criança próxima ao bebê faz parte de seu ambiente de exploração, assim como a sua própria imagem no espelho. Os episódios aqui compreendidos

demonstram momentos em que a criança olha outra criança, sorri para a mesma, chega a tocar a outra criança, com a mesma função de perceber o ambiente que a cerca.

A terceira categoria elencada foi a de *contato sensorial com objetos*, que compreende os episódios de: explorar objetos; alcançar objetos; sorrir para o objeto ou ambiente; observar o ambiente sem um ponto fixo; e alimentação. A relação do bebê com os objetos apresenta caráter especial no processo de desenvolvimento, tal relação envolve diretamente o desenvolvimento sensório-motor, pois à medida que a criança sai do momento inicial de passividade, adquirindo maior domínio de seu próprio corpo, ampliam-se as suas possibilidades de explorar os objetos. Após os seis primeiros meses, os movimentos com o objeto chamados por Elkonin de reiterativos e concatenados intensificam-se, sendo contabilizados nessa categoria. Faz-se necessário lembrar o caráter histórico e cultural dos objetos, os quais contêm em si uma função que não é inicialmente compreendida pela criança, mas, com a mediação do adulto, essa função será desvelada e permitirá a atividade de ação com os objetos, característica da primeira infância. As operações em que a criança se envolve na própria alimentação foram aqui incluídas por representarem o contato da criança com os objetos de alimentação, por exemplo, segurar a mamadeira sozinha, levar a colher à boca, segurar um pedaço de fruta e levar à boca são operações com objetos que envolvem a necessidade de se alimentar.

A quarta categoria corresponde aos episódios de *locomção e equilíbrio motor*, quais sejam: arrastar-se; engatinhar; trocar de posição; caminhar com apoio; sentar; equilíbrio sobre os joelhos; ficar de pé com apoio; e ficar de pé sem apoio. Essa categoria representou, na amostra analisada, os avanços nos movimentos e no equilíbrio da criança. Tal desenvolvimento é resultado da maturação do córtex cerebral, que, por sua vez, também é resultado da atividade sensório-motora, como foi descrito nos estudos de Luria (1981); é a estimulação externa que garante o desenvolvimento do sistema nervoso central, o qual permite o surgimento de novas ações da criança diante do mundo.

A quinta categoria foi nomeada *manipulação do próprio corpo* e contém somente o episódio que levou a mesma denominação. À medida que a *passividade* do recém-nascido se transforma em *interesse receptivo*, surgem novas manifestações da atividade do bebê, como descrevemos anteriormente com base nos estudos de Vygotski (1996). O interesse e a atenção pelo próprio corpo, pelos próprios movimentos, pelos próprios sons, são característicos desse momento e foram representados nesta pesquisa por tal categoria. É um momento também

marcado de forma importante pelo desenvolvimento das sensações e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora.

Por fim, a sexta e última categoria refere-se à *fala* e compreende o episódio de emissão de sons. Essa categoria também é fortemente influenciada pelo desenvolvimento do sistema nervoso central, o qual é mediado pelo adulto e orientado pela necessidade de comunicação da criança com o adulto. Indicamos esse episódio em uma categoria à parte porque envolve o desenvolvimento da comunicação pela linguagem, diferente do contato sensorial com o adulto.

Realizada a explanação das categorias, empreenderemos, a seguir, a sua sistematização e a representação quantitativa dos episódios em cada categoria de análise. É importante salientar que um mesmo episódio não foi contabilizado em duas categorias diferentes, uma vez que cada categoria representa diferentes processos no desenvolvimento psíquico, embora estejam certamente interligados quando se trata do desenvolvimento global.

Tabela 2: Quantidade de episódios por categoria de análise na amostragem

Categoria de análise	Número de episódios correspondentes
Contato com adultos	2.438
Contato com crianças	955
Contato com objetos	7.310
Locomoção / Equilíbrio Motor	2.529
Manipulação do próprio corpo	101
Fala	160
TOTAL	13.464

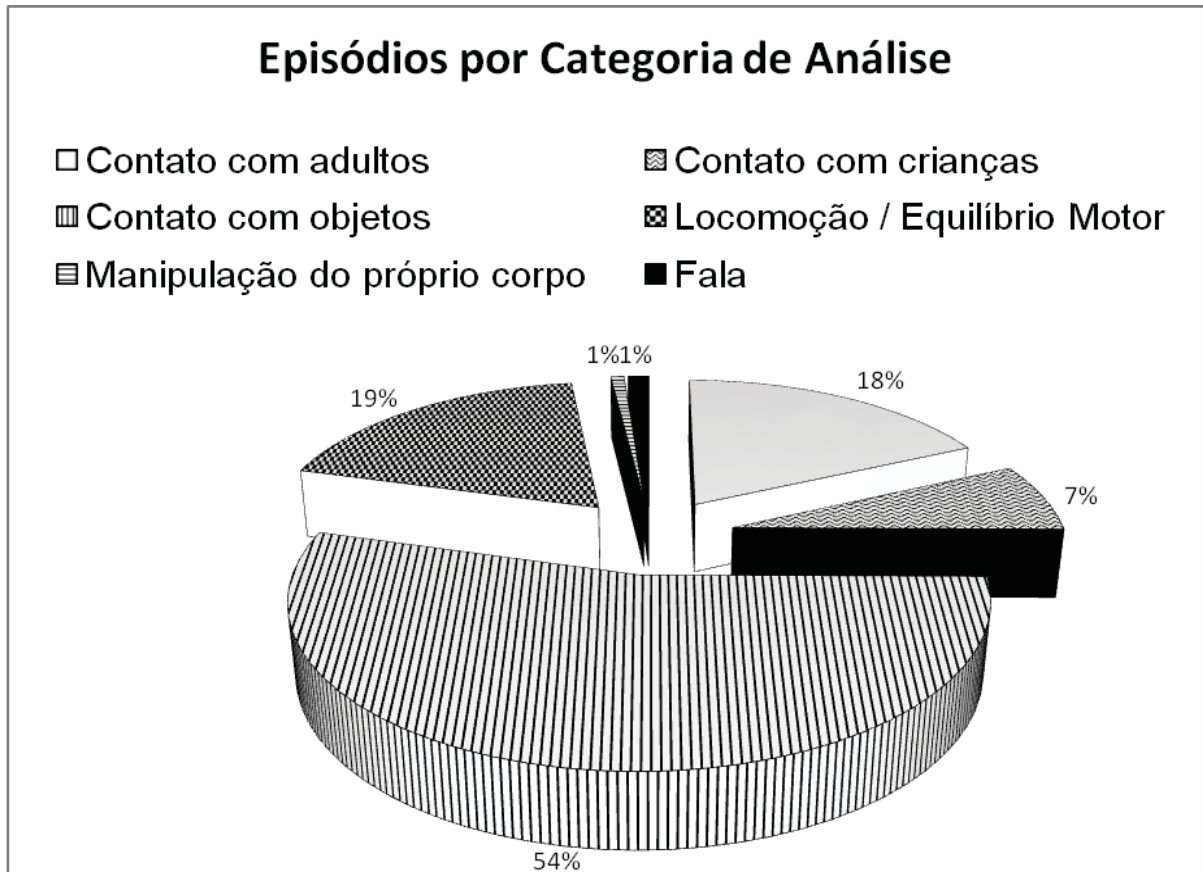


Gráfico 3: Quantidade percentual de episódios por categoria de análise do grupo de crianças

O percentual dos episódios divididos por categoria de análise está representado no gráfico 3, o qual apresenta: 54% dos episódios localizados na categoria de contato sensorial com objetos (explorar objetos, alcançar objetos, sorrir para o objeto ou ambiente, observar o ambiente sem um ponto fixo e alimentar-se); 19% em locomoção e equilíbrio motor (arrastar-se, engatinhar, trocar de posição, caminhar com apoio, sentar, equilibrar-se sobre os joelhos, ficar de pé com apoio, de pé sem apoio); 18% no contato sensorial com adultos (contato visual com adultos, locomover-se na direção de adultos, sorrir para o adulto, complexo de animação); 7% na categoria de contato sensorial com crianças (contato visual e físico com outras crianças e com o espelho, locomover-se na direção de crianças, sorrir para a criança); 1% em manipulação do próprio corpo (manipulação do próprio corpo); e 1% na categoria de fala (emissão de sons).

3.3.3.1 – CATEGORIAS DE ANÁLISE POR SUB-GRUPO

Após a análise global dos dados, dividimos a amostra de crianças em dois sub-grupos com base nas proposições vigotskianas de divisão do primeiro ano de vida em *período de interesse passivo* e *período de interesse ativo*. Assim, o primeiro sub-grupo foi composto pelos bebês com até seis meses (sub-grupo 1) e o segundo sub-grupo pelos bebês entre seis e 12 meses (sub-grupo 2), foram quantificadas novamente as categorias de análise em cada grupo. Não havia na amostra bebês representantes do *período de passividade*, ou *recém-nascidos*, motivo pelo qual foram formados apenas dois grupos.

A tabela 3 apresenta os resultados do sub-grupo 1, dos os bebês com até seis meses de idade:

Tabela 3: Quantidade de episódios por categoria de análise no sub-grupo 1

Categoria de análise	Número de episódios correspondentes
Contato com adultos	93
Contato com crianças	34
Contato com objetos	114
Locomoção / Equilíbrio Motor	50
Manipulação do próprio corpo	12
Fala	0
TOTAL	303

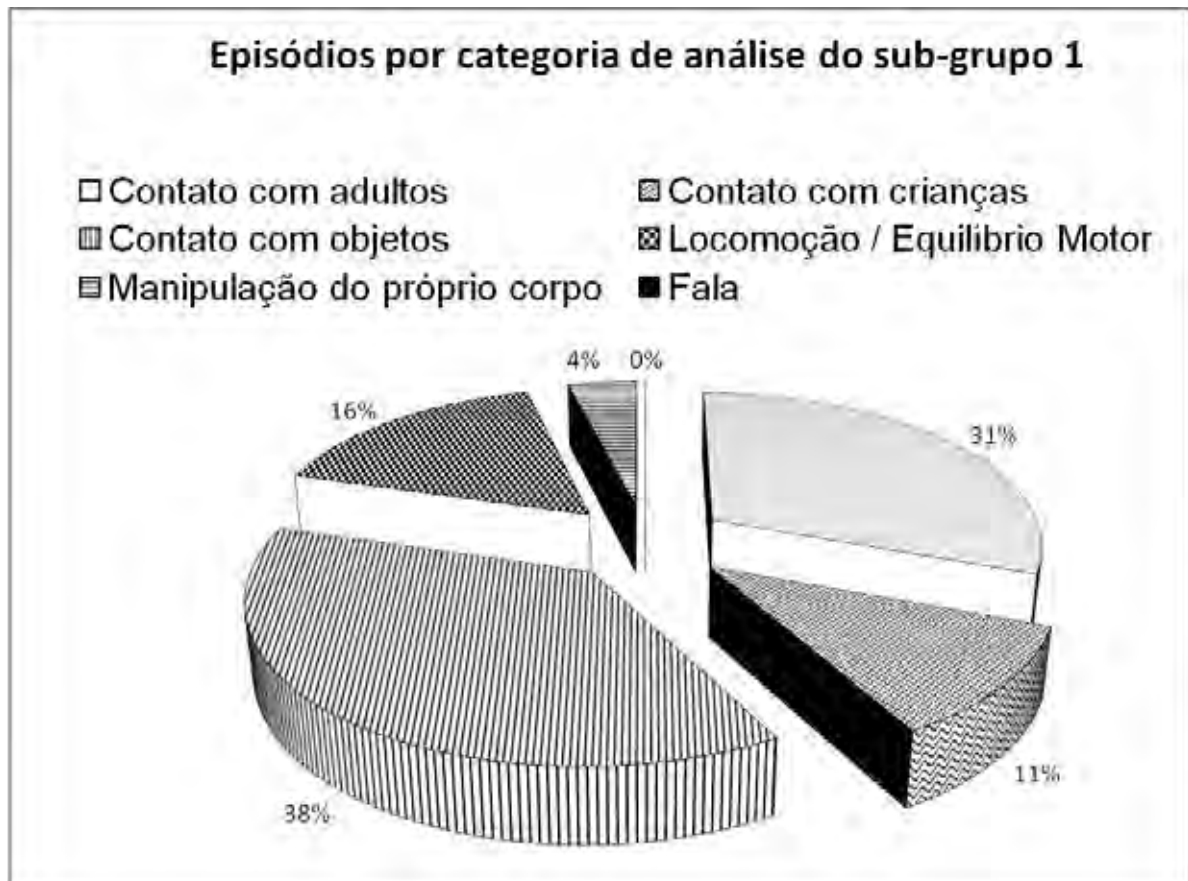


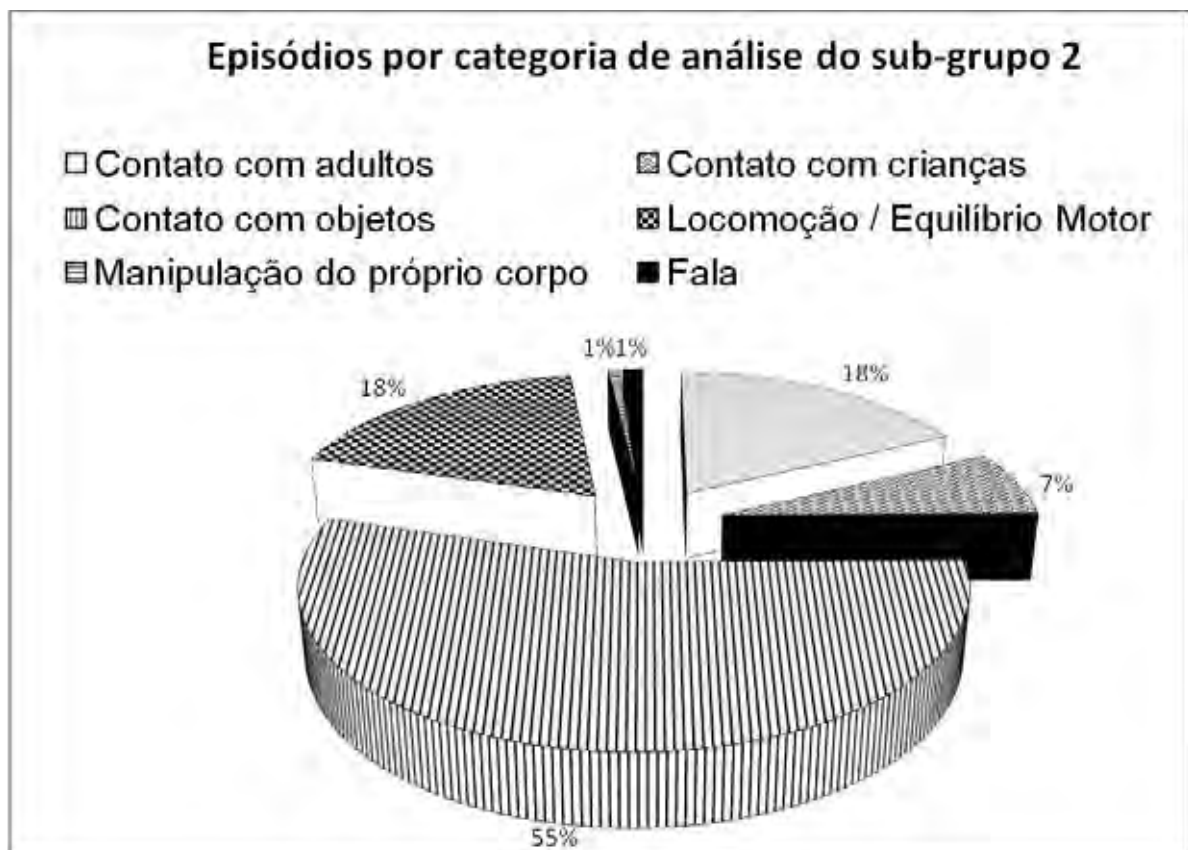
Gráfico 4: Quantidade percentual de episódios por categoria de análise no sub-grupo 1

O gráfico 4, a respeito do percentual de episódios por categoria de análise no sub-grupo 1, indica: 38% dos episódios na categoria de contato sensorial com objetos; 31% na categoria de contato sensorial com adultos; 16% em locomoção e equilíbrio motor; 11% na categoria de contato sensorial com crianças; 4% em manipulação do próprio corpo. Já a categoria de fala não aparece representada nesse sub-grupo de crianças com até seis meses de idade.

A tabela 4, inserida a seguir, mostra os resultados do sub-grupo 2, o qual compreende crianças entre seis e 12 meses de idade.

Tabela 4: Quantidade de episódios por categoria de análise no sub-grupo 2

Categoria de análise	Número de episódios correspondentes
Contato com adultos	2345
Contato com crianças	921
Contato com objetos	7196
Locomoção / Equilíbrio Motor	2454
Manipulação do próprio corpo	87
Fala	158
TOTAL	13161

**Gráfico 5: Quantidade percentual de episódios por categoria de análise no sub-grupo 2**

O gráfico 5, acerca do percentual de episódios por categoria de análise no sub-grupo 2, apresenta: 55% de episódios inseridos na categoria de contato com objetos; 18% em contato com os adultos; 18% em locomoção e equilíbrio motor; 7% no contato com as crianças; 1% na manipulação do próprio corpo; e 1% em operações de fala da criança entre seis e 12 meses.

3.3.3.2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE PELA FREQUÊNCIA DE EPISÓDIOS

O tempo de filmagem obtido por cada criança (gráfico 2) permitiu o cálculo da frequência média de ocorrência dos episódios por minuto. Tal cálculo foi realizado com o intuito de superar a dificuldade trazida pela diferença no tempo de filmagem, ou seja, a média de ocorrência por minuto permite a comparação entre as crianças, pois torna a ocorrência proporcional ao tempo de filmagem. Para facilitar a interpretação, agrupamos o cálculo da frequência de cada episódio nas categorias de análise, como será apresentado nos próximos gráficos.

Cabe retomarmos brevemente, com o intuito de facilitar a leitura dos gráficos, que as crianças número 1, 2 e 3 são representantes do sub-grupo 1, com até seis meses de idade, já as crianças de número 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 são representantes do sub-grupo 2, de seis a 12 meses de idade.

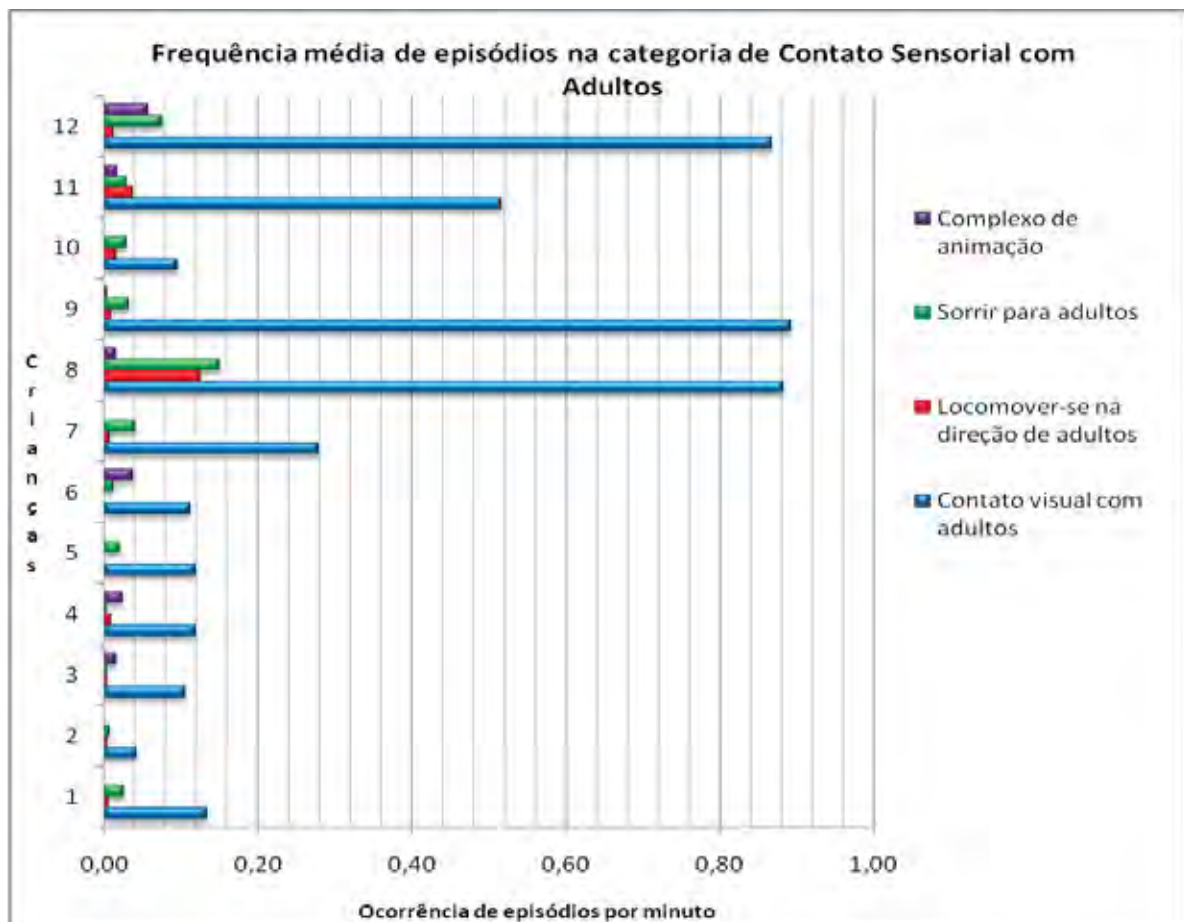


Gráfico 6: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Contato Sensorial com Adultos por minuto

O gráfico 6 mostra que na categoria de *contato sensorial com adultos*, o episódio mais frequente no grupo é o contato visual com adultos, notamos que as crianças 8, 9 e 12 apresentam tal ação quase uma vez por minuto, o que representa uma frequência alta quando comparada com os demais episódios da categoria, os quais apresentam frequências variadas.

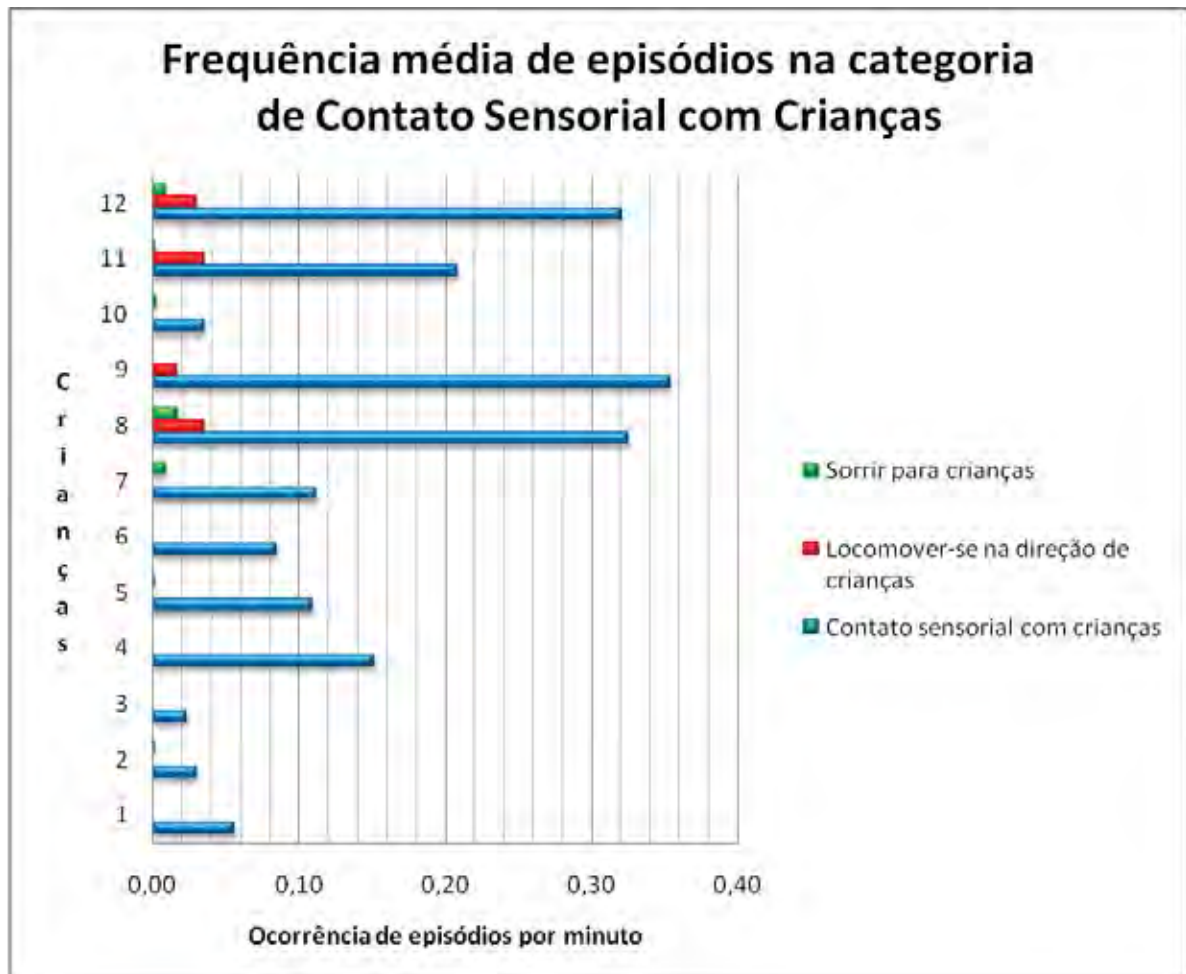


Gráfico 7: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Contato Sensorial com Crianças por minuto

Já o gráfico 7 indica que o episódio de contato sensorial com crianças é o mais frequente na categoria que tem o mesmo nome, enquanto os outros episódios de locomover-se na direção de crianças e sorrir para crianças aparecem com mais frequência nas crianças 8, 9, 11 e 12.

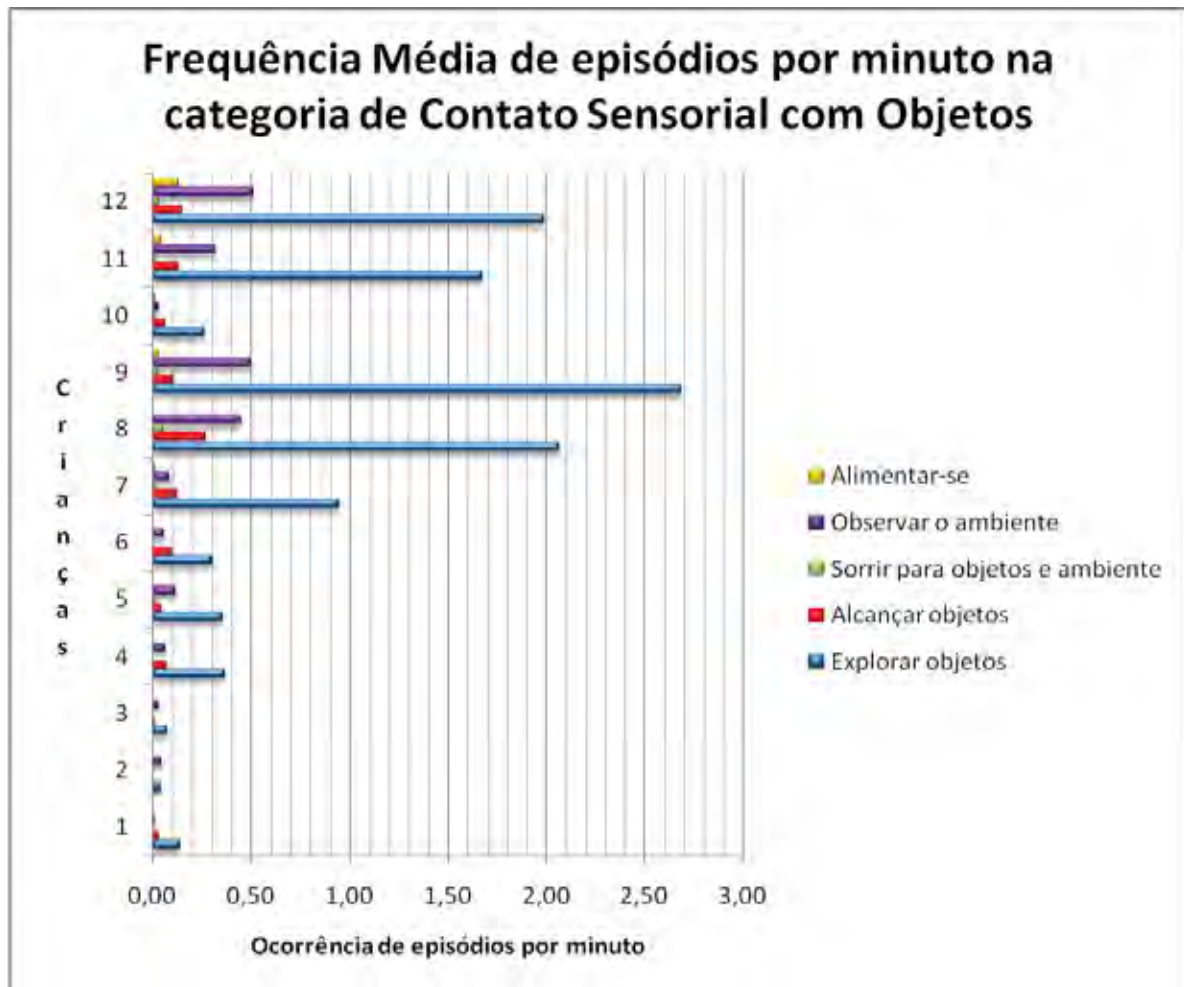


Gráfico 8: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Contato Sensorial com Objetos por minuto

Quanto ao gráfico 8, ele mostra a alta frequência do episódio de explorar objetos na categoria de *contato sensorial com objetos*, notamos que a criança de número 9 chega a apresentar quase três episódios de explorar objetos por minuto, sendo que cinco crianças apresentam mais de uma operação desse episódio por minuto. Observar o ambiente também é um episódio que aparece com frequência, seguido do episódio de alcançar objetos, alimentar-se e, por fim, aparece sorrir para objetos e ambiente.

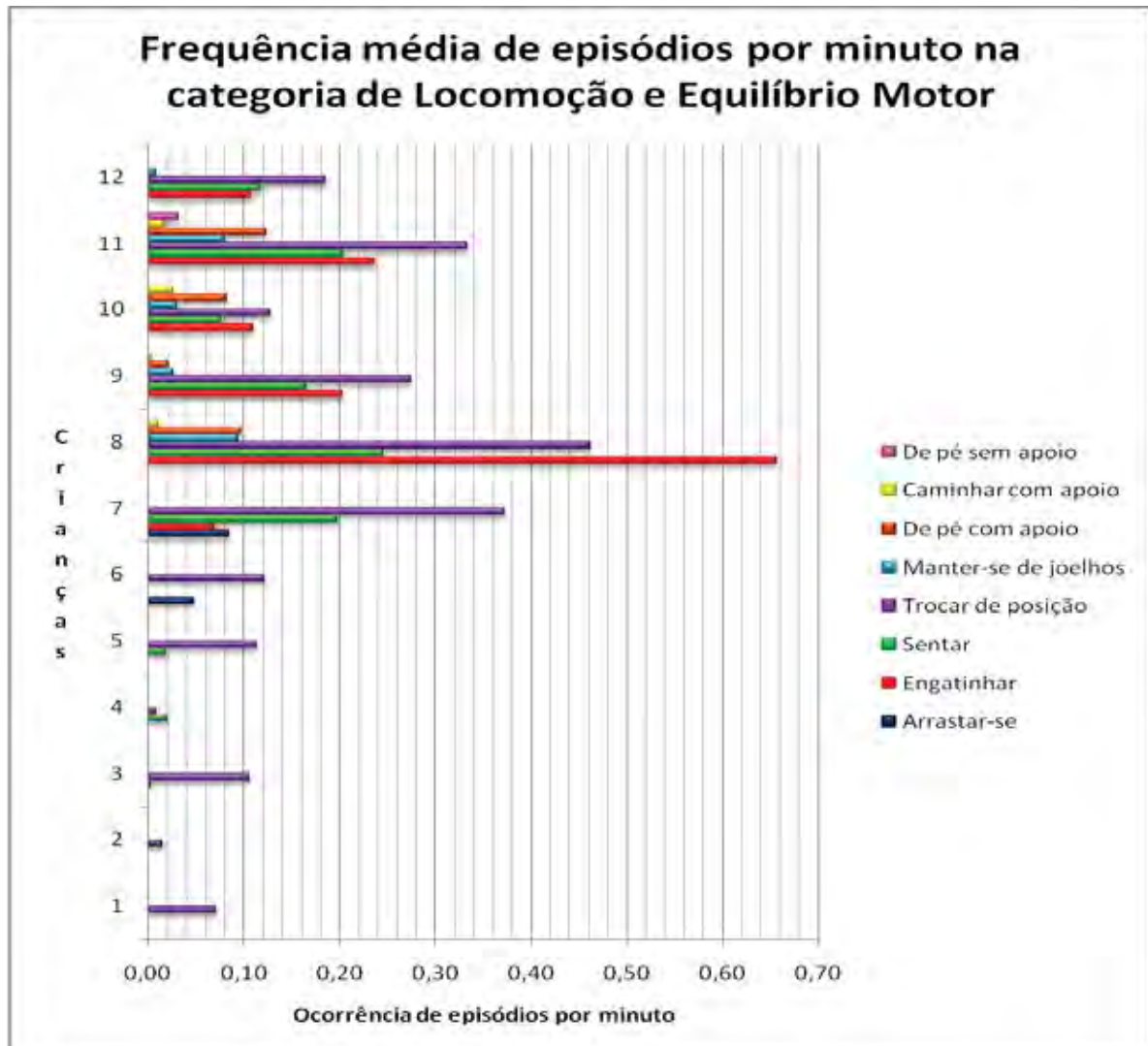


Gráfico 9: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Locomoção e Equilíbrio Motor por minuto

O gráfico 9 indica alta frequência e maior quantidade de episódios nas crianças 7, 8, 9, 10, 11, e 12. As crianças de 1 a 6 não apresentam todos os episódios e a frequência dos que ocorrem é mais baixa, sendo mais significativo o episódio de trocar de posição nessas crianças.

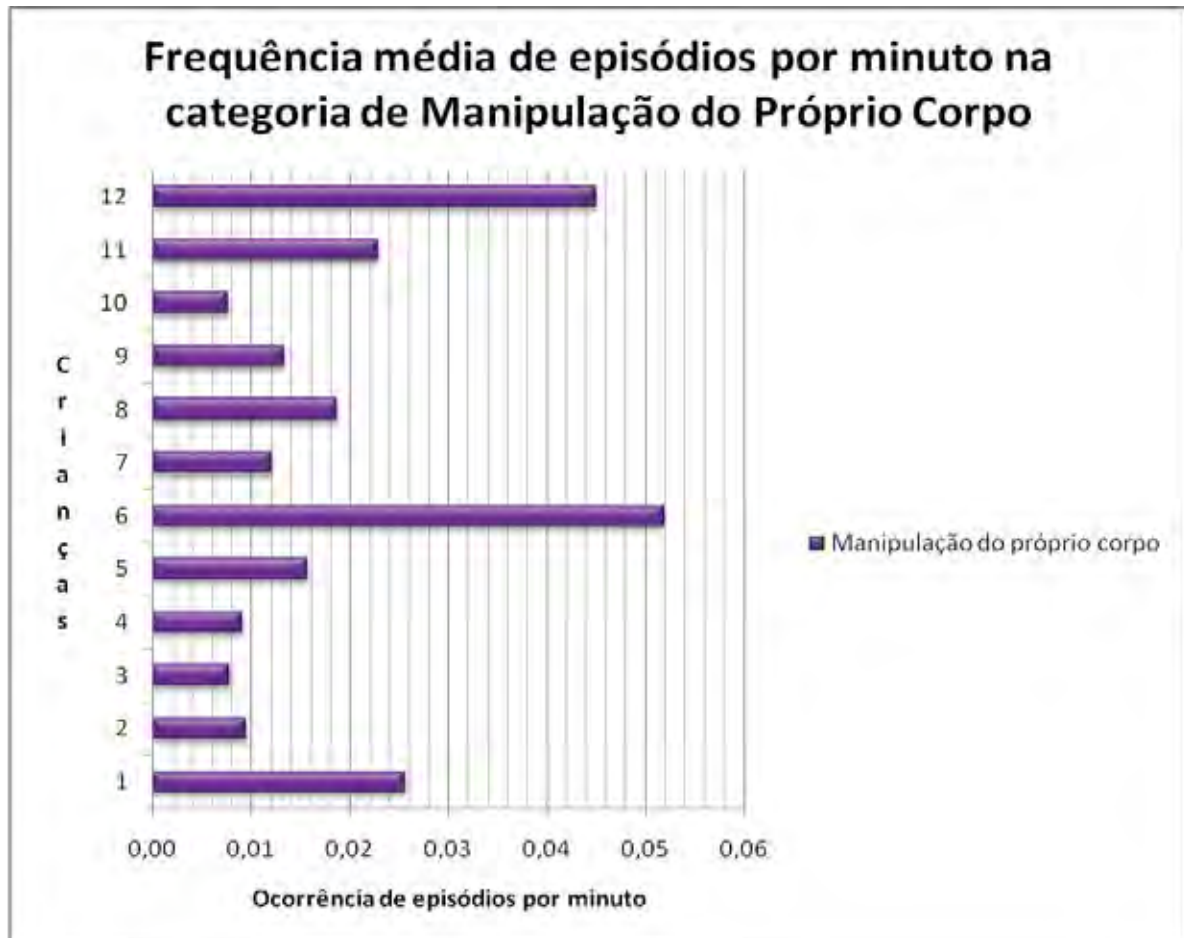


Gráfico 10: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Manipulação do Próprio Corpo por minuto

Já o gráfico 10 apresenta o episódio contido na categoria de *manipulação do próprio corpo*. Observamos que tal episódio é apresentado por todas as crianças avaliadas com maior frequência nas crianças de número 1, 6 e 12.

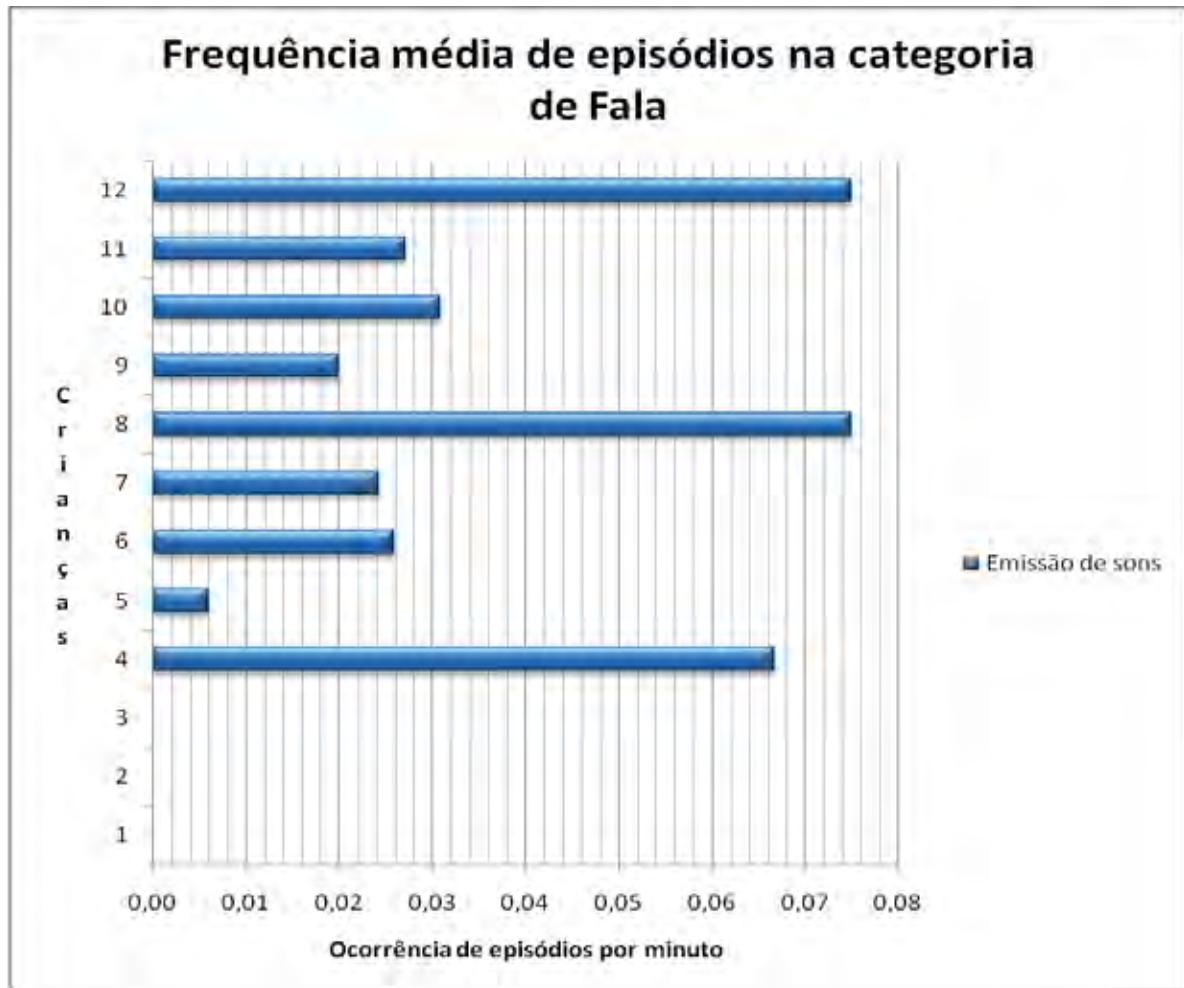


Gráfico 11: Ocorrência de episódios contidos na categoria de Fala por minuto

Com relação ao gráfico 11, ele mostra que as três primeiras crianças não apresentaram nenhum episódio de emissão de sons, único representativo da categoria *fala*. No entanto, todas as demais crianças emitiram sons, sendo que as crianças de número 4, 8 e 12 apresentaram maior frequência desse episódio.

Realizadas as devidas apresentações dos resultados, seguimos para o próximo momento desta pesquisa, qual seja, de analisar os resultados à luz da fundamentação teórica.

CAPÍTULO 4: SEGUNDO MOVIMENTO DA ANÁLISE: O REAL PENSADO

Analisar a realidade por meio das abstrações teóricas, eis o objetivo para este momento da pesquisa. Após a compreensão do objeto de estudo e da descrição da realidade encontrada, entendemos que a mediação do pensamento teórico possibilita a produção de novas ações no retorno à realidade.

Vislumbramos, neste estudo, analisar o desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida. Para tanto, codificamos em linguagem escrita a realidade como foi encontrada, através dos episódios comportamentais. A quantificação desses episódios e a definição das categorias de análise trouxeram a representação gráfica dessa realidade, como foram apresentadas no capítulo anterior. Partimos do entendimento de que os episódios descrevem as ações possíveis ao bebê conforme suas formações psíquicas, formações essas que mudam à medida que o bebê muda a sua situação social.

A importância central da mediação do adulto no desenvolvimento psíquico da criança foi afirmada, neste trabalho, de diversas formas e ainda será discutida ao longo desta análise. Assim sendo, embora o foco da pesquisa seja o desenvolvimento humano, especificamente o desenvolvimento da atividade do bebê, não é possível ignorar as ações do adulto apreendidas pelas imagens na coleta de dados. Com base nessa consideração, retornamos às transcrições (apêndice 02) e destacamos com sublinhado as ações do adulto, tanto dos pais que passavam pela instituição, como das educadoras responsáveis pelos bebês. Dessa forma, vislumbramos que o leitor possa identificar na realidade o que a teoria afirma sobre a necessidade da mediação do adulto. Encontra-se na transcrição, por exemplo, que a educadora colocou brinquedos à frente da criança, em seguida a criança olhou os brinquedos e sorriu tentando pegá-los; a educadora cantou para a criança e esta a olhou sorrindo e balançando pernas e braços; a educadora beijou a criança e esta sorriu fortemente; a educadora brincou com a criança durante o banho enquanto a criança a olhava atentamente, etc.

Com base em tal destaque da mediação do adulto nessa coleta de dados, poderíamos retomar as transcrições e analisar o número de intervenções que o adulto realiza com cada criança, por exemplo, com a criança de número 1 é possível identificar 19 ações sublinhadas do adulto, o que nos permitiria desenvolver novas hipóteses de pesquisa. No entanto, pelo foco da pesquisa, essa quantificação não foi efetuada, ficando apenas sinalizada como possibilidade de desdobramento dos resultados aqui apresentados.

De acordo com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, a análise busca elementos nos conteúdos sociais da atividade do bebê, determinados pelas condições históricas concretas. A busca de tais conteúdos sociais implica em identificar as atividades que são realizadas pelo bebê no interior das instituições educativas, uma vez que o bebê já nasce imerso em uma organização cultural que será determinante em seu desenvolvimento psíquico. Assim, é consenso na Psicologia Histórico-Cultural a necessidade de atividades organizadas e planejadas que promovam ao máximo o desenvolvimento do bebê.

Desse modo, a formulação de estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento no primeiro ano de vida seria certamente outro importante desdobramento desta pesquisa, o qual, por delimitação de área de formação da pesquisadora, também não é foco deste trabalho. Entendemos que tais estratégias pedagógicas, quando direcionam as atividades do bebê, operam como forças motrizes de seu desenvolvimento psíquico.

Ancorar-se no mundo concreto e, conseqüentemente, no ensino como promotor do desenvolvimento é o argumento central da abordagem teórica aqui defendida, uma vez que essa compreende o desenvolvimento humano como sócio-historicamente determinado. Sendo assim, o indivíduo começa constituir seu psiquismo já a partir de seu primeiro contato com a realidade, quando nasce, pelas vias perceptivas. Como disse Martins (2009), o mundo, ou a cultura, passa a entrar na vida dos indivíduos pelas vias sensitivas e constituirá, dia após dia, o seu psiquismo.

É esse mecanismo do mundo objetivo e cultural constituindo o psiquismo do bebê por meio das sensações e percepções que mostram os dados aqui analisados. Tal mecanismo pode ser observado em todos os episódios descritos e compreende o desenvolvimento do sistema sensorio-motor, ou seja, das ações modeladas pelas sensações e percepções, imprescindível no primeiro ano de vida. O bebê desenvolve-se gradativamente à medida que olha o adulto, reage com sorriso, movimenta braços e pernas como resposta à presença do adulto, agarra o objeto, manipula o próprio corpo, explora o objeto, movimenta-se na direção de adultos, crianças e objetos, entre outros exemplos de ações orientadas pelo sistema sensorial.

Com o intuito de facilitar a leitura das análises teóricas, dividimo-las, num primeiro momento, em análises referentes aos episódios comportamentais, seguidas da análise das categorias e dos comportamentos do bebê, para, ao final, enfatizarmos a análise da atividade-guia no primeiro ano de vida, objeto de estudo desta pesquisa.

4.1 - EPISÓDIOS COMPORTAMENTAIS

O primeiro ano de vida foi dividido por Vygotski (1996) em três períodos distintos: período de *passividade* ou *recém-nascido*, período de *interesse passivo* e período de *interesse ativo*, cada qual compreende uma nova formação. Não há bebês recém-nascidos na amostra, por isso não há episódios comportamentais que descrevam tal período do primeiro ano. Sendo assim, os episódios compreendem características do período denominado por Vygotski de *interesse passivo* (observar o ambiente, complexo de animação, contato visual com adultos e manipulação do próprio corpo) e do período de *interesse ativo* (explorar objetos, locomover-se, alimentar-se e contatos sensoriais).

Os gráficos 3 e 4, como descrito nos resultados, foram organizados de acordo com essa diferenciação de Vygotski e apresentam algumas diferenças entre os bebês de até seis meses de vida (sub-grupo 1) e os de seis a 12 meses (sub-grupo 2). Das 12 crianças entre quatro e 11 meses de idade (gráfico 3), três crianças com idade entre quatro e seis meses foram consideradas representantes do período de *interesse passivo* (sub-grupo 1, gráfico 4), e nove crianças com idade entre sete e 11 meses representam o período de *interesse ativo* (sub-grupo 2, gráfico 5).

Ao comparar-se o gráfico 4 com o gráfico 5, representantes do sub-grupo 1 e do sub-grupo 2, respectivamente, observamos que na categoria de *contato sensorial com objetos* houve um aumento na frequência de episódios de 38% para 55%; já na categoria de *contato sensorial com adultos* houve uma queda de 31% para 18%; no *contato sensorial com crianças* também houve uma queda de 11% para 7%; na categoria de *locomoto e equilíbrio motor* o aumento é pequeno, de 16% para 18%; na *manipulação do próprio corpo* houve uma queda de 4% para 1%; e, por fim, a categoria de *fala* passa de zero para 1%. As análises de tais diferenças serão apresentadas a seguir, no momento que avaliaremos cada categoria separadamente.

Na tabela 1 e no gráfico 1, acerca do número de episódios realizados por cada criança e da somatória do grupo todo, é possível verificar que nem todos os episódios são realizados por todas as crianças, o que pode ter sido influenciado pelo tempo de filmagem diferenciado para cada criança (gráfico 2) e, principalmente, pelo vínculo de determinadas ações com o desenvolvimento do córtex cerebral; considerando sempre que tal desenvolvimento, como afirmou Luria (1981), só acontece com auxílio externo, por meio da mediação do adulto. É

importante reafirmar o que já foi exposto por Martins (2009), o vínculo com o desenvolvimento do córtex cerebral não elimina a necessidade de estimulação e orientação pelo adulto.

Dessa forma, novas ações surgem e são orientadas pelo adulto ao longo do primeiro ano, conforme as possibilidades históricas concretas de desenvolvimento de cada criança. Como disse Vygotski (1996), o processo de desenvolvimento é um movimento ascendente em espiral, ou seja, mudanças qualitativas acontecem após um acúmulo quantitativo, sem que as realizações anteriores deixem de existir. Assim sendo, ao se observar a tabela 1 e o gráfico 1 podemos notar um número maior de ações realizadas pelas crianças do sub-grupo 2 (entre seis e 12 meses) com relação ao sub-grupo 1 (até seis meses).

Após o período de *passividade*, explicitou Vygotski (1996), a nova formação psíquica esperada é a formação da atividade nervosa superior, a qual proporciona a primeira reação social da criança, o sorriso. Os episódios comportamentais aqui apresentados são representativos da existência, em todos os bebês, da atividade nervosa superior, uma vez que todos os bebês da amostra já apresentam reações sociais, não só pelo sorriso, episódio realizado por todos os bebês, mas também pelos episódios de contatos sensoriais com adultos, crianças, objetos e pelas reações motoras aos estímulos perceptivos que são sociais. Por exemplo, quando a criança olha para o adulto e o acompanha com o olhar, ela está apresentando uma reação social, assim como quando observa um objeto e reage tentando agarrá-lo. Sendo assim, podemos afirmar que todas as ações aqui observadas pelas crianças são reações sociais. O contrário disso poderia ser observado em bebês recém-nascidos, os quais não estão presentes nesta amostra.

A compreensão do início das reações sociais já nesse momento da vida do bebê remete novamente ao desenvolvimento social do psiquismo e à importância da mediação do adulto nesse processo, especialmente através do planejamento de suas ações e planos de ensino, no caso do educador.

Quanto ao sistema sensório-motor, é possível fazer uma separação didática entre os episódios representativos do sistema sensorial, que estimulam ou despertam a percepção sensorial do bebê, tais como explorar objetos, contato visual com adultos, contato sensorial com crianças e observar o ambiente; e os episódios representativos do sistema motor, as respostas motoras, tais como alcançar objetos, locomover-se na direção de adultos e crianças, arrastar-se, engatinhar, sentar, trocar de posição, ficar de joelhos, de pé com apoio, caminhar

com apoio, alimentar-se, sorrir para adultos, crianças, objetos e ambiente, manipular o próprio corpo, emitir sons, complexo de animação e ficar de pé sem apoio.

Efetuada uma análise preliminar dos episódios, cabe-nos, então, empreender um olhar mais minucioso para cada categoria de análise. As categorias serão apresentadas em ordem crescente de frequência, de acordo com os números apresentados no gráfico 3.

4.2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.2.1 - FALA

As operações de emissão de sons que representam essa categoria estão diretamente relacionadas, conforme os próprios critérios para sua eleição, com a necessidade de comunicação apresentada pela criança e com desenvolvimento do sistema nervoso central para gerenciar e articular a linguagem. Como apresentamos no primeiro capítulo, o psiquismo humano conta com seu aporte material, o qual é desenvolvido por meio do sistema sensorial, ou seja, pela realidade concreta em que a criança está inserida.

O acesso do bebê aos estímulos perceptivos materiais promove o desenvolvimento da função encefálica e, conseqüentemente, o aumento físico do cérebro no primeiro ano de vida. Como pode ser verificado no gráfico 11, está contido nessa categoria um único episódio de emissão de sons que por sua vez contém duas operações, a saber, murmúrios e balbucios, ambas representantes da etapa pré-linguística. A emissão de sons é uma resposta à percepção auditiva do bebê, resposta essa que se torna possível com o desenvolvimento do córtex, área cerebral responsável, segundo Lundy-Ekman (2000), pelo processamento das informações sensoriais e da linguagem, entre outras funções.

A categoria de fala não foi identificada no sub-grupo 1, de crianças com até seis meses de idade, como mostra o gráfico 4. Já no sub-grupo 2, de crianças entre seis e 12 meses, essa categoria aparece com a frequência de 1%, como pode ser verificado no gráfico 5. Os números indicam justamente o quanto tal categoria está diretamente vinculada ao desenvolvimento do córtex e, conseqüentemente, à mediação do adulto.

A necessidade de comunicação estimulará a criança a emitir sons até originar a fala, sendo o adulto quem atrai a criança para a comunicação e cria nela tal necessidade. Como disse Vygotski (1996), o adulto inicia sua comunicação com o bebê quando este ainda não é

capaz de realizar uma atividade comunicativa e, graças a isso, ele se apropria gradativamente de tal atividade.

A fala, como foi descrito por Elkonin (1987), é uma atividade secundária da primeira infância, ou seja, é uma atividade esperada para o próximo período de desenvolvimento. A caracterização de atividade secundária ancora-se em Lazaretti (2008), que apresentou as proposições vigotskianas sobre linhas acessórias do desenvolvimento (secundárias), enquanto as atividades-guia foram denominadas de linhas centrais do desenvolvimento. A fala não é a atividade-guia, de linha central no desenvolvimento da *primeira infância*, mas sim uma atividade secundária que se desenvolve por meio da ação com objetos, esta sim a atividade-guia. Para tanto, a fala, como foi visto nessa categoria (gráficos 3 e 5), tem o início de seu desenvolvimento já no primeiro ano de vida.

A necessidade de comunicação, assim como o aumento gradativo do interesse do bebê pelo mundo que o cerca, originarão não só o desenvolvimento da fala, mas também de outras possibilidades de exploração do mundo e da locomoção, como é o caso da manipulação do próprio corpo, como veremos a seguir.

4.2.2 - MANIPULAÇÃO DO PRÓPRIO CORPO

Nesta categoria está contabilizado o episódio de manipulação do próprio corpo¹⁰. O gráfico 10 mostra que todas as crianças analisadas apresentam tais operações. O interesse da criança pelo seu próprio corpo tem início logo quando ela passa a descobrir o mundo exterior, como já discutido no *período de interesse passivo*. Seu corpo passa a ser foco de sua atenção e iniciam-se as tentativas de sua manipulação, essa é uma característica marcante do *período de interesse passivo*, representado no sub-grupo 1 (gráfico 4). Essa atenção e manipulação do próprio corpo está relacionada com a baixa autonomia locomotora apresentada pelos bebês do sub-grupo 1, ou seja, como eles não se locomovem, ou mesmo não trocam tanto de posição, o seu próprio corpo funciona como estímulo para sua atenção e manipulação, é o que está presente entre os bebês com até seis meses.

¹⁰ Faz necessário salientar que em algumas categorias os episódios levaram a mesma denominação da categoria. Sendo assim, chamamos a atenção do leitor para que não confunda os conceitos: o episódio sintetiza uma ação composta de diversas operações; já a categoria agrega diferentes episódios que estimulam o mesmo processo de desenvolvimento psíquico.

Como é possível perceber comparando o gráfico 4, representativo dos episódios apresentados pelo sub-grupo 1, com o gráfico 5, representativo dos episódios apresentados pelo sub-grupo 2, a manipulação do próprio corpo diminui de 4% no sub-grupo 1 para 1% no sub-grupo 2. Essa queda na quantidade de episódios está vinculada ao aumento do interesse pela manipulação dos objetos, isto é, o próprio corpo é um interesse inicial, sendo substituído pelo interesse para com o mundo ao seu redor. Porém, mesmo com tal diminuição, os episódios de manipulação do próprio corpo continuam presentes no sub-grupo 2, como mostra o gráfico 10, especialmente entre as crianças de número 6 e 12.

É esperado que as operações realizadas pela criança não deixem de existir, tendo em vista que a atividade da criança se complexifica, tais operações apenas mudam de lugar no sistema de organização psíquica. No entanto, o educador precisa estar atento para avaliar se a manipulação do próprio corpo que o bebê apresenta, tal como a sucção dos dedos e a oscilação monótona do próprio corpo, refere-se ao seu interesse pelo mundo exterior, ou se ele apresenta tais atitudes com muita frequência, o que pode significar, segundo Elkonin (1998), falta de estimulação e orientação pedagógica.

Já foi dito que o córtex cerebral desenvolve-se com a estimulação sensorial, assim, manipular o próprio corpo é uma ação que vincula o bebê à realidade concreta e também promove tal desenvolvimento. A estimulação sensorial promove a mielinização dos neurônios e o aumento no número de sinapses, como afirmado por Cole e Cole (2003) e Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006).

Vygotski (1996) afirmou que o elo entre a percepção e a ação desde o nascimento é o afeto da criança, ao que o autor denominou de *estados sensitivos emocionais* do recém-nascido. O sistema sensório-motor inicia seu desenvolvimento de forma imbricada, sem diferenciação, o bebê e seu entorno fazem parte de uma percepção única, mas, aos poucos, passa a ocorrer a diferenciação entre si e o mundo e entre as coisas do mundo, especialmente, como disse Vygotski (1996), quando a visão integra-se aos demais sentidos e aumenta a acuidade perceptiva do bebê.

Como na amostra avaliada não há bebês recém-nascidos, entre os quais não há ainda a diferenciação entre o mundo e si próprio, os episódios de manipulação do próprio corpo mostram o início da diferenciação apontada pelo autor entre o sistema sensorial e o motor. O próprio corpo tanto é foco da atenção do bebê, de estimulação perceptiva, como é alvo de sua

manipulação, resposta motora, ambos os processos motor e perceptivo estão ligados pelo afeto presente desde o nascimento.

4.2.3 - CONTATO SENSORIAL COM CRIANÇAS

Nesta categoria, como já apresentado no gráfico 7, estão contidos os episódios de sorrir para crianças, locomover-se na direção de crianças e contato sensorial com crianças. O percentual de ocorrência de episódios representativos dessa categoria no sub-grupo 1, de crianças com até seis meses, é de 11% (gráfico 4), enquanto que no sub-grupo 2, de crianças entre seis e 12 meses, é de 7% (gráfico 5). Notamos, pois, uma queda na ocorrência desses episódios, a qual, assim como na categoria de manipulação do próprio corpo, justifica-se pelo aumento do interesse pelos objetos.

A análise a ser feita nessa categoria parte do entendimento de que o bebê estabelece contato com outras crianças assim como estabelece contato com os objetos dispostos em seu mundo concreto, uma vez que não reconhece a outra criança como semelhante a si, nem mesmo se reconhece no espelho. Conforme desenvolve a diferenciação entre si e o mundo e aumenta as suas possibilidades locomotoras, o bebê passa a explorar a realidade ao seu redor, sendo que as outras crianças, neste momento do desenvolvimento, fazem parte desse interesse pelo mundo.

A qualidade do contato estabelecido com outras crianças, verificada nas transcrições (apêndice 02), permite a afirmação anterior. Tal contato não reflete interesse de uma criança pela outra, ou necessidade de comunicação com a outra criança, mas sim um momento de exploração do meio. Por exemplo, é comum que um bebê puxe o cabelo do outro, morda ou aperte o outro, contatos que representam o interesse da criança em explorar o mundo que a cerca, ela age com outras crianças assim como age com os objetos. Não é sem razão que as educadoras, como também pode ser verificado nas transcrições em apêndice, preocupam-se em não deixar dois bebês muito próximos, pois um pode machucar o outro ao explorá-lo.

É interessante observar que esses episódios aparecem nessa coleta de dados justamente porque os bebês foram observados dentro de instituições educativas, onde o contato com outras crianças é inevitável. Ainda que a função do contato com outras crianças seja a mesma do contato com os objetos, optamos por mantê-las em uma categoria à parte para diferenciar a

peculiaridade do objeto a ser explorado, como também para afirmar novamente a necessidade de o educador estar atento e ensinar para os bebês a diferença de explorar um objeto em si e de explorar uma outra criança. Nas transcrições (apêndice 02), é possível observar que as educadoras dizem aos bebês “este é neném, não pode bater”, ou “faça carinho no neném”. Mesmo que a criança não compreenda tais falas de imediato, ela diferencia gradativamente a natureza dos objetos.

Novamente salientamos que a outra criança é uma fonte de estimulação perceptual que promove respostas motoras por meio do processamento das informações pelo córtex motor. Assim também é preciso afirmar o vínculo afetivo da percepção e da ação, demonstrado nessa categoria pelo episódio de sorriso da criança para outras crianças (gráfico 7).

O episódio de locomover-se na direção de crianças aparece, como mostra o gráfico 7, em algumas crianças representantes do sub-grupo 2, ou seja, com idades entre seis e 12 meses. Certamente tal fato decorre da autonomia locomotora apresentada pelas crianças desse sub-grupo, como será discutido na próxima categoria.

4.2.4 - LOCOMOÇÃO E EQUILÍBRIO MOTOR

A categoria de locomoção e equilíbrio motor é representativa dos episódios de arrastar-se, engatinhar, trocar de posição, caminhar com apoio, sentar, equilíbrio sobre os joelhos, ficar de pé com apoio e ficar de pé sem apoio, como mostra o gráfico 9. O sub-grupo 1 apresentou 16% de episódios nessa categoria (gráfico 4), já o sub-grupo 2 apresentou 18% dos episódios na mesma categoria (gráfico 5). Tal aumento é considerado representativo do domínio motor que gradativamente o bebê conquista.

Essa categoria, assim como a fala, está fortemente vinculada ao desenvolvimento do sistema nervoso central. Conforme já discutido anteriormente, o desenvolvimento motor está diretamente vinculado com o sistema sensorial, o que implica em um proporcionar o desenvolvimento do outro. O sistema sensorial é coordenado pelas áreas primárias do córtex que são responsáveis, como afirmou Luria (1981), pela sensibilidade e motricidade. Tais áreas primárias captam a presença do estímulo-objeto e estão ligadas às áreas secundárias que iniciam o processo de associação desse estímulo, processo esse que somente será finalizado nas áreas terciárias do córtex, de função associativa, as quais, por sua vez, geram a resposta

motora. São as respostas motoras referentes ao domínio do próprio corpo que estão aqui quantificadas.

De acordo com a tabela 1 e o gráfico 9, as crianças do sub-grupo 2 (entre seis e 12 meses) apresentam uma frequência maior de episódios na categoria de locomoção e equilíbrio motor. Como já abordado, os bebês mais velhos apresentam maiores possibilidades de operações motoras decorrentes do desenvolvimento cortical, o qual, como afirmou Luria (1981), somente se desenvolve por meio de apoio externo, pela mediação do adulto no caso do bebê.

O vínculo do sistema sensorial e motor é apresentado na literatura por meio de um desenvolvimento psicomotor esperado para o primeiro ano de vida, o qual foi apresentado no capítulo 1. Ao retomar tais expectativas, verificamos que, apesar de pequenas divergências, os dados coletados corroboram com a literatura (COLE; COLE, 2003)¹¹. Como pode ser observado no gráfico 9 e na tabela 1, todos os bebês apresentam episódios de trocar de posição. Já o episódio de sentar sozinho passa a ocorrer com os bebês a partir dos seis meses e o episódio de engatinhar aparece a partir dos sete meses, ambos como afirmam Cole e Cole (2003). O episódio de ficar em pé com apoio aparece nas crianças desta amostra a partir do oitavo mês, apesar de os autores sugerirem seu início a partir do sexto mês. Outra pequena discrepância entre esta amostra e a literatura se dá no episódio de caminhar com apoio, o qual é esperado, segundo Cole e Cole (2003), a partir dos nove meses, mas a tabela 1 mostra seu surgimento a partir do oitavo mês. Por fim, o episódio de ficar de pé sem apoio foi apresentado somente pela criança número 12, como mostra o gráfico 9 e a tabela 1, tal criança tinha 10 meses, enquanto os autores indicam o início dessa ação por volta de 12 meses.

Com base nas considerações anteriores acerca do tempo esperado para determinadas ações motoras, podemos afirmar que as divergências verificadas entre a literatura e a amostra são insignificantes, uma vez que o desenvolvimento motor é determinado pelas condições históricas concretas da criança, as quais variam inevitavelmente.

Assim como foi explicitado na categoria fala (gráfico 11), nesta categoria de locomoção e equilíbrio motor também se tem uma atividade que será secundária para a primeira infância e origina-se nesse período, qual seja, o *andar sozinho*. Não houve nenhum

¹¹ Cabe ressaltar que Elkonin (1998), autor de base desta pesquisa, não faz referência às idades cronológicas em que cada etapa do desenvolvimento motor deve acontecer, sendo esse o motivo da busca em outras fontes bibliográficas.

bebê que tenha andado sozinho, porém o equilíbrio de se manter em pé sem apoio (episódio apresentado pela criança de número 12) é a gestação dessa atividade; lembrando que se denomina de atividade secundária porque essa se desenvolve por meio da atividade-guia.

A aquisição do domínio do próprio corpo também está vinculada ao aumento das possibilidades da criança em estabelecer relações sociais e objetais, ou seja, a criança adquire gradativamente autonomia e passa a ampliar seu interesse pelo mundo que a cerca. Sendo assim, o aumento na frequência dessa categoria quando comparado o gráfico 4 (sub-grupo 1) e o gráfico 5 (sub-grupo 2) acompanha o aumento na frequência de contato sensorial com objetos, segundo a descrição dos mesmos gráficos. Quanto maior as possibilidades locomotoras da criança, melhor e mais frequente a sua atuação com os objetos.

Por fim, as melhores condições posturais do bebê, apresentadas nessa categoria especialmente pelos representantes do sub-grupo 2 (entre seis e 12 meses), promovem melhores condições para ele estabelecer contato sensorial com os adultos, porém, nesse momento, de forma mediada pelo objeto, como será apresentado a seguir.

4.2.5 - CONTATO SENSORIAL COM ADULTOS

Como descrito na apresentação teórica, todo o contato do bebê com a realidade no primeiro ano de vida passa pela mediação do adulto. Esta categoria representa os episódios de contato visual com adultos, locomover-se na direção de adultos, sorriso para o adulto e complexo de animação, como mostrou o gráfico 6, onde foi possível perceber a alta frequência do episódio de contato visual com o adulto e do sorriso para o adulto, presentes em todas as crianças avaliadas. A locomoção até o adulto está presente nos representantes do sub-grupo 2 (entre seis e 12 meses), assim como o complexo de animação tem início nos bebês a partir dos quatro meses, ainda segundo o gráfico 6.

A frequência de episódios nessa categoria diminui consideravelmente do sub-grupo 1, de crianças com até seis meses (gráfico 4), para o sub-grupo 2, de crianças entre seis e 12 meses (gráfico 5), sendo essa queda de 31% para 18%. Dado que se explica, como será apresentado a seguir, pelo aumento da frequência de contato sensorial com objetos.

Tais números não indicam que o bebê perde seu contato com o adulto conforme passa a explorar os objetos, pelo contrário, concordamos com Elkonin (1998) quando diz que o

objeto passa a mediar a relação da criança com o adulto nesse momento. O bebê explora o objeto com maior frequência, mas não perde o seu contato visual com o adulto, por exemplo, enquanto o bebê bate três vezes o objeto no chão, ele olha uma vez para o adulto; aperta o objeto e dá palmadas nele várias vezes e novamente procura o adulto com o olhar, como pode ser conferido nas transcrições das filmagens (apêndice 02). O adulto proporciona tal exploração à medida que oferece diferentes objetos e permanece próximo do bebê, disponibilizando os objetos cada vez que a criança os deixa cair. O adulto também mostra à criança as funções do objeto, mesmo que, num primeiro momento, ela não se aproprie de tal função. Todas as operações do bebê nesse momento realizam-se por meio do adulto.

Quando Elkonin (1987) apresenta a comunicação emocional direta com o adulto como atividade-guia do primeiro ano, está se referindo justamente a essa mediação fundamental que o adulto representa no desenvolvimento psíquico do bebê, sendo direta nos primeiros meses de vida, nos quais não há objeto ou outra atividade se interpondo, e indireta num segundo momento da vida do bebê, quando a qualidade da relação adulto-criança muda e a comunicação passa a ser mediada pelo objeto.

O aumento do interesse pelo seu redor, como relatado por Vygotski (1996), proporciona que o bebê inicie suas atividades comunicativas, ou seja, comunicação com o adulto, complexo de animação e sorriso, episódios contabilizados nessa categoria e apresentados no gráfico 6.

O complexo de animação, como apresentou Lísina (1987), é a primeira atividade comunicativa do bebê e pode ser observado nesta amostra com importante aumento de frequência no sub-grupo 2, representativo das crianças entre seis e 12 meses, fato que demonstra a intensificação da comunicação do bebê com o adulto ao longo do primeiro ano de vida.

A comunicação com o adulto é uma característica fundamental para a análise da atividade-guia da criança em seu primeiro ano de vida, objeto de estudo desta pesquisa, a qual receberá destaque especial ao longo do texto.

4.2.6 - CONTATO SENSORIAL COM OBJETOS

Por fim, nesta categoria de contato sensorial com objetos estão contidos os episódios de explorar objetos, alcançar objetos, sorriso para o objeto ou ambiente, observar o ambiente sem um ponto fixo e alimentação, como mostra o gráfico 8. O episódio de explorar objetos é o mais frequente em toda a análise e, por tal razão, essa é a categoria de maior percentual quando se observa o grupo todo (54% - gráfico 3).

A exploração de objetos, como afirmou Vygotski (1996), é uma ação que cresce consideravelmente ao longo do primeiro ano, especialmente no segundo semestre de vida, quando a criança passa a demonstrar um interesse ativo pelo mundo que a cerca, o que justifica a diferença de frequência do sub-grupo 1, das crianças com até seis meses (38% - gráfico 4) para o sub-grupo 2, de crianças entre seis e 12 meses (55% - gráfico 5).

A exploração de objetos aqui representada compreende os movimentos reiterativos e concatenados com o objeto, como descritos por Elkonin (1998). Tal afirmação encontra respaldo na transcrição das filmagens (apêndice 02), uma vez que é possível verificar que os movimentos apresentados pelas crianças com os objetos não correspondem à utilização de acordo com sua função, mas sim a sua exploração: os bebês batem, mordem, apertam, arremessam o objeto, etc. A utilização do objeto segundo sua função é esperada como atividade-guia do próximo período de desenvolvimento, qual seja, a *ação com os objetos*¹² propriamente dita, como já discutido anteriormente.

No entanto, podemos afirmar, com base em Vygotski (1996) e Elkonin (1987), que as ações com objetos são gestadas nos movimentos reiterativos e concatenados encontrados no primeiro ano de vida. Tais movimentos são de suma importância para o desenvolvimento da criança e devem ser estimulados e organizados ao máximo pelo educador ou adulto responsável pelo bebê, pois como afirmou Saviani (2009), cabe ao educador planejar os conteúdos que serão trabalhados com a criança.

Ainda sobre a gestação da *ação com objetos* no primeiro ano de vida, ressaltamos que, nos episódios de alimentação, o bebê utiliza o objeto de acordo com sua função, por exemplo,

¹² Faz-se importante efetuarmos uma ressalva quanto às denominações aqui utilizadas. Chamamos *exploração de objetos* os episódios que o bebê de fato explora os objetos (como segurar, agarrar, bater no chão, etc.), o que é diferente da *ação com objetos*, atividade-guia do próximo período, em que a criança utiliza o objeto de acordo com a sua função.

quando segura a mamadeira, ou quando leva uma colher de comida à boca. Podemos afirmar, então, que tais episódios, apesar de aparecerem em número pequeno, já representam a ação com objetos de fato e são diretamente orientados pelo educador, como mostra a transcrição das imagens (apêndice 02).

É preciso a clareza que as operações de explorar o objeto, movimentos reiterativos e concatenados, somente são possíveis ao bebê devido à mudança na qualidade de sua relação com o adulto após os seis meses de vida aproximadamente, como apontado por Elkonin (1998). Quando o autor apresenta tais movimentos, ele sinaliza a mudança na relação com o adulto, uma vez que esta passa a ser mediada pelo objeto, ou seja, de relação *direta* torna-se uma relação *indireta*. Nos dados aqui apresentados esta mudança de relação está contabilizada nesta categoria de *contato sensorial com os objetos* (gráfico 8), uma vez que a alta frequência de episódios desta categoria só é possível por meio do adulto.

Outra avaliação é preciso ser ressaltada no que se refere à quantidade de operações contidas no episódio de explorar objetos e que será apresentada detalhadamente mais abaixo: o critério para elencar a atividade-guia não é quantitativo. Mesmo que o *contato sensorial com objetos* seja mais frequente que o *contato sensorial com adultos*, como observado no gráfico 3, é este último que orienta o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida.

4.3 - COMPORTAMENTOS DO BEBÊ

Com o intuito de analisar os comportamentos apresentados pela amostra de bebês de acordo com a diferenciação apresentada por Vygotski (1996) entre instinto, habituação e atividade intelectual, analisamos que ele se encontram tanto no momento de habituação como no momento de atividade intelectual. A habituação compreende a formação de hábitos, os primeiros movimentos, o início do controle psicomotor e dos reflexos condicionados, ações que podem ser verificadas em todas as categorias de análise, visto que todas envolvem episódios de locomoção e controle psicomotor, como, por exemplo, locomover-se em direção a objetos e pessoas, agarrar objetos, controle postural para trocar de posições etc.

O ato de agarrar, descrito por Vygotski (1996) também nesse momento do desenvolvimento comportamental, é uma resposta motora à excitação visual da criança. O autor faz referência ao agarrar como consequência do complexo de animação, novamente

afirmamos a relevância de tal operação para o desenvolvimento sensório-motor. Nesta amostra, o ato de agarrar foi contabilizado nos episódios de exploração de objetos, visualizados no gráfico 8.

Os reflexos condicionados também são identificados em variados episódios, o próprio complexo de animação (gráfico 6) é um exemplo de condicionamento da excitação motora à presença do adulto, assim como o sorriso também é um exemplo de condicionamento à presença do adulto. Esses comportamentos de reflexo condicionado descritos por Vygotski (1996) são muito frequentes no desenvolvimento do comportamento do indivíduo, o que os torna um mecanismo fundamental para o desenvolvimento psíquico em qualquer etapa do desenvolvimento, desde o nascimento até a vida adulta.

Quanto à atividade intelectual, Vygotski (1996) apresentou-a como um pensamento instrumental, o início das primeiras intenções, movimentos racionais coordenados pelo bebê e orientados a um fim, ou seja, a intelectualização dos movimentos. De acordo com essa definição, afirmamos que a exploração de objetos (gráfico 1 e gráfico 8) é representativa de comportamentos orientados por atividade intelectual. Mesmo que o bebê não esteja utilizando, na maioria dos exemplos, o objeto de acordo com sua função, o autor considera, como apresentado na introdução teórica, que a sua manipulação é representativa de pensamento instrumental e também aponta essas operações com o objeto como princípio da atividade de *ações com objetos*.

Apesar de afirmarmos que, na maioria dos exemplos apresentados, o bebê não utiliza o objeto de acordo com sua função, verificamos essa ocorrência nos episódios relacionados com a alimentação (gráfico 8), por exemplo quando alguns bebês seguram a mamadeira e a levam à boca. Dessa forma, podemos afirmar que a amostra analisada apresentou indícios do uso de ferramentas, como exposto por Vygotski (1996), por volta do décimo mês.

4.4 - ATIVIDADE-GUIA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

Para analisar a atividade-guia do primeiro ano de vida, retomamos uma importante questão já apresentada, a *necessidade afetivamente orientada* como eixo central do desenvolvimento psíquico no primeiro ano. Essa necessidade orienta as ações do bebê e, conseqüentemente, também orientará a atividade-guia desse período, a qual, não por acaso,

foi denominada por Elkonin (1987) de *comunicação emocional direta com o adulto*. Assim, podemos afirmar que já em sua denominação o aspecto afetivo, descrito por Vygotski (1996) como impulso ou necessidade, é ressaltado na palavra *emocional*, uma vez que as emoções são reações imediatas do indivíduo presentes desde o nascimento.

Dois episódios comportamentais se fazem importantes nesta amostra para a compreensão de tal *necessidade afetivamente orientada*, que implicam também na compreensão da *comunicação emocional direta com o adulto*, quais sejam, o sorriso e o complexo de animação, uma vez que esses são expressões diretas do afeto do bebê. Não que os outros episódios não sejam afetivamente orientados, porém no sorriso e no complexo de animação o próprio ato motor é representativo do afeto, ou da emoção e, como veremos, são episódios fundamentais no desenvolvimento psíquico, pois representam o vínculo do bebê com o adulto.

O gráfico 6 e a tabela 1 mostram que todas as crianças apresentam episódios de sorriso para adultos, assim como todas as crianças apresentam episódios de contato visual com adultos, enquanto os gráficos 7 e 8 mostram que apenas algumas crianças sorriem para outras crianças ou para objetos e ambiente, o que permite a afirmação do sorriso como importante resposta afetiva à presença do adulto (verificado também nas transcrições das filmagens), e também justifica o nome da atividade-guia do período – *comunicação emocional direta com o adulto*. Faz-se necessário lembrar que o ato de sorrir é uma resposta motora à presença do adulto, um estímulo visual, portanto perceptivo, o que retoma o elo entre ação e percepção pelo afeto.

O complexo de animação também é verificado no gráfico 6 e na tabela 1, podemos observar que nem todas as crianças apresentam tal episódio, apenas sete bebês entre os 12 avaliados, porém esse fato não exime a relevância desse episódio no desenvolvimento psíquico. Assim como o sorriso, o complexo de animação é uma resposta motora a um estímulo visual, porém é uma resposta mais complexa em termos de operação, pois inclui agitação motora e sorriso à presença do adulto, refletindo o vínculo emocional direto com ele.

É importante efetuarmos a ressalva de que, como apontou Leontiev (2001), o critério para o estabelecimento da atividade-guia não é quantitativo, ou seja, não se trata da atividade realizada com mais frequência pelo bebê, mas sim a que exerce preponderância em seu desenvolvimento psíquico, proporcionando o surgimento de outros tipos de atividade. Sendo

assim, tomamos o cuidado no decorrer desta análise de avaliar os dados de forma a compreender a sua influência no desenvolvimento psíquico.

A atividade de *comunicação emocional direta com o adulto* como atividade-guia no primeiro ano pôde ser verificada na categoria denominada de *contato sensorial com adultos*, a qual é representativa de 18% dos episódios comportamentais do grupo avaliado (gráfico 3), e também pôde ser verificada na alta ocorrência do episódio de contato visual com o adulto por minuto, como mostra o gráfico 6. Essa não é a maior frequência de ações observada nos bebês, no entanto, concordamos com Elkonin (1987) que sem o contato afetivo com o adulto não seria possível ao bebê desenvolver outros tipos de ações, por exemplo, sem o contato com o adulto, o bebê não explora os objetos, não se alimenta, não desenvolve sua autonomia locomotora. Enfim, a mediação afetiva do adulto se faz fundamental e orientadora no primeiro ano de vida.

Quanto aos tipos orientadores de atividade, também definidos por Elkonin (1987) e apresentados anteriormente, a *comunicação emocional direta com o adulto* é representativa das atividades vinculadas à esfera motivacional e das necessidades. Esses tipos de atividade alternam-se no decorrer do desenvolvimento, ou seja, ora há o predomínio de atividades vinculadas à esfera motivacional e das necessidades, ora há o predomínio de atividades vinculadas à esfera operacional e técnica, alternando-se dialeticamente, pois a presença de um tipo cria a necessidade do outro e vice-versa. Quando a motivação e o nível operacional não correspondem mais, como disse Elkonin (1987), temos a passagem de uma época a outra, assim, somam-se dois períodos consecutivos em cada época do desenvolvimento, sendo um dominado pelas atividades vinculadas à esfera motivacional e das necessidades e um dominado pelas atividades de tipo operacional e técnico.

Os tipos orientadores de atividade, a sucessão de períodos e de épocas estão representados na figura 1, apresentada no capítulo 2, e corroboram com os dados aqui analisados. No primeiro ano, notamos a importância de atividades da esfera motivacional e das necessidades, como pode ser observado nos episódios contidos na categoria de *contato sensorial com adultos* (gráfico 6), uma vez que tais episódios, como discutido anteriormente, representam o vínculo afetivo da criança com o adulto, característico dessa esfera. Contudo, começam a surgir também, e com alta frequência, operações e ações representativas de atividades operacionais e técnicas, as quais estão contidas nas demais categorias: *contato*

sensorial com crianças (gráfico 7), *contato sensorial com objetos* (gráfico 8), *locomção e equilíbrio motor* (gráfico 9), *manipulação do próprio corpo* (gráfico 10) e *fala* (gráfico 11).

Como disse Elkonin (1987), um novo período é gestado no anterior, sendo assim, as demais categorias identificadas de tipo operacional representam a gestação da atividade-guia da primeira infância, próximo período de desenvolvimento esperado. Em outras palavras, a *ação com objetos* é uma atividade de caráter operacional e técnico esperada na primeira infância (período de um a três anos) e gestada no primeiro ano de vida, a qual representará, somada à *comunicação emocional direta com os adultos*, a época também denominada de *primeira infância*¹³. As operações contidas no episódio de explorar objeto são significativamente importantes nesse processo.

A alta frequência do episódio de explorar objetos vista no gráfico 1 e no gráfico 8, como também o aumento dessa frequência representada no gráfico 4 (sub-grupo 1, de crianças com até seis meses) e no gráfico 5 (sub-grupo 2, de crianças de seis a 12 meses), indicam a ascensão vista na figura 1 da linha das possibilidades operacionais e técnicas a partir do segundo momento do primeiro ano. Tal ascensão é representativa da alternância dos tipos orientadores de atividade. Embora a predominância na figura seja justamente da ascensão da linha do desenvolvimento motivacional e das necessidades, a linha das atividades operacionais e técnicas representa justamente o surgimento de atividades secundárias que se tornarão principais, como o *contato sensorial com objetos*, a *fala* e as *conquistas motoras*, observados na amostra analisada. Tais atividades secundárias, como nos mostrou Lazaretti (2008), já apresentadas nesta análise, foram denominadas de linhas acessórias do desenvolvimento, enquanto as atividades-guia foram denominadas de linhas centrais do desenvolvimento.

O entendimento dos tipos orientadores de atividade propostos por Elkonin (1987), assim como das linhas de desenvolvimento trazem à discussão os mecanismos de passagem de um período a outro. Como vimos na apresentação teórica, há sempre uma nova formação esperada que caracteriza o início de um novo período, dessa forma, para que haja o salto qualitativo, é preciso que novas ações comecem a surgir já no período anterior.

¹³ Ressaltamos que o nome da época *primeira infância* leva o nome do período *primeira infância*, podendo gerar dúvidas no leitor. O período *primeiro ano de vida* junto com o período *primeira infância* formam a época *primeira infância*, conforme apresentação teórica anterior.

Ao longo da análise, mostramos esses saltos qualitativos que determinam o surgimento de um novo período, por exemplo, a formação da atividade nervosa superior é característica marcante para o salto do *recém-nascido* ao *período de interesse passivo*; a integração da visão aos demais sentidos é uma característica marcante para o salto do *interesse passivo* ao *interesse ativo*; o surgimento das operações de explorar objetos é uma nova ação que está gestando as atividades de *ações com objetos*, entre outros.

Ressaltamos, então, que a nova formação esperada para o primeiro ano é a consciência embrionária de si mesmo, denominada por Vygotski (1996) de *proto-nossos*. Nesse momento do desenvolvimento humano, a criança começa a apresentar vontade própria como decorrência, principalmente, da completa diferenciação entre si e o mundo. Essa é uma característica de suma importância, que pode ser verificada na amostra nos momentos em que a criança inicia esse processo de diferenciação entre si e o mundo. Cada momento em que a criança aumenta seu interesse pelo mundo e desenvolve a sua autonomia locomotora, traz como consequência o desenvolvimento da consciência embrionária de si mesmo, a qual pode gerar até mesmo a chamada crise do primeiro ano, se não for compreendida pelos adultos.

Por fim, retomamos Elkonin (1998) ao afirmar que as ações do bebê no primeiro ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas por suas qualidades, descobertas durante sua manipulação. Dessa forma, as funções psicológicas nesse momento ainda se apresentam de forma elementar, ou seja, direcionadas pelo objeto. Como apresentou Martins (2009), não há uma diferenciação específica das funções psicológicas no bebê: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento atuam de forma imbricada e só se diferenciarão sob condições educativas. O desenvolvimento das funções psicológicas no bebê se dá devido à exposição e à aprendizagem a estímulos externos. O caráter das operações do bebê é dado pela construção especial do objeto, conforme o formato, a cor, o som produzido pelo objeto, como pode ser verificado nas transcrições das filmagens (apêndice 02).

Com tais afirmações retomamos uma importante contribuição da Psicologia Histórico-Cultural ao desenvolvimento humano, a saber, é da atividade com o objeto que se apreendem as ações planejadas pela sociedade, mecanismo que Vygotski (2000) denominou de internalização da cultura pela mediação das ferramentas e signos. As ações sociais estão contidas no objeto e são gradativamente exploradas pelos bebês já no primeiro ano. Novamente é preciso afirmar que essa exploração do objeto e a consequente descoberta de sua função social só acontecerá sob a mediação do adulto, o que mais uma vez reflete a máxima

condição social do bebê vinculado ao adulto como mediador imprescindível em seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de conhecer o desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida no interior de instituições educativas, com o intuito de atualizar a caracterização do desenvolvimento proposta por Elkonin (1987) há meio século. As perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho foram: a caracterização em questão ainda se mantém atual? Existem mudanças significativas em relação à dinâmica operacional das crianças pertencentes ao terceiro milênio?

Tais perguntas de pesquisa encontraram fundamento na necessidade de atualização constante da Psicologia Histórico-Cultural. Se o psiquismo humano é determinado pela realidade histórica concreta e, ao mesmo tempo, o psiquismo também constrói a realidade num processo dialético sem fim, então entendemos que possam ocorrer mudanças históricas na formação desse psiquismo. À medida que analisamos o desenvolvimento do indivíduo, estamos olhando e avaliando o desenvolvimento da humanidade.

Todavia, após a conclusão da pesquisa, verificamos que os estudos de Elkonin (1987; 1998) se mantêm atuais no que se refere ao primeiro ano de vida, uma vez que a atividade-guia deste período continua sendo a *comunicação emocional direta com o adulto*. Sendo assim, não há mudanças significativas na dinâmica operacional das crianças pertencentes a este milênio no primeiro ano de vida. A atividade de comunicação emocional com o adulto orienta o desenvolvimento psíquico do bebê e possibilita o surgimento das atividades secundárias, como a exploração de objetos, a fala e o controle motor.

A comunicação com o adulto é a característica fundamental da atividade-guia que permite a afirmação do bebê como um ser profundamente social, uma vez que é por meio dessa comunicação, uma atividade social por natureza, que se desenvolvem suas ações e operações para com a realidade. Em outras palavras, concordamos com Vygotski (1996) quando afirma que a atitude do bebê diante do mundo acontece sempre por meio de outras pessoas. Todo o contato da criança com a realidade é socialmente mediado.

Vimos que a atividade de comunicação emocional com o adulto leva essa denominação de *emocional* porque carrega em si a *necessidade afetivamente orientada* do bebê. Conforme descrito, o afeto ou as emoções estão presentes no indivíduo desde o nascimento, acompanham todo o desenvolvimento da atividade e, conseqüentemente, de sua personalidade. Como foi apresentado, é o afeto que permite a ligação do sistema sensorial

com o sistema motor no bebê, promovendo o desenvolvimento sensório-motor, de fundamental importância no primeiro ano. Os dados analisados mostraram claramente como o desenvolvimento psíquico tem origem no mundo objetivo e cultural, ou seja, é por meio do sistema sensorial que se dá o desenvolvimento motor e psíquico, especialmente após o momento em que a visão integra-se aos demais sentidos.

A imagem da cultura entrando na vida psíquica pelas vias perceptivas foi bastante discutida e é muito representativa da abordagem teórica aqui defendida. A atividade externa, perceptual, estimula e promove o desenvolvimento do sistema nervoso central, o qual, por sua vez, regula e coordena as respectivas respostas motoras, dialeticamente. A atividade nervosa superior é a formação esperada após o período de *passividade* e representa o salto qualitativo para o início do interesse do bebê pelo mundo que o cerca, o *interesse passivo*.

O período de *interesse passivo* manifesta-se inicialmente pela manipulação do próprio corpo e pelo sorriso como resposta à presença do adulto. Tal interesse gradativamente passa de um momento passivo para um momento ativo, no qual o bebê passa a explorar o mundo ativamente, período de *interesse ativo*, cuja característica marcante, como mostraram os dados, é a exploração de objetos, representada pelos movimentos reiterativos e concatenados.

A análise dos dados também mostrou que gradativamente tais movimentos reiterativos e concatenados com o objeto, descritos por Elkonin (1987), ganham expressão no desenvolvimento psíquico e, a partir do segundo semestre de vida, passam a mediar a relação do bebê com o adulto, promovendo um salto qualitativo na direção das *ações com objetos*, atividade-guia esperada para o próximo período do desenvolvimento.

Tais movimentos reiterativos e concatenados foram contabilizados na categoria de *contato sensorial com objetos*, a qual aparece com maior frequência na amostra de dados. Retomamos a afirmação de que, mesmo sendo mais frequentes os episódios dessa categoria, eles não foram considerados representativos da atividade-guia do primeiro ano, pois o critério para o estabelecimento de tal atividade não é, como explicitado na fundamentação teórica, quantitativo. O fato de constataremos um número muito grande de episódios no *contato sensorial com objetos* não elimina a importância central que o *contato sensorial com o adulto* tem no desenvolvimento psíquico do bebê, uma vez que é por meio do adulto que a atividade do bebê desenvolve-se e torna-se possível.

Por meio da frequência de operações com os objetos, notamos a ascensão da linha de desenvolvimento que Elkonin (1987) chamou de *linha das possibilidades operacionais e*

técnicas, a qual possibilita a mudança de um período de desenvolvimento para outro à medida que há também a estabilização da linha de desenvolvimento direcionada à *esfera motivacional e das necessidades*; ou seja, diante do atendimento às demandas da comunicação emocional direta com o adulto, o bebê avança em direção a outras possibilidades de atuação no mundo.

A sistematização quantitativa dos dados aqui realizada permitiu o acesso à frequência das operações presentes na faixa etária avaliada, pudemos vislumbrar o que as crianças no primeiro ano de vida fazem no interior das instituições educativas e as áreas psíquicas que se desenvolvem em decorrência de tais atividades. Dessa forma, reafirmamos a necessidade de partir da realidade concreta, quantificá-la, porém, analisá-la à luz de preceitos teóricos consistentes e comprometidos com o desenvolvimento da ciência, os quais possibilitarão novas intervenções sobre a realidade encontrada.

Faz-se importante, neste momento, considerarmos que o modelo de pesquisa aqui adotado vem sendo construído recentemente no interior da Psicologia Histórico-Cultural, a qual, após se consolidar teoricamente com os grandes autores russos citados neste trabalho e ser disseminada em diversos países, parte, neste momento histórico, para investigações empíricas que vinculem os conteúdos teóricos com procedimentos efetivos de transformação social. Salientamos que o método e a metodologia que subsidiaram nossa análise vão ao encontro do avanço necessário posto ao referencial que orienta nossas ações.

Observamos com os dados aqui levantados que o bebê nasce com um aparato sensorial pronto para captar as imagens e percepções do mundo concreto por meio do afeto, da emoção, ou da necessidade afetivamente orientada. Aos poucos esse bebê diferencia-se da realidade, adquire interesse pelo mundo que o cerca, explora o próprio corpo e os objetos, os quais, por sua vez, desenvolvem o sistema nervoso central, especificamente o córtex cerebral. Conforme se dá o desenvolvimento do córtex, o sistema nervoso central proporciona novas respostas motoras e o bebê ganha autonomia locomotora, o que permite novas formas de explorar a realidade, e assim sucessivamente ocorre o processo de desenvolvimento psíquico amparado pelo sistema sensorial e motor. Ao final do primeiro ano é esperado que a criança desenvolva a consciência embrionária de si mesma, como salto qualitativo para a passagem ao próximo período de desenvolvimento. É esse bebê, que inicialmente nem mesmo reconhece a existência de uma separação entre si e a realidade concreta, que o adulto precisa transformar em outro adulto, não retirando da palavra *adulto* toda sua conotação sócio-histórica, carregada de toda a cultura e mediação social.

Ao nos referirmos ao início da vida do ser humano como limitada por um aparato sensorial, biologicamente determinado, é importante reafirmarmos que, não obstante os limites biológicos, o bebê é um ser maximamente social. O próprio aparato biológico é socialmente determinado e foi modificado ao longo da história da humanidade, como já discutido neste trabalho. Analisar a criança em seu primeiro ano de vida é compreender que o ser humano nasce com o aparato biológico que lhe foi possível diante de sua história filogenética, como também que tal indivíduo somente se desenvolverá ontogeneticamente pelas mediações culturais em que estiver inserido.

Ao longo desta pesquisa, apontamos dois importantes desdobramentos que merecem futuras investigações. Primeiramente sinalizamos que os dados aqui coletados fornecem material para avaliar a forma e a quantidade de vezes que o adulto interagiu com cada criança, o que nos traz questões sobre a qualidade dessa interação e sobre possíveis intervenções que ele possa fazer promovendo o desenvolvimento do bebê.

O segundo desdobramento apontado ao longo do texto refere-se ao próprio objetivo da pesquisa, ou seja, às estratégias pedagógicas que devem ser planejadas com base no conhecimento do desenvolvimento humano. Sendo assim, à medida que foi compreendido o percurso do desenvolvimento da atividade do bebê no interior das instituições educativas, é possível que os resultados desta pesquisa possam ser utilizados para a eleição de estratégias pedagógicas que orientem tal desenvolvimento, promovendo, em última instância, uma Educação Infantil de qualidade. Para tanto, entendemos que as categorias de análise apreendidas da realidade funcionem como esteio dessa orientação, pois elas nos dizem as formações psíquicas em desenvolvimento no primeiro ano. Vimos, por exemplo, que a comunicação emocional com o adulto é a atividade-guia nesse período e que as ações significativas dessa atividade apareceram na categoria de *contato com o adulto*. Foi possível visualizar a quantidade de vezes que o bebê busca visualmente o adulto enquanto opera com a realidade que o cerca, o que permite ao educador planejar suas ações para que essa relação seja sempre afetiva, comunicando-se com o bebê, apresentando-lhe o mundo.

Nesse sentido, atividades planejadas com os objetos também se fazem fundamentais para mediar essa relação adulto-criança no primeiro ano de vida, como foi observado na categoria de *contato com objetos*. Nas transcrições, foi possível verificar as ações do educador quando chama a atenção da criança com os objetos, quando mostra o som do brinquedo, quando passa um objeto de textura diferente na mão do bebê, entre outras ações que podem

orientar o planejamento pedagógico do educador de forma a promover o desenvolvimento das ações com objetos, atividade que será guia na primeira infância.

A categoria de *locomção e equilíbrio motor* permite ao educador refletir ações pedagógicas que estimulem tal desenvolvimento, uma vez que, como foi discutido no capítulo 4, esse desenvolvimento só é possível diante do aprimoramento do córtex, que por sua vez só acontece pela mediação do adulto. Incentivar a criança a alcançar os objetos, chamar a sua atenção em diferentes direções, obrigando-a a movimentar o pescoço para buscar contato, segurar em suas mãos de modo a auxiliá-la a dar pequenos passos, são exemplos de orientações que o educador pode fornecer no desenvolvimento psicomotor. O mesmo raciocínio se aplica para a *fala*, que também está diretamente vinculada ao desenvolvimento do córtex. Conversar com a criança, nomear os objetos, colocar música para os bebês, escolher objetos que façam som são ações que precisam estar contidas nos planejamentos do educador.

Por fim, constatamos que a categoria de *manipular o próprio corpo* aparece com maior frequência nos bebês antes dos seis meses, quando começam a se interessar pelo mundo que os cerca. Para essas operações o educador precisa manter-se atento e, na medida do possível, inserir, nesse momento, alguns objetos que possam já ser manipulados pelo bebê como substituição das próprias mãos e pés, já que entendemos o bom ensino como aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Com esses pequenos exemplos, afirmamos como fundamental ao educador planejar suas ações diante do conhecimento do desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, retomamos o necessário diálogo descrito por Davídov (1988) entre a pedagogia e a psicologia, sendo o objeto de uma ciência condição para a organização da outra. Em outras palavras, cabe à educação escolar, que se pretende planejada e estruturada por ações pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano, o conhecimento dos períodos de desenvolvimento que são esperados ao longo da vida, adiantando-se a eles para promovê-los em sua máxima qualidade. Dessa forma, reafirmamos Vigotski (2001) ao colocar que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento.

Para além dos desdobramentos apontados, pensando, então, na periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin (1987), algumas questões podem surgir ao leitor que acompanhou o percurso desta pesquisa. Como estaria o desenvolvimento da atividade-guia na sequência dos períodos de desenvolvimento relatados por Elkonin? Será que há mudanças

significativas nos outros períodos passados também 50 anos de sua elaboração? Se a atualização é intrínseca à Psicologia Histórico-Cultural, não seria conveniente que esse modelo de pesquisa se reproduzisse para todo o processo de desenvolvimento?

Entendemos que essas são questões legítimas e podem ser respondidas com a continuidade deste tipo de estudo, o que se faz importante para o próprio avanço da Psicologia Histórico-Cultural, pois, ao afirmar a materialidade dos fenômenos psíquicos e a historicidade dos fenômenos materiais, ela contém em sua essência a atualização constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas-SP: Editora alínea, 2007.

BEE, H. *O ciclo Vital*. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre-RS: Artmed, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

COELHO, M. G. P. *Um pequeno guia prático de metodologia para pesquisa observacional em estudos culturais e midiáticos*. Natal-RN, 2009. Disponível em: www.scribd.com/doc/19042509/Pesquisa-Observacional. Acesso em: 06 de janeiro de 2011.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre-RS: Artmed, 1995.

DAVÍDOV, V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico. Investigación psicológica teórica e experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, vol. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

_____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

ELKONIN, D. "Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância." In: SHUARE, M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

_____. *Psicologia do Jogo*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.” In: ANTUNES, R. (Org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2004, p. 13-34.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. *Neurociência Cognitiva: a biologia da mente*. 2ª ed. São Paulo-SP: Artmed Editora, 2006.

GOLDER, M. (Org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo-SP: Editora Xamã, 2004.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Paz e Terra, 1976.

KUHLMAN JR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro-RJ, n. 14, p. 5-18, ago. 2000.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo-SP: Editora Moraes LTDA, 1978.

LÍSINA, M. “La génesis de las formas de comunicación en los niños.” In: SHUARE, M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.

LUNDY-EKMAN, L. *Neurociência: fundamentos para a reabilitação*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Guanabara Koogan S.A., 2000.

LURIA, A. R. “Vigotskii.” In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo-SP: Ícone Editora, 2001.

_____. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo-SP: EDUSP, 1981.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo-SP, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. “O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos.” In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

MARX, K. “Trabalho alienado e a superação positiva da auto-alienação humana.” In: FERNANDES, F. (Org). *Marx e Engels: História*. São Paulo-SP: Ática, 1989, p. 146-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 36).

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*. São Paulo-SP, 21(4), p. 727-739, 2010’.

MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*. São Paulo-SP, 2010, 21(4), p. 703-726.

MUKHINA, V. *Psicologia da Idade Pré-Escolar*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996.

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*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRÍGUEZ, C. *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2009.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, mar, 2002.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2000.

SHUARE, M. *La psicología soviética como yo la vejo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

TOLSTIJ, A. *El Hombre y La edad*. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI. “Considerações Morfofuncionais do Desenvolvimento do Sistema Nervoso”. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

VYGOTSKI, L. S. “El significado histórico de La crisis de la psicología. Una investigación metodológica”. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Editora Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Editora Visor, 2000.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Editora Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Editora Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES