

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

SIMONE CHEROGLU

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE:
contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino**

**Araraquara
2014**

SIMONE CHEROGLU

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE:
contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins

Bolsa: CAPES

Araraquara
2014

Cheroglu, Simone.

Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino/Simone Cheroglu, 2014. 131f.

Orientadora: Livre docente Lígia Márcia Martins

Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

1. Desenvolvimento Infantil; 2. Educação Infantil; 3. Desenvolvimento Cultural; 4. Primeira Infância; 5. Ensino; 6. Psicologia Histórico-Cultural.

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

(EDUARDO GALEANO-O livro dos Abraços)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, em algum momento da minha vida, ajudaram-me a olhar além das aparências dos objetos e fenômenos, ajudaram-me a olhar além do que a sensorialidade imediata fornece para compreensão da realidade.

Agradeço, em especial:

À professora Lígia Márcia Martins, pela rica e significativa contribuição à minha formação e pelo privilégio de tê-la como orientadora;

Ao professor Angelo Antonio Abrantes e professora Juliana Campregher Pasqualini, por aceitarem compor esta banca examinadora e pelas fundamentais contribuições a esta pesquisa e à minha formação;

Às professoras Nadia Mara Eidt e Eliza Maria Barbosa, pela atenção, apoio e confiança depositados;

À professora Salete Alberti e professor Geraldo Bergamo, pelos ensinamentos;

Aos amigos e colegas do NEPPM – Núcleo de Estudos e Pesquisa "Psicologia Social e Educação: contribuições do marxismo", por compartilharmos a vivência do compromisso genuíno com o desenvolvimento de cada um de seus integrantes;

À Sueli Terezinha Ferrero Martin, Maria Dionísia do Amaral Dias, Lilian Magda Macedo e a todo o Núcleo ABRAPSO-Cuesta, pelas conversas e discussões humanizadoras, pelo apoio e acolhimento;

Ao Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, pelas importantes discussões teóricas e pelo acolhimento;

À Jéssica Rodrigues Rosa, pela generosidade e confiança;

À Tatiane Tavares Menezes, Charles José Roque, Nicelle Juliana Sartor, Arthur de Pádua, Bruno Spadim Gervásio e Ricardo Fernandes, pela amizade, incentivo e apoio;

À Juliana Peixoto Pizano, pelo *ombro amigo* com o qual pude contar nos momentos difíceis, mas, principalmente, pela capacidade em alegrar-se e celebrar comigo os momentos de sucesso e conquista;

À Sandra Elena Sposito, pelo apoio encorajador e de fundamental importância na conclusão desse processo;

À Marcela Pastana, pelo apoio, amizade e hospedagem;

A Marcio Magalhães e Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto, pelas caronas e pelas conversas;

A Alessandro Oliveira, Juliana Duci e Valéria Antônia Benevides Solano Soares, pelas conversas, alegrias e angústias compartilhadas;

À Camila Sousa e Mariana Pizano, pela revisão ortográfica e tradução do resumo para a Língua Inglesa, respectivamente;

À Monica Garcia Ribeiro, pelo apoio e convivência acolhedores;

À minha família: mãe, Dione Ramão Cheroglu; pai, Elias Cheroglu (*in memoriam*); irmão e cunhada, Renato e Marcia Primo Cheroglu; irmão e cunhada, Rafael e Patrícia Alves Cheroglu, e tia, Doraci Romão San Juan, pelo cuidado e suporte afetivo.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino**. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara- SP, 2014.

RESUMO

O desenvolvimento infantil é um processo que se realiza por meio da atividade da criança. A atividade é a via pela qual a criança internaliza, e torna suas, as propriedades e características humanas produzidas coletivamente. Todavia, nem toda atividade promove igualmente o desenvolvimento infantil e a cada período desse processo uma determinada atividade o orienta e mobiliza, em sua totalidade. Os processos psíquicos se formam e se complexificam na medida em que as atividades infantis os requeiram em novas qualidades, transformando-os em estrutura e função. Fundamentalmente determinado pelas condições de vida e educação, o desenvolvimento da criança necessita ser promovido intencionalmente pelo adulto-social. Consequentemente, revela-se que a educação de crianças de zero a três anos deve objetivar-se não apenas em ações de cuidado e manutenção da saúde, mas sim, por meio de ações que componham atividades cuja finalidade seja promover direta e deliberadamente o desenvolvimento cultural das mesmas. Nessa direção, essa pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, sistematizou conhecimentos da psicologia histórico-cultural com a finalidade de subsidiar teórico-praticamente a organização da atividade de ensino para essa faixa etária. Iniciamos essa dissertação explicitando os principais conceitos gerais sobre o desenvolvimento humano para, na sequência, tratarmos das especificidades desse processo no que diz respeito ao desenvolvimento infantil de zero a três anos de idade. A título de conclusão, elaboramos orientações gerais para o trabalho pedagógico, tendo como base os conceitos anteriormente sistematizados.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; educação infantil; desenvolvimento cultural; primeira infância; ensino; psicologia histórico-cultural.

CHEROGLU, Simone. **Education and child development from zero to three years old: contributions of cultural and historical psychology for teaching organization.** 2014. 131p. Dissertation (Master's Degree in School Education)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara- SP, 2014.

ABSTRACT

The child development is a process that is performed through child activity. The activity is the route by which a child internalizes, and makes their, human properties and characteristics collectively produced. However, not every activity equally promotes the child development and in each period of this process a particular activity guides and mobilizes growth in its entirety. Psychic process is formed and become complex so far as child activities demand it in new qualities, turning them in structure and function. Primarily determined for life conditions and education, the child development needs to be intentionally promoted by a social-adult. As a consequence, it reveals that child education from zero to three years old should intend not only for care actions and health maintenance, but through actions which compose activities whose purpose is to motivate directly and deliberately their cultural development. Therefore, this theoretical and bibliographical research systematized cultural and historical psychology knowledge in order to subsidize theoretical and practically the organization of teaching activity for this age group. We began this dissertation explaining the principal general concepts about human development and forwards, we will treat of specificities of this process concerning about child development from zero to three years old. Concluding this research, we organized general orientations for pedagogical work, according to some concepts previously systematized.

Key-words: child development; child education; cultural development; early childhood; teaching; historical and cultural psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO SISTEMATIZADO.....	17
1.1 A unidade natureza-cultura e a questão da atividade humana.....	18
1.1.1 A formação da unidade natureza-cultura no desenvolvimento do gênero humano.....	18
1.1.2 A unidade natureza-cultura na formação do indivíduo.....	21
1.2 Desenvolvimento cultural: um processo mediado.....	25
1.3 Desenvolvimento cultural e sua relação com o ensino sistematizado.....	35
2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	46
2.1 A eleição de critérios para a periodização.....	46
2.2 A formação do novo: estabilidade relativa, saltos e rupturas.....	51
2.3 A formação do novo: relação ativa criança meio-social.....	55
2.4 Os períodos do desenvolvimento psíquico.....	61
3 DO NASCIMENTO AO PRIMEIRO ANO DE VIDA.....	65
3.1 O caráter transitório do período pós-natal.....	66
3.2 Características gerais do sistema nervoso do bebê.....	70
3.3 Propriedades comuns dos processos motores e sensoriais do bebê.....	75
3.4 As características do afeto que permeiam o desenvolvimento do bebê.....	76
3.5 Características centrais da gênese da comunicação no bebê.....	78
3.6 A atividade de comunicação emocional direta.....	83
3.7 As novas formações do primeiro ano de vida.....	89
4 DO SEGUNDO AO TERCEIRO ANOS DE VIDA.....	98
4.1 A atividade objetal manipulatória.....	99
4.2 Processos psíquicos em destaque no contexto de desenvolvimento da atividade objetal manipulatória.....	106
4.3 A passagem do terceiro ao quarto ano de vida.....	120
CONCLUSÃO.....	124
REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que deu origem a essa dissertação de mestrado teve como marco inicial em sua elaboração questionamentos referentes à prática educativa realizada na educação infantil, em decorrência da vivência em atividades de estágio curricular do curso de Psicologia, durante o ano letivo de 2010, numa cidade de médio porte do interior paulista.

O estágio em pauta tinha como uma de suas frentes de trabalho a formação contínua de professores da escola de educação infantil, onde era realizado. A intervenção buscava oferecer subsídios teórico-práticos da psicologia histórico-cultural, acerca do desenvolvimento infantil, partindo da premissa da importância desse conhecimento para a organização da atividade de ensino.

A realização dessa atividade de estágio veio a enriquecer os estudos realizados nas disciplinas de graduação e durante a participação em grupos de estudo, pesquisa e extensão, embasados por essa teoria. Ao mesmo tempo, desvendou a precariedade do trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas nas instituições destinadas a elas. Nesse contexto formativo se objetivou nosso interesse pelo tema do desenvolvimento humano e, em especial, do desenvolvimento infantil nos anos iniciais de vida, no que se refere à sua relação específica com a educação escolar.

Constatamos, à época da elaboração do projeto de pesquisa, em 2010 e 2011, uma incipiente produção de trabalhos científicos dirigidos à subsidiar a organização da atividade de ensino na educação infantil à luz da psicologia histórico cultural e, integrando esse projeto à linha de pesquisa à qual nos vinculamos na Pós-Graduação, *Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade*, somamos nossos esforços à duas outras contribuições anteriores, a saber, as dissertações de mestrado e teses de doutorado de Juliana Campregher Pasqualini e Giséle Mode Magalhães.

Pasqualini defendeu, em 2006, dissertação de mestrado intitulada: *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* e, em 2010, a tese de doutorado, intitulada *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Magalhães defendeu, em 2011, dissertação de mestrado intitulada: *Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida* e,

atualmente, é doutoranda com o projeto *Análise da atividade da criança na Primeira Infância*.

Contudo, verificamos uma escassez ainda mais expressiva de trabalhos científicos orientados a subsidiar as atividades realizadas na educação infantil quando tomamos como referência a faixa etária de zero a três anos. Essa constatação nos mobilizou a dar sequência às pesquisas já realizadas, visando contribuir com a sistematização do conhecimento direcionado a esse período da infância.

Compreendemos que a ausência de um conjunto significativo de pesquisas e/ou obras voltadas para a primeira etapa da educação infantil é um fenômeno histórico que, em parte, se explica pelo fato de que as instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas foram - e grandemente ainda o são - vistas como um espaço de assistência, custódia ou mesmo prevenção do fracasso escolar (PASQUALINI, 2006).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96) representa um avanço importante no aspecto de oficialização dessa etapa enquanto momento inicial da educação básica, concebendo a instituição que recebe a criança pequena, como parte inicial do processo educativo. Mas os desafios para sua real implementação ainda são inúmeros, especialmente no que se refere à formação de professores.

Sabidamente, em suas origens, essas instituições não eram consideradas espaços educativos por excelência, restringindo suas atividades ao cuidado básico de higiene, sono e alimentação, ancoradas numa concepção de desenvolvimento que o pressupõe como um processo natural, espontâneo e a-histórico, dados que justificam a ausência do planejamento pedagógico e conseqüentemente do ensino sistematizado.

Segundo Arce e Martins (2007), é possível afirmar que a adoção de uma concepção de desenvolvimento que o naturaliza tornou a prática educativa na educação infantil uma ação meramente ‘cuidadora’ e ‘assistencialista’, capaz de garantir os cuidados básicos à manutenção da integridade física e de ocupação do tempo das crianças na escola.

Não obstante, entendemos imprescindível que a prática educativa, nos mais diversos momentos do processo educacional, seja subsidiada por uma teorização que supere a concepção de homem naturalizante e a-histórica, com a finalidade de priorizar os processos educativos e de internalizações culturais como essenciais ao desenvolvimento humano. Nessa direção, consideramos a educação infantil, desde a mais tenra idade, como parte fundamental nesse processo.

Apesar do avanço expresso na legislação da área, com a LDB/96, as atividades realizadas com as crianças pequenas, na educação infantil, ainda tendem a priorizar a assistência e o cuidado, negligenciando o caráter educativo de suas práticas. Em oposição à separação entre cuidado e educação, compreendemos não ser possível conceber qualquer atividade realizada no processo educativo como uma atividade neutra de sentidos pessoais e significados sociais, ou, em outras palavras, atividades que não estejam educando em alguma direção.

Segundo Pasqualini e Martins (2008, p. 07), “cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica”. Consequentemente, para o professor que atua na educação infantil, coloca-se o desafio de planejar e realizar, com as crianças, atividades que superem a intenção do mero cuidado e orientem-se pela promoção ativa do desenvolvimento integral das mesmas, garantidas as especificidades de cada período do desenvolvimento.

Por conseguinte, essa pesquisa de natureza teórico-bibliográfica tem por finalidade contribuir para a superação de práticas educativas orientadas à manutenção do cuidado descolado do ato de educar e à simples assistência de crianças de zero a três anos de idade, advogando a importância da educação infantil escolar. Consequentemente, objetivamos minimizar as lacunas de trabalhos científicos direcionados a subsidiar a organização do ensino para essa faixa etária.

Subsidiadas pelos estudos e práticas já realizadas, formulamos a seguinte hipótese de pesquisa: existe um corpo conceitual e teórico de conhecimentos científicos produzidos no âmbito da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, o desenvolvimento infantil de zero a três anos, capaz de contribuir para a organização da atividade de ensino para essa faixa etária; seguida da pergunta que deriva de nossa hipótese: quais são esses conhecimentos?

Para responder a essa pergunta nos baseamos em autores soviéticos clássicos da psicologia histórico-cultural, a saber, L. S. Vigotski; A. Leontiev; D. B. Elkonin; entre outros, como A. R. Luria e M. I. Lísina, sendo que os três primeiros, pelo volume e importância da obra e, igualmente, pelo conteúdo específico que produziram acerca do tema aqui tratado, são as referências mais intensamente presentes nesse estudo.

Lev Semiónovich Vigotski, segundo Davidov & Shuare (1987a, p.338), foi um “eminente psicólogo soviético e ocupa um lugar excepcional na história da psicologia”. Vigotski viveu de 1896 a 1934, e estabeleceu, juntamente com outros estudiosos da

época, as bases que fundamentam teórica e metodologicamente a psicologia histórico-cultural.

A L. Vigotski, junto com outros grandes cientistas soviéticos (em primeiro lugar a S. Rubinstein), pertence o mérito de haver elaborado as bases fundamentais da psicologia marxista, que se apoia na teoria do materialismo dialético e histórico. Partindo da compreensão materialista dos fenômenos psíquicos, Vigotski elaborou um sistema de originais pontos de vista teóricos e metodológicos, sistema que foi extraordinariamente construtivo e que constituiu o fundamento da teoria psicológica geral da atividade (DAVIDOV & SHUARE, 1987a, p.338).

Valendo-se do método materialista histórico dialético como fundamento à abordagem científica dos fenômenos psíquicos, Vigotski, ao longo de sua obra, dedicou-se ao estudo da natureza, gênese e formação das funções psíquicas superiores – tipicamente humanas-, ao estudo do desenvolvimento infantil e adolescente, a relação entre o desenvolvimento humano e a pedagogia e, também, questões referentes à saúde mental e à patologia.

Evidencia-se a importância singular desse autor que, ao estudar uma gama ampla e variada de temas específicos dentro da psicologia, o fez por meio do estabelecimento das bases gerais para a construção da perspectiva materialista histórica e dialética, dessa ciência. Ao mesmo tempo em que produzia conteúdos sobre o desenvolvimento humano, ele produzia uma psicologia que se destaca, até os dias atuais, das demais teorias psicológicas, em razão do método que adota.

Aléxei Nikoláevich Leóntiev, psicólogo soviético de grande destaque, viveu de 1903 a 1979, tendo concluído sua inicial formação universitária em 1924, no Departamento de Ciências Sociais na Universidade Estatal de Moscou. Segundo Davidov & Shuare (1987a, p.339), “a direção principal de suas investigações científicas se definiu quando, na segunda metade dos anos 20, se aproximou a L. Vigotski e junto com ele e A. Luria deu início à elaboração da teoria da origem histórico-social das funções psíquicas superiores, especificamente humanas”.

Por volta do início dos anos 30, Leontiév une-se a um novo grupo de jovens cientistas “(L. I. Bozhóvich, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporózhets, P. I. Zinchenko y outros)” e inicia uma nova etapa em suas investigações, dedicando-se “ao estudo da estrutura e da gênese da atividade humana, antes de tudo, da prática e seu papel na formação dos diferentes processos psíquicos (...)” ao longo dos diversos períodos do desenvolvimento ontogenético (DAVIDOV & SHUARE 1987a, p.340). Ainda segundo

Davidov & Shuare (1987a, p.340) “A concepção da atividade elaborada por A. Leóntiev desenvolve, antes de tudo, os problemas teóricos e metodológicos mais importantes da psicologia”.

Daniíl Borísovich Elkonin viveu de 1904 a 1984, tendo sido, também, um psicólogo soviético de fundamental importância à construção da psicologia histórico cultural.

(...) membro associado da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, doutor em ciências psicológicas, professor. Concluiu o Instituto Pedagógico A. I. Herzen (Leningrado). Posteriormente trabalhou neste instituto como assistente, logo docente, ensinou psicologia infantil no Instituto Pedagógico N. Krúpskaia de Leningrado trabalhou também como mestre em graus primários. Envolveu-se como voluntário e terminou a Grande Guerra Patria com o título de tenente coronel. Foi colaborador científico e mais tarde chefe de laboratório do Instituto de Psicologia da ACP da RSFSR. D. Elkonin combinou o trabalho científico com o labor pedagógico: durante muitos anos foi professor da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou. Seu caminho na ciência se definiu nos anos em que trabalhou sob a direção de L. Vigotski, ao desenvolvimento de cujas ideias D. Elkonin dedicou toda sua vida criadora. Durante muitos anos trabalhou junto com A. Leóntiev, A. Zaporózhets, P. Galperin, L. Bozhóvich (DAVIDOV & SHUARE 1987a, p.341).

Mediante essa trajetória de vida profissional, Elkonin dedicou-se ao estudo científico de diversos temas concernentes a psicologia, tais qual, o desenvolvimento infantil desde a tenra idade até a adolescência e o “desenvolvimento da personalidade da criança pequena, a formação do pensamento, da linguagem, a assimilação da leitura e escrita”. Um dado significativo sobre o autor diz respeito a que ele, em suas investigações, “dedicou especial atenção à formação dos distintos tipos de atividade infantil, em primeiro lugar, a atividade orientadora nos diferentes períodos evolutivos (o conceito mesmo de atividade orientadora foi elaborado conjuntamente por Elkonin e Leóntiev)” (DAVIDOV & SHUARE 1987a, p.341).

Além dos autores clássicos que sedimentaram as bases teóricas e metodológicas de uma psicologia cuja forma de conhecer e definir seu objeto de estudo – o psiquismo humano – em suas mais variadas dimensões, ancora-se no método marxiano, nos subsidiamos, diretamente, também, em cinco autores da contemporaneidade, a saber: Lígia Márcia Martins; Juliana Campregher Pasqualini; Angelo Antonio Abrantes; Zoia Ribeiro Prestes, e Alessandra Arce Hai, que, dentre outros, têm dado sequência as investigações científicas por meio dessa teoria.

Destaque-se que outro autor da contemporaneidade muito significativo para o desenvolvimento dessa pesquisa, desde sua inicial elaboração como projeto, é Dermeval Saviani, renomado pedagogo e proponente da pedagogia histórico crítica, teoria que compartilha com a psicologia histórico-cultural suas bases epistemológicas, ancorando-se, igualmente, no método materialista histórico e dialético.

Nessa direção, no capítulo um, *O desenvolvimento humano e sua relação com o ensino sistematizado*, objetivamos traçar as linhas gerais a respeito da natureza social do desenvolvimento humano, para, em seguida, apontar seus desdobramentos para a compreensão do significado do ensino sistematizado nesse processo. Na elaboração desse capítulo nos subsidiamos em: Vygotski (1995, 2004, 2001b), Leontiev (1978a), Martins (2012, 2013), Abrantes (2011) e Saviani (2008a, 2008b).

No segundo capítulo, *A periodização do desenvolvimento infantil*, enfocamos a questão do desenvolvimento humano, ainda em seus aspectos gerais, sob a ótica da periodização desse processo. A eleição de critérios para a periodização e a dinâmica interna do desenvolvimento infantil estão pautadas nesse capítulo, tal qual o significado da relação criança-meio social, elementos dos quais deriva uma periodização coerente ao método adotado pela psicologia histórico-cultural. Subsidiaram essa análise, as obras de Vygotski (1996), Elkonin (1987), Leontiev(1978a, 1978b) e Abrantes (2011).

O capítulo três, *Do nascimento ao primeiro ano de vida*, inaugura a passagem aos aspectos específicos do desenvolvimento infantil, enfocando a faixa etária de zero a um ano de vida. Tratamos nesse capítulo das principais propriedades e características em desenvolvimento no bebê, vinculadas à atividade orientadora desse processo, nesse período. Subsidiamo-nos, nesse capítulo, em Elkonin (2009, 1996), Lisina (1987), e artigo de Vicentini, Stefanini e Vicentini (2009), com destaque para Vygotski (1996), obra que mais diretamente amparou essa exposição.

No capítulo quatro, *Do segundo ao terceiro anos de vida*, tratamos inicialmente das principais características da atividade objetal manipulatória, orientadora desse período para, na sequência, enfocarmos os processos psíquicos que mais se destacam no contexto de desenvolvimento dessa atividade. Por fim, traçamos as linhas gerais da passagem ao período seguinte. Nesse capítulo, nos amparamos, principalmente, nas obras de Vygotski (1996, 1995) e Elkonin (1969, 1987, 2009) e também em Martins (2012, 2013) e Lisina (1987).

Ao final desse processo, concluímos ser positiva nossa hipótese de pesquisa: existe um acúmulo de conhecimentos produzidos no âmbito da psicologia histórico-

cultural sobre o tema do desenvolvimento infantil de zero a três anos que pode vir a contribuir à organização da atividade de ensino. Todavia, entendemos que esse acúmulo de conhecimento carece de maior expressão no âmbito da educação infantil.

Nessa direção, a *Conclusão* volta-se mais diretamente para um possível ‘diálogo’ com professores de crianças de zero a três anos, destacando orientações gerais, cujos fundamentos estão consubstanciados nessa dissertação. Essas orientações visam destacar aspectos fundamentais da relação bebê/criança com os adultos, bem como contribuir com o planejamento do trabalho pedagógico destinado a essa faixa etária.

Cientes dos limites que ainda possam se fazer presentes nessa contribuição, esperamos ter dado um pequeno passo na direção da articulação teórico-prática entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica, a serviço do desenvolvimento cultural das crianças de zero a três anos, em suas máximas possibilidades.

1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO SISTEMATIZADO

Este capítulo tem como foco a apresentação do sistema conceitual, que sustenta a compreensão do processo de desenvolvimento humano para a psicologia histórico-cultural, no que concerne aos aspectos gerais desse processo. Com essa finalidade, trataremos de expor alguns pressupostos fundamentais da teoria, dentre os quais destacamos a essência histórico-social da formação humana e seu significado para a compreensão do processo de desenvolvimento individual.

Iniciamos o capítulo abordando a relação entre a unidade natureza-cultura e a atividade humana no processo de formação da espécie *Homo sapiens* e no processo de desenvolvimento individual. Com esta organização, objetivamos demonstrar a complexidade do processo de desenvolvimento humano expressa em sua composição multideterminada, na qual subjaz a determinação orgânica subordinada às determinações sociais.

A unidade natureza-cultura, colocada em foco no item 1.1, estará presente em toda nossa exposição, ora de forma explícita, ora contida em seus desdobramentos, posto que ela encerra uma contradição essencial no que diz respeito ao processo de desenvolvimento humano, objeto último de nossa investigação. Consequentemente, estará presente, do mesmo modo, a atividade socialmente orientada como meio necessário para esse desenvolvimento.

No item 1.2, visamos aprofundar a concepção da determinação cultural do desenvolvimento humano, com destaque ao papel da mediação. Nessa direção, apresentaremos a importância dos objetos socialmente elaborados na promoção do desenvolvimento cultural, tal qual a dinâmica geral de apropriação dos mesmos.

Na sequência, em 1.3, trataremos da relação entre o desenvolvimento cultural e a função que a educação cumpre nesse processo. Neste item, estaremos subsidiadas por princípios gerais da pedagogia histórico-crítica, em relação com os conhecimentos da psicologia histórico-cultural, por meio dos quais objetivamos explicitar algumas particularidades do desenvolvimento, que se realizam por meio da *instrução*, considerando a função social da escola.

1.1 A unidade natureza-cultura e a questão da atividade humana

Para a psicologia histórico-cultural, o processo de desenvolvimento humano é a expressão de um fenômeno único e complexo. Ele é único pela forma e conteúdo que o diferencia do processo de desenvolvimento das demais espécies e é complexo devido à sua gênese multideterminada, composta por duas linhas distintas de desenvolvimento.

Segundo Vygotski (1995), as duas linhas que compõem o desenvolvimento humano são essencialmente diferentes. A primeira identifica-se pelo caráter evolutivo das transformações que promove, fixando-as no plano biológico: é a linha do desenvolvimento natural. A segunda tem origem histórica e social, fixando suas transformações no plano da cultura: é, portanto, a linha do desenvolvimento cultural.

Vygotski (1995) e Leontiev (1978a) compreendem que durante a filogênese, momento em que se constituía a espécie humana, o desenvolvimento do homem fora promovido tanto pela linha do desenvolvimento natural, regida por leis biológicas, quanto pela linha do desenvolvimento cultural, regida por leis sociohistóricas.

Portanto, ambos os autores concordam que é do entrelaçamento entre o desenvolvimento evolutivo, biologicamente guiado, com o desenvolvimento social, que se produzem as condições para a formação da humanidade. Esse entrelaçamento se expressa por meio de um processo ativo, que resulta na unidade natureza-cultura, transformando, em essência, as condições externas e internas do desenvolvimento social de cada indivíduo humano, que compõe o coletivo dos homens desde então.

1.1.1 A formação da unidade natureza-cultura no desenvolvimento do gênero humano

Ao se debruçar sobre o problema da formação humana, Leontiev (1978a, p.262) afirma que a história, tal qual se apresenta a partir do momento em que se produz a espécie, possui uma pré-história, da qual o autor destaca a existência de três estágios, a saber: o da “*preparação biológica do homem*”, no qual “*reinavam ainda sem partilha as leis da biologia*”; o estágio da “*passagem ao homem*”, “*marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade**”; e, o último, quando se produz a viragem, de fato, e forma-se o *Homo sapiens*.

Esse processo, que compreende desde a “*preparação* biológica do homem” até o aparecimento da espécie *Homo sapiens*, é chamado processo de hominização. Sobre a base do desenvolvimento evolutivo¹, produziu-se, ao longo de milênios, uma transformação qualitativa essencial nas próprias leis que regem o desenvolvimento do homem. A condição primária dessa transformação encontra-se no surgimento de um elemento essencialmente social e histórico: o trabalho (LEONTIEV, 1978a, 262).

O trabalho é uma atividade especificamente humana. É por meio dessa atividade que o homem modifica, cria e produz as condições para a própria existência a partir do substrato natural de seu organismo e do meio. Em oposição aos processos adaptativos, característicos às demais espécies, o processo de trabalho é um processo de transformação ativa da natureza, promovendo, ao mesmo tempo, a transformação do ser que trabalha².

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1980, p.202).

As transformações produzidas pelo aparecimento do trabalho fixaram-se por meio dos processos evolucionários do desenvolvimento, promovendo mudanças na constituição do cérebro e demais órgãos externos e internos relacionados à essa atividade. Ao mesmo tempo, essas transformações criavam novas condições para a realização do trabalho, formando um processo singular de desenvolvimento e diferenciando, em essência, o homem que se formava, das demais espécies animais (LEONTIEV, 1978a).

As modificações anatómicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatómica e fisiológica (LEONTIEV, 1978a, p.73).

¹ Foge aos objetivos desse item tratar em profundidade das condições do desenvolvimento evolutivo que permitiram o aparecimento do trabalho. Sobre essa questão ver a obra de referência.

² Referimo-nos ao processo de trabalho em seu sentido ontológico.

Ao longo do processo de hominização, o desenvolvimento fora orientado tanto por leis biológicas quanto por leis sociais. Nas palavras de Leontiev (1978a, p.162), “À medida que se desenrola esse processo, as leis sociais tomam maior importância e o ritmo do desenvolvimento social do homem depende cada vez menos do seu desenvolvimento biológico”.

A viragem, essencial no processo de formação da humanidade, considerando-se desde as transformações morfológicas que possibilitaram o surgimento das primeiras formas de trabalho e sociedade, até o aparecimento do *Homo sapiens*, radica na mudança que se estabelece na natureza das forças que determinam o desenvolvimento do homem a partir desse momento.

As transformações morfológicas fixadas pela hereditariedade, que se operavam em ligação com o desenvolvimento da atividade do trabalho e da comunicação verbal, isto é, sob a influência de factores já sociais, obedeciam também, evidentemente, a leis estritamente biológicas. O problema é completamente outro no que concerne ao desenvolvimento da própria produção social e de todos os fenômenos que ela engendra. Com efeito, este desenvolvimento não é agora regido senão pelas leis sociais, leis sócio-históricas, leis fundamentalmente novas (LEONTIEV, 1978a, p.162).

Sobre a base das transformações ocorridas em sua constituição biológica mediante a atividade criadora³ do trabalho, o *Homo sapiens* segue como espécie cuja determinação das leis biológicas queda subjugada à determinação das leis históricas e sociais do desenvolvimento, compondo um processo no qual ambas as determinações encontram-se fusionadas num processo único (LEONTIEV, 1978a; VYGOTSKI, 1995).

Todavia, a fusão acima citada não pode ser confundida com uma equivocada correspondência entre a linha do desenvolvimento natural, regida por leis biológicas, e a linha do desenvolvimento cultural, regida por leis históricas e sociais. Segundo Vygotski (1995), o entrelaçamento natureza-cultura não altera a essência de cada uma das linhas que compõem o processo de desenvolvimento humano. O que esta fusão modifica, fundamentalmente, é a essência desse processo, modificando não as partes que o compõem, mas a sua totalidade.

Alterar fundamentalmente a totalidade do processo de desenvolvimento do homem significa que esse homem passou a ser constituído por uma nova essência, que a

³ No ítem 1.2 trataremos sobre a relação entre os produtos do trabalho e o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

sua existência atende agora a uma força não apenas natural, nem apenas cultural, mas a uma determinação totalmente nova, promovida pelo entrelaçamento de ambas as forças. Nesse entrelaçamento, os aspectos culturais do desenvolvimento incorporam e superam os aspectos naturais desse processo, requalificando a própria biologia, que adquire o caráter de *matéria orgânica social por natureza* (VYGOTSKI, 1995).

Conseqüentemente, a compreensão da formação humana enquanto um processo culturalmente determinado, não nega a base biológica que também compõe esse processo, antes disso, entende que a determinação cultural é uma conquista do desenvolvimento que não elimina a determinação biológica, mas a subordina e supera. As transformações mais significativas, no que diz respeito à qualidade do próprio processo que as engendram, estão postas, no ser humano, num plano distinto do qual se encontram as demais espécies animais: no plano da história.

1.1.2 A unidade natureza-cultura na formação do indivíduo

Ao analisar a gênese da formação humana, em relação com a ciência psicológica, Vygotski (1995) critica o anti-historicismo presente nas psicologias que fragmentam o processo de desenvolvimento do indivíduo em partes inconciliáveis: matéria ou espírito, nato ou adquirido, biológico ou cultural, natural ou histórico. E, ainda, afirma que o problema central dessa fragmentação não reside em considerar que existam aspectos que tendem ao biológico e aspectos que tendem ao cultural. Para o autor, o principal problema se encontra no emprego do pronome ‘ou’, indicando a exclusão de uma tendência.

Na medida em que se considere uma tendência como absoluta, a análise do fenômeno torna-se incompatível com a perspectiva de que exista mais de uma dimensão em sua composição. A absolutização de uma das dimensões que compõem um fenômeno complexo vem a anular a outra, pois um fenômeno *tende a algo porque não o pode ser absolutamente*, mas apenas na expressão de algo que contém a si e ao seu contrário (VYGOTSKI, 1995, grifos nossos).

A crítica de Vygotski (1995) a respeito do anti-historicismo, na compreensão do processo formativo humano, indica que a desconsideração da centralidade histórica desse processo obstrui o desvelamento de sua gênese complexa e multideterminada, composta por dois polos opostos, formando uma unidade de contrários. Essa unidade se expressa por meio da luta e do conflito entre os polos que a compõem, de modo que o

comportamento cultural não é uma extensão do comportamento natural, ele não se desdobra espontaneamente dos processos naturais como produto direto da evolução humana, mas, sim, como resultado dessa luta, mediante a subordinação ativa da natureza pela cultura (ABRANTES, 2011; MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

Evidencia-se que, tanto Leontiev (1978a), quanto Vygotski (1995) postulam que ambas as linhas que atuaram na formação da espécie, numa relação de sucessão e continuidade, aparecem fusionadas na ontogênese, formando essa unidade contraditória. No entanto, alertava Vygotski, essa fusão das linhas natural e cultural na formação humana, dificulta a apreensão e distinção das mesmas, podendo assim aparentar uma falsa identificação ou continuidade entre uma e outra. Para o autor, essa equivocada interpretação, além de representar apenas o aspecto externo de um fenômeno complexo, sinaliza uma concepção naturalizante, linear e a-histórica de desenvolvimento, desconsiderando o caráter contraditório desse processo (VYGOTSKI, 1995).

Já desde o princípio nos vimos obrigados a repudiar de maneira radical a lei biogenética posto que ambos os processos, que se apresentam por separado na filogênese e que aparecem nela por uma relação de sucessão, de continuidade, constituem na ontogênese um só processo único. Consideramos este fato como a peculiaridade mais importante e fundamental do desenvolvimento psíquico da criança humana devido ao qual resulta impossível compara-lo, por sua estrutura, com nenhum outro semelhante processo; é radicalmente distinto do paralelismo biogenético (VYGOTSKI, 1995, p.36).

Por esta razão, Vygotski (1995), ao estudar o processo de desenvolvimento das formas culturais de comportamento no indivíduo, esclarece ser equivocado atribuir à dimensão biológica a primazia sobre o desenvolvimento dos processos funcionais que integram e compõem o psiquismo. Ao abordar o problema por essa perspectiva unilateral, perde-se de vista o fato de que tais processos se complexificam como produto de uma tensão entre pólos opostos. À vista disso, Vygotski (1995) propõe a quebra das dicotomias entre natureza e cultura, biológico e social, natural e histórico, na busca da compreensão da formação da espécie humana, e também do indivíduo, em sua totalidade.

A proposição de quebra das dicotomias que fragmentam esse processo complexo, em busca da compreensão do mesmo em sua totalidade, resulta no entendimento de que todos os processos e propriedades do desenvolvimento psíquico

formam uma totalidade orgânica que só pode ser apreendida na relação necessária entre as partes e no movimento que congrega a todas as funções que dele participam (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

(...), já que o próprio conceito de desenvolvimento se diferencia radicalmente da concepção mecanicista para qual um processo psíquico complexo é o resultado de outras partes ou elementos separados, a semelhança da soma que se obtém da adição aritmética de diferentes somandos (VYGOTSKI, 1995, p.13).

Assim como não podemos compreender cada processo que compõe a totalidade do desenvolvimento de forma isolada, mas sim, nas múltiplas relações internas e externas que os constituem, igualmente, não podemos compreender a complexificação desses processos senão como uma mudança essencial na qualidade de seu funcionamento e estrutura (MARTINS, 2013).

Essa mudança de qualidade transforma a totalidade do processo formativo num movimento de superação da qualidade anterior, no qual se suprime o antigo funcionamento, conservando-o. O ser humano deixa de ser natureza, ao mesmo tempo em que continua a sê-la. Esse ‘ser, não sendo’, indica a subordinação dos processos biologicamente determinados aos processos culturalmente elaborados de desenvolvimento, e não a sua supressão absoluta. Os processos naturais permanecem ocultos, subjugados, porém presentes (MARTINS, 2013).

Vygotski (1995) identifica o desenvolvimento histórico da humanidade com a produção do gênero humano⁴, ao demonstrar ser o comportamento culturalmente elaborado uma complexificação dos comportamentos garantidos pela espécie. O autor afirma que “ao falar do desenvolvimento cultural da criança pequena nos referimos ao processo que corresponda ao desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade”. Logo, a sobreposição dos processos culturais de desenvolvimento aos processos orgânicos de crescimento e maturação, na ontogênese da criança pequena, tem sua raiz no desenvolvimento histórico da humanidade, quando da criação e uso de instrumentos, realizada por meio da atividade de trabalho⁵ (VYGOTSKI, 1995, p.35).

⁴ Refere-se à produção do ser social, cuja determinação central do desenvolvimento fundamenta-se nos processos históricos, culturalmente elaborados.

⁵ Referimo-nos, aqui, à ampliação das possibilidades de atuação do ser humano que não se restringe às possibilidades dadas pelo seu aparato orgânico, mas, que a partir destas, cria novas possibilidades pela via

Contudo, a correspondência entre a formação humana ocorrida na filogênese e os processos que mobilizam o desenvolvimento individual, na ontogênese da criança pequena, existe somente no que diz respeito à centralidade da atividade em ambos os processos e limita-se, segundo Vygotski (1995), à presença de determinantes naturais e culturais, tanto na filogênese quanto na ontogênese.

Guardadas as diferenças, isso nos leva ao fato de que os comportamentos complexos culturalmente formados nos indivíduos, tal qual no processo de formação da humanidade, têm também a sua pré-história marcada pelo momento em que o comportamento natural ainda predomina, todavia, em profunda reorganização. Daí que o desenvolvimento de formas complexas de comportamento pressupõe um momento em que a dada complexidade ainda não existe, mas está em vias de se realizar, está em formação (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1995).

Necessário à existência, o aparato orgânico em processo de maturação e crescimento na criança pequena, tem sua transformação biológica subjugada aos processos culturais, constituindo, nas palavras do autor, um “processo biológico historicamente condicionado” (VYGOTSKI, 1995, p.36). Desse modo, Vygotski afirma a importância do estudo do desenvolvimento da criança pequena, visto que neste processo ocorrem as transformações culturais enquanto se produzem, ao mesmo tempo, as necessárias transformações orgânicas que a elas se subordinam.

Se, como dizíamos antes, o desenvolvimento cultural da humanidade teve lugar sem que alterasse substancialmente o tipo biológico do homem, no período de estancamento relativo dos processos evolutivos e quando a espécie biológica do Homo Sapiens permanecia mais ou menos constante, por sua parte, o desenvolvimento cultural da criança pequena se caracteriza, antes de tudo, por produzir-se enquanto se dão mudanças dinâmicas de caráter orgânico (VYGOTSKI, 1995, p.36).

Para Vygotski (1995), a dimensão biologicamente orientada do desenvolvimento caracteriza-se como substrato para a complexificação cultural dos indivíduos. Conseqüentemente, a maturação orgânica do bebê após o nascimento - processo do qual destacamos o crescimento e desenvolvimento do cérebro - compõe o desenvolvimento integral da criança na qualidade de base necessária para a promoção

da transformação da natureza em objetos culturais. Essa questão será abordada com maior profundidade no item 1.2.

do desenvolvimento cultural. Em outras palavras, a maturação orgânica do sistema nervoso central não corresponde à complexificação das funções psíquicas, antes disso, ela é o substrato a ser reorganizado e requalificado em funcionamento e estrutura pelo trato social.

Evidencia-se que o desenvolvimento natural, para o qual bastam condições básicas de sobrevivência, não se traduz nas reais possibilidades humanas de desenvolvimento, alcançadas como produto do trabalho coletivo a cada momento da história.

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade (LEONTIEV, 1978a, p.267).

O desenvolvimento cultural do indivíduo, alcançado a partir da requalificação do comportamento na ontogênese da criança pequena, por não ser uma mudança que se produza de forma espontânea ou por continuidade ao desenvolvimento natural, ocorre na medida em que um novo comportamento, em função e estrutura, é requerido em sua atividade. Por conseguinte, o desenvolvimento cultural do indivíduo é, ao mesmo tempo, produto e processo do desenvolvimento alcançado pela humanidade, a cada tempo histórico.

1.2 Desenvolvimento cultural: um processo mediado

Leontiev (1978a), no conjunto de artigos que compõem o livro *O desenvolvimento do psiquismo*, explicita a circunscrição do desenvolvimento animal ao plano evolutivo cujas transformações fixam-se morfológicamente ao longo do tempo e tendem a corresponder à adaptação do animal ao meio. Por sua vez, o desenvolvimento humano, essencialmente diferente, realiza-se em dois planos: o evolutivo e o cultural.

Contendo em sua essência essas duas orientações para o desenvolvimento, o ser humano se realiza como tal por meio da subordinação das propriedades do desenvolvimento evolutivo às propriedades do desenvolvimento cultural. Isso significa que em consonância à sua natureza histórica, o desenvolvimento cultural da humanidade, ao se realizar por meio dessa subordinação, fixa as transformações que produz em objetos socialmente elaborados.

No decurso da sua história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes. A este respeito, milênios de história social contribuíram infinitamente muito mais que milhões de anos de evolução biológica. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por consequência, estas aquisições devem necessariamente ser fixadas. Ora, nós vimos que na era do domínio das leis sociais elas se não fixavam sob a forma de particularidades morfológicas, de variações fixadas pela hereditariedade. Fixavam-se sob uma forma original, exterior (“exotérica”) (LEONTIEV, 1978a, p.164).

Os objetos sociais encarnam material ou idealmente os produtos da atividade produtiva, o trabalho, e devem sua existência ao conjunto de relações sociais no qual são produzidos. Eles são, ao mesmo tempo, produto e processo do desenvolvimento cultural. Como produto, carregam fixadas em si as propriedades humanas desenvolvidas e empenhadas em sua realização, como processo, congrega no movimento ativo de sua produção a via do desenvolvimento de tais propriedades.

O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifesta em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto (MARX, 1980, p.205).

Coerente à produção dos objetos da cultura, que se realiza mediante um processo contínuo de atividade social, também a sua apropriação pelo indivíduo não corresponde a um processo natural, antes disso, demanda a realização de um processo ativo e intencionalmente organizado. Isso significa que o contato puro e simples com o objeto, despido das necessárias mediações, inibe a possibilidade de o indivíduo tornar suas as qualidades humanas que o mesmo congrega.

Segundo Leontiev (1978a, p.271), a atividade que vise promover a apropriação pelo indivíduo dos objetos socialmente elaborados deve “reproduzir os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou mais exatamente nos sistemas que formam”. Em outras palavras, a inserção do objeto na realização de uma atividade deve transformar o conjunto das ações do indivíduo na direção da reprodução, em si, das propriedades humanas fixadas no objeto.

Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida quotidiana mais elementares têm de ser descobertos activamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira *adequada* (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam. Em que medida a atividade da criança será adequada e, por consequência, em que grau a significação de um objeto ou de um fenómeno lhe aparecerá, isto é outro problema, mas *esta atividade deve sempre produzir-se*. (LEONTIEV, 1978a, p.167).

A apropriação individual do desenvolvimento histórico encarnado no objeto possibilita ao sujeito objetivar-se em novas formas de comportamento, ela reorganiza e requalifica a atuação humana no mundo. A objetivação de novos comportamentos, desde os aparentemente mais simples até os de maior complexidade, compõe com o processo de apropriação, expressando ativamente as novas aptidões e conhecimentos transmitidos ao indivíduo.

Quando um adulto procura que uma criança beba pela primeira vez por um copo, o contato do líquido provoca nela movimentos reflexos incondicionados, estritamente conformes às condições naturais do acto de beber (a concha da mão forma um recipiente natural). Os lábios da criança esticam-se em forma de tubo, a língua avança, as narinas contraem-se e produzem-se movimentos de sucção. O copo não é percebido ainda como objeto que determina o modo de realização do acto de beber. Todavia a criança aprende rapidamente a beber com correção pelo copo, quer isto dizer que os movimentos se reorganizam e que ela utiliza o copo de conformidade com a função deste. O bordo é pressionado contra o lábio inferior, a boca estende-se, a língua põe-se em tal posição que a ponta toca a face interna da mandíbula inferior, as narinas dilatam-se e o líquido escorre do copo inclinado para a boca. Há, portanto, verdadeiramente, o aparecimento de um sistema motor funcional absolutamente novo que realiza o ato de beber integrando novos elementos (observações do autor) (LEONTIEV, 1978a, p.179).

O exemplo citado ilustra e descreve com clareza a isto que chamamos de apropriação pelo indivíduo de propriedades historicamente encarnadas no objeto: nele, o resultado da apropriação é a transformação qualitativa da criança. Com a repetição da ação de beber no copo, orientada pelo adulto, a criança requalifica órgãos e funções e objetiva essa mudança de qualidade em novos comportamentos.

Nessa direção, dentre as produções humanas a serem apropriadas pelas novas gerações, Leontiev (1978a) destaca o *instrumento*.

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 1978a, p.268).

O instrumento é um objeto social produzido por meio do desenvolvimento das forças produtivas a partir de necessidades surgidas nesse mesmo processo. No movimento de transformação ativa de si e do meio, o instrumento potencializa e amplia as possibilidades de operações laborais, resultando na superação de determinados limites de atuação do ser humano, tornando-o relativamente livre em relação aos mesmos. Esse movimento de superação de determinantes naturais em direção aos determinantes sociais do comportamento é possível mediante a *instrumentalização da atividade*.

A instrumentalização da atividade demanda a apropriação, pelo indivíduo, dos modos e meios sociais de atuação com um dado instrumento, na medida em que isso ocorre e o instrumento integra a atividade, ele modifica o conjunto de operações realizadas pelo indivíduo. Ao modificar o conjunto de operações que compõem uma determinada atividade, o instrumento afeta diretamente o indivíduo que as realiza, promovendo nele transformações qualitativas.

Isso acontece porque o instrumento sintetiza relações sociais, sintetiza produtos, sintetiza um acúmulo de conhecimentos gerados pela experiência social de trabalho. Conseqüentemente, sua integração na atividade corresponde sempre – em maior ou menor grau – à integração desse acúmulo de conhecimentos à experiência individual.

Segundo Vigotski (2004), os instrumentos se caracterizam mediante duas dimensões: como instrumento técnico e como instrumento psicológico – também denominado por Vygotski como signo. Ao que pesem as propriedades comuns já explicitadas, a principal diferença entre eles radica na orientação do instrumento técnico para a modificação de objetos externos, ao passo que o instrumento psicológico orienta-se para a organização dos processos internos e do comportamento.

Como exemplo de instrumentos técnicos, tomaremos o machado, ferramenta que se torna uma extensão das mãos - e do ser humano como um todo -, e a lança, capaz de reorganizar toda a atividade de caça. Ambos, machado e lança, cumprem a função de inserir - no contexto objetivo de atividades humanas - novas determinações e

possibilidades concretas em sua realização. São instrumentos que se interpõem entre o ser humano e o objeto ou fenômeno que ele pretende transformar e/ou dominar, dando outra natureza às operações que compõem a atividade que realiza.

Entretanto, dentre as necessidades que surgem no processo de domínio dos aspectos externos da natureza, se coloca, também, a tarefa do domínio da própria natureza. Desse modo, as mesmas forças sociais que mobilizaram a criação e uso do instrumento técnico, promoveram a criação de instrumentos psicológicos. Afirma Vygotski (1995, p.85) que “a cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem”. Por isso, o instrumento psicológico orienta-se *para dentro*, é um objeto cultural gerado no atendimento dessa necessidade.

Vigotski (2004) nomeia as operações que incorporam o instrumento de *ato instrumental* e compara o ato instrumental realizado mediante a internalização do instrumento psicológico com a atividade de transformação da natureza realizada com o uso do instrumento técnico ou ferramenta de trabalho.

Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (VIGOTSKI, 2004, p.94).

Vale ressaltar que ambas as dimensões do instrumento atendem às diversas necessidades surgidas na produção da existência humana. Por conseguinte, o significado da diferença entre os instrumentos técnicos e os instrumentos psicológicos precisa ser compreendido no movimento que os vincula como processos que não se encontram alienados na realidade, embora demandem a compreensão de suas determinações específicas.

Uma característica positiva dessa analogia, que merece destaque, diz respeito à adequação do instrumento na realização de uma tarefa. Tanto para a concretização de uma tarefa que se oriente para a transformação de um objeto externo, quanto para a regulação do comportamento, influem significativamente as propriedades do instrumento, assim como sua adequação às finalidades que deve atender.

O mesmo que a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação laboral, assim também a índole do signo utilizado constitui o fator fundamental do qual depende a construção de todo o processo. A relação mais essencial que subjaz na estrutura superior, é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças a introdução na situação de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos (VYGOTSKI, 1995, p.123).

O signo, como exemplo de instrumento psicológico, não modifica diretamente os objetos externos ao homem, entretanto, sua incorporação no processo de comportamento promove mudanças nesse processo, ao produzir uma reestruturação no conjunto das operações psíquicas. Sobre a função organizativa do signo que incide sobre o comportamento, Abrantes (2011, p.132) afirma que “os signos atuando como mediadores da relação do sujeito com a realidade orientam-se para o interior do indivíduo, não modificam o objeto, mas influem no psiquismo e nas ações do ser humano que passam a ser mediadas simbolicamente”.

Dadas as propriedades, voltadas para a organização das operações internas, a partir do momento em que o ser humano passa a realizar suas atividades mediadas pela criação e emprego do signo, ele requalifica o funcionamento dos processos psíquicos que compõem a consciência⁶, alterando sua estrutura e conteúdos.

Em suas investigações sobre a estrutura dos processos psíquicos, Vygotski (1995, p.121-122) situou as estruturas primitivas como ponto de partida natural, cuja “peculiaridade consiste em que a reação do sujeito e todos os estímulos se encontram no mesmo plano e pertencem ao mesmo complexo dinâmico”, além de possuírem acentuado matiz afetivo. Isso significa que a estrutura primitiva dos processos psíquicos limita o comportamento à dimensão das reações imediatas e de índole fundamentalmente emocional aos estímulos presentes. Ao passo que a complexificação cultural desses processos produz uma nova estrutura psíquica, incorporando a estrutura primitiva e superando-a em qualidade.

O domínio de um instrumento psicológico e, por seu intermédio, da correspondente função psíquica natural, eleva esta última a um nível superior, aumenta e amplia sua atividade e recria sua estrutura e seu mecanismo. Os processos psíquicos naturais não são eliminados com isso, mas entram em combinação com o ato instrumental e dependem

⁶ Para um maior aprofundamento na compreensão dos processos psíquicos que compõem a consciência, ver MARTINS, 2013.

funcionalmente, em sua estrutura, do instrumento utilizado (VIGOTSKI, 2004, p.100)

O instrumento técnico, objeto social gerado pelo atendimento das necessidades surgidas no processo de transformação da natureza, guarda em si propriedades objetivadas por meio dessa atividade de produção. Assim também acontece com o signo, instrumento psicológico que, ao ser incorporado no processo de comportamento como conteúdo objetivo das relações sociais internalizado, resulta na reestruturação dos processos psíquicos e na possibilidade de subordinação dos mesmos ao poder do ser humano.

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza (VIGOTSKI, 2004, p.93).

Na qualidade de dispositivos não orgânicos ou individuais, a apropriação dos instrumentos psicológicos pelo indivíduo é necessariamente um processo cultural, orientado pelas relações sociais. Conseqüentemente, para que esses elementos da cultura, que estão a princípio fora do indivíduo, passem a integrar organicamente o comportamento do mesmo, este precisa internalizá-los e torná-los seus. Esse processo Vygotski (1995, p.150) nomeia como *lei genética geral do desenvolvimento cultural*.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.

Esse postulado explicita a gênese social do desenvolvimento, no qual todas as funções do desenvolvimento cultural aparecem primariamente para o indivíduo, fora dele, em suas relações interpessoais. Somente depois essas funções podem aparecer como objeto do funcionamento interno na organização do comportamento do indivíduo. Nesse movimento, o indivíduo torna suas as faculdades humanas historicamente desenvolvidas, tornando-se - à medida desse desenvolvimento - relativamente livre da determinação natural imposta às demais espécies.

A atividade humana é considerada a partir da contradição necessidade – liberdade, sendo que a “necessidade” indica que o ser humano é determinado, portanto possui dimensão passiva, visto que é um ser natural condicionado e limitado pela realidade. Já a liberdade indica a face ativa do ser humano, que como um ser natural ativo vem produzindo, no processo histórico, a possibilidade de transformar a natureza para suprir suas necessidades (ABRANTES, 2011, p.93).

Nessa direção, Abrantes (2011, p.122) esclarece que “o papel do signo, sua função, consiste em ser o corpo material de uma imagem ideal de coisas que lhe são exteriores, procurando revelar a lei de existência do objeto ou fenômeno da realidade que representa”. Isso porque a citada incorporação permite ao ser humano se relacionar com a realidade objetiva sem restringi-la à sua dimensão empírica e imediata, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade na dimensão dos nexos e vínculos entre objetos e fenômenos que a compõem.

Isto posto, o surgimento de um sistema de signos, que vem a compor a linguagem especificamente humana, evidencia-se como marco importante na superação dos determinantes naturais do comportamento. Esse fato histórico resulta na possibilidade do ser humano representar e significar os objetos e fenômenos da realidade numa relação mediata, de maneira que seus comportamentos podem não mais permanecer “presos” ou subjugados à manifestação imediata dos estímulos.

O principal signo que compõe a linguagem e a língua é a palavra. A palavra possui tanto a função representativa da língua, quanto a função de generalização e abstração, ou seja, possui também a função de comportar o *significado*.

Para Luria (1979, p.19), a função representativa da palavra é a que “(...) permite ao homem evocar arbitrariamente as imagens dos objetos correspondentes, operar com objetos inclusive quando estes estão ausentes”, ou seja, a palavra, como representação de algo que ela não é, permite que o objeto ou fenômeno representado, mesmo ausente em sua corporeidade, esteja presente na comunicação e compreensão da realidade pelo ser humano.

A segunda função, mais complexa, “(...) permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria”, por isso denomina-se *significado da palavra*, “ela é o meio de *abstração e generalização*, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem” (LURIA, 1979, p.19).

Assim, para além de representar algo que pode estar ausente, a palavra possui significado, colocando o objeto ou fenômeno nomeado por ela num rol de relações com outros objetos e fenômenos da realidade da qual fazem parte. A importância desse fenômeno social de integração de todo um sistema de coisas na objetividade da palavra reside na possibilidade de conhecer a realidade em aspectos da mesma que se ocultam na relação imediata com os objetos e fenômenos que a compõem.

Segundo Luria (1979, p.20), “ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade”. Tal assertiva converge com a proposição de Leontiev (1978a), que compreende a linguagem como uma das condições necessárias do processo de apropriação e objetivação do acúmulo de conhecimento produzido pela atividade coletiva.

Leontiev (1978a) deixa claro que a linguagem - forma de comunicação especificamente humana - *não inventou* o ser humano, ela é, também, produto e processo por meio do qual se realizam as relações de trabalho; todavia, dadas suas características, a comunicação permeada por uma linguagem composta por palavras é atividade fundamental na transmissão de conhecimentos.

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978a, p.172).

Segundo o autor supracitado, além de ser condição para a transmissão da experiência da prática sócio-histórica, ou seja, do conhecimento acumulado pela humanidade, a linguagem, realizada por meio de um idioma, é também a forma da sua existência na consciência. Essa assertiva indica uma relação entre a linguagem e o pensamento no processo de desenvolvimento cultural.

Vygotski (2001a), ao estudar a gênese dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, desvela que ambos possuem raízes originárias distintas, tanto na filogênese, quanto na ontogênese. E afirma que “a ausência de um vínculo inicial entre o pensamento e a palavra não significa de nenhum modo que somente possa surgir como uma conexão externa entre duas formas heterogêneas de atividade da consciência” (2001a, p.287).

À formação da conexão interna que une esses dois processos, e reconfigura tanto a dimensão do pensamento quanto da linguagem, Vygotski (2001a) atribui ao *significado da palavra*. Segundo o autor, o *significado da palavra* representa a unidade de ambos os processos, não podendo ser decomposta, de modo a figurar - em consequência disto - como um fenômeno do pensamento e um fenômeno da linguagem, ao mesmo tempo.

Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista desde seu aspecto interno. Portanto, parece como se tivéramos direito a considerá-la com suficiente fundamento como um fenômeno da linguagem. Porém, no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais que uma generalização ou um conceito (...). Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento. Por conseguinte, temos direito a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKI, 2001a, p.289).

A união entre pensamento e linguagem, promovida pela palavra, forma a base sobre a qual a imagem psíquica da realidade se constrói, mediando a atividade humana no mundo. Por conseguinte, a palavra amplia o acesso aos objetos e fenômenos da realidade, dispensando a necessidade do contato imediato e empírico com os mesmos, além de vinculá-los a significações sociais, tornando-os objeto do pensamento. Vygotski (2001a) afirma que a partir do momento em que essa unidade se forma, o pensamento se faz verbal e a linguagem intelectual, requalificando todo o conjunto de processos psíquicos e o próprio ser humano.

Sendo elemento que promove a reorganização dos processos de pensamento e a linguagem, o significado da palavra contempla uma série de relações e nexos internos entre fenômenos e objetos da realidade. Para Luria, a palavra que compõe as línguas evoluídas caracteriza-se como *um meio de formação de conceitos*. Segundo o autor, ela deduz o objeto que designa “do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção” (1979, p.35).

Desse modo, a palavra, ao inserir os objetos e fenômenos designados por ela no campo da generalização e abstração, constitui-se como importante elemento para

construção de conceitos. Os conceitos como conteúdo objetivo do pensamento⁷ caracterizam-se pelo sistema de relações e ligações nos quais inserem os objetos e fenômenos, que significam, num sistema categorial. De modo que, para Luria (1979, p.21), “cada palavra, inclusive a concreta, não representa sempre um objeto único, mas toda uma categoria de objetos e, nas pessoas que a usam, pode suscitar quaisquer imagens individuais, mas apenas imagens de objetos pertencentes a essa categoria”.

Na sustentação da compreensão dos sistemas de categorias que formam os conceitos, encontram-se as operações psíquicas não naturais, mas desenvolvidas mediante a apropriação desses sistemas. Em outras palavras, as operações necessárias à compreensão do sistema social de significação – a linguagem e os idiomas - são uma possibilidade do desenvolvimento cultural posta nos processos educativos que as promovam.

Logo, os processos psicológicos que sustentam em suas operações a existência da estrutura lógica dos conceitos, num sistema categorial, para além de uma propriedade de “cérebros” individuais é uma *propriedade humana socialmente desenvolvida* e que necessita ser apropriada, promovendo a superação das operações naturais e espontâneas do psiquismo em direção ao funcionamento culturalmente complexificado, ampliando as possibilidades de reconhecimento da realidade social.

Assim sendo, ao fato de que o comportamento cultural fixa e transmite seus produtos, por meio de objetos materiais e ideais, e de que a internalização dos mesmos é um processo que caminha, originariamente, de fora para dentro, cabe compreender as características desse processo ativo quando realizado no âmbito específico da educação escolar.

1.3 Desenvolvimento cultural e sua relação com o ensino sistematizado

Segundo Martins (2012, p.213), a palavra “transformar, do latim, *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição”. Desse modo, o movimento que compreende a passagem do funcionamento natural aos comportamentos culturais é um processo de *transformação* no qual participam diversas mediações sociais.

⁷ Sobre a objetividade dos produtos ideais da cultura humana ver *Abrantes, 2011*.

Sobre a questão das diversas mediações, pela via das quais nos apropriamos dos objetos materiais e ideias da cultura humana, a educação escolar desempenha um papel específico, e singular, na promoção do desenvolvimento. Essa especificidade diz respeito à função social da escola, identificada com a transmissão de determinados conhecimentos de forma sistematizada pela via do ensino, objetivando a promoção intencional de uma transformação particular, dada a forma e o conteúdo que esse desenvolvimento encerra.

Entendemos que o desenvolvimento promovido pela aprendizagem que se realiza na escola tem como fundamento um processo ativo e organizado intencionalmente, cujo objetivo está diretamente relacionado à apropriação pelo aprendiz de um determinado conteúdo e pressupõem também meios e procedimentos específicos para essa apropriação, de modo a diferenciar-se das aprendizagens realizadas em outros âmbitos da vida cultural.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008a, p.13).

Segundo Saviani, uma das dimensões intrínsecas à realização da prática pedagógica que promova o desenvolvimento cultural - pelo ensino - diz respeito à seleção dos conteúdos que irão integrar essa prática. Ponto fundamental da Pedagogia Histórico Crítica - a transmissão de conhecimentos sistematizados - pressupõe a discriminação, dentre as objetivações humanas, de conhecimentos que ao serem apropriados pelos aprendizes os coloquem num outro patamar de desenvolvimento, para além das apropriações do cotidiano. Por isso, a seleção dos conteúdos para atividade de ensino é essencial: esses conteúdos tornam-se objeto de transformação dos aprendizes por meio da atividade de ensino.

O termo *clássico* é empregado por Saviani (2008a) na adjetivação da parcela do conhecimento que se destaca dos conhecimentos do senso comum, produzidos no cotidiano, e refere-se aos conteúdos que congregam objetivações sociais de maiores e mais significativos avanços nos domínios das ciências, das artes e da filosofia. O conteúdo *clássico* identifica-se pelos conhecimentos fundamentais para a atividade pedagógica, pela sua importância histórica e permanência enquanto conhecimento sistematizado. Nas palavras do autor (2008, p.14), “o clássico não se confunde com o

tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Dando sequência às considerações a respeito dos conteúdos da prática pedagógica, temos que, dentre os conhecimentos produzidos e acumulados pela prática social global, são objetos de destaque aqueles que possuem determinadas propriedades que melhor se alinham à finalidade a qual se destinam. Mas, qual a finalidade da educação? Segundo Saviani (2008a, p.13), “(...) o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O cumprimento de seu objetivo significa a produção, ativa e intencional, de uma transformação especificamente humana.

A compreensão de que essa transformação não se produz espontaneamente, de que a natureza não tende espontaneamente à cultura, desvela a necessidade do tensionamento da unidade natureza-cultura, que promova o desenvolvimento cultural. Para que esse tensionamento seja planejado e organizado na educação escolar, é preciso o reconhecimento das formas, meios e conteúdos que permitam atingir essa finalidade.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica, tem como pressuposto metodológico a necessidade da discriminação dos objetos sociais que, para serem apropriados, demandam a elaboração de novos comportamentos, por parte do aprendiz. Esses novos comportamentos, ao serem promovidos pela apropriação dos objetos sociais, devem possuir a qualidade de serem, concomitantemente, processo e produto de uma transformação essencialmente humana.

A expressão de novos comportamentos, identificados com a superação da velha forma, se produz mediante a exigência, o obstáculo, que a antiga forma de comportamento nega. Vygotski (1995, p.86) afirma que “a um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador da mesma, e o encontramos na determinação social do comportamento que se realiza com ajuda dos signos”. Para o autor, a linguagem é o mais importante sistema de relação social.

Nesse contexto, a própria existência da educação escolar ancora-se na existência de produções humanas que não pertencem aos conhecimentos espontâneos e cotidianos, mas sim, aos conhecimentos sistematizados, cuja transmissão demanda uma organização específica das atividades escolares mediante o sistema de signos que os representam.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2008a, p15).

Entretanto, a prática pedagógica, na educação escolar, não se limita ao reconhecimento e organização dos conhecimentos sistematizados como conteúdos fundamentais das atividades de ensino e aprendizagem. Afirmando a distinção e peculiaridade da educação escolar em relação a outros âmbitos nos quais ocorre a educação, Vigotskii (2001b, p.110) revela não ser “apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”.

Em acordo com a premissa de que o desenvolvimento promovido por meio da educação escolar não diz respeito apenas e tão somente à incorporação na atividade de conhecimentos sistematizados, Saviani (2008a, p.18) afirma

(...)que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio.

Cabe aqui, antes de darmos sequência às questões apontadas acima, fazermos algumas considerações terminológicas em relação à distinção entre a denominação da aprendizagem que pode ocorrer no âmbito da vida social em geral, e a aprendizagem intencionalmente promovida no âmbito da educação escolar.

Prestes (2010), em estudo publicado sobre as traduções das obras de Vygotski no Brasil, chama a atenção para o termo russo *obutchenie*, traduzido em algumas obras como *aprendizagem*. Segundo dados trazidos pela autora, essa tradução é inadequada, considerando-se a real significação da palavra original pertencente ao idioma russo, utilizado pelo autor.

(...)a palavra *obutchenie* possui características diferentes da palavra *aprendizagem*. Mais que isso, *obutchenie* é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N.Leontiev, D.B.Elkonin e outros) como uma atividade-guia, assim como a brincadeira o é anteriormente à atividade *obutchenie*. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra (PRESTES, 2010, p.188).

Prestes indica como termo mais adequado para a tradução de *obutchenie* ao Português, *instrução*. Embora reconheça a conotação negativa atribuída ao significado dessa palavra na atualidade brasileira, a autora (2010, p.189) afirma que “(...) o tradutor não deve atualizar termos utilizados pelos autores” e justifica sua escolha dizendo que

O significado das palavras, segundo o próprio Vigotski, se desenvolve, e o significado da palavra *instrução* no Brasil passou a conotar algo negativo, algo relacionado à transmissão e aquisição de conhecimento em que está implícito o papel passivo da pessoa. Mas quando Vigotski a utilizou em sua época era essa a palavra empregada então (PRESTES, 2010, p.189).

Instrução tem como sinônimo a palavra *ensino*, sendo que ambas dizem respeito a um processo ativo que envolve mais de um indivíduo em sua realização, envolvem também conteúdos e métodos, além de finalidades e objetivos. Assim, compreendemos essas considerações terminológicas fundamentais para a real compreensão das proposições de Vygotski acerca das relações entre ensino e aprendizagem.

Vigotskii (2001b), ao discutir a relação entre ensino e desenvolvimento, afirma que *nem toda aprendizagem promove desenvolvimento e que existem características específicas da inter-relação entre ensino e desenvolvimento na idade escolar*. Essa segunda premissa diz respeito à especificidade da aprendizagem, que acontece pela via da instrução escolar. Sobre essa questão, Vigotskii (2001b, p.114) desvela uma relação dialética entre ensino e desenvolvimento, na qual o pólo prevalente como motor do desenvolvimento é o ensino e afirma que “um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”.

Entretanto, segundo Martins (2013), o autor reconhece a não correspondência absoluta entre o processo de ensino e a lógica interna da aprendizagem do sujeito e

afirma que a lógica da aprendizagem não se subordina aos programas escolares. Para a autora, essa é a premissa que embasa os conceitos - bastante difundidos na obra de Vygotski - de *nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente*.

O nível de desenvolvimento real se expressa por meio da resolução individual de tarefas, mediante a objetivação de certa autonomia pela criança, e identifica-se pelas propriedades e características já alcançadas em seu desenvolvimento; a área de desenvolvimento iminente revela-se nas operações que a criança ainda não é capaz de realizar de forma autônoma, mas, sim, com o auxílio de um par mais desenvolvido, sinalizando aspectos do desenvolvimento que estão na iminência de serem conquistados.

Entretanto, sobre a dinâmica interna do desenvolvimento *real*, Martins (2012, p.224) esclarece que “quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”. Ou seja, o fato da criança realizar uma tarefa, operar com determinado conteúdo, não significa que ela já esteja reconhecendo e atuando mediante as conexões internas que compõem esse conteúdo. Ela, inicialmente, pode estar se relacionando apenas com os aspectos externos do mesmo, preterindo as intervencções entre as operações e os conceitos. Assim, nem toda atividade autônoma é, necessariamente, representativa do desenvolvimento da criança, justamente pelo fato de que “os produtos desse tipo de aprendizagem são aqueles que não promovem generalizações e, com isso, podem cair no mais absoluto esquecimento” (MARTINS, 2012, p.224).

Vygotski (2010, p.537) afirma que “quase nenhuma das funções mentais complexas surge para aparecer imediatamente como atividade autônoma da criança”. E mesmo a respeito da imitação, diz que “só é possível onde ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento”.

A citação acerca da imitação cumpre tão somente a função de ilustrar a importância do outro no processo de desenvolvimento e, principalmente, trazer conteúdo para a reflexão acerca da área de desenvolvimento iminente como zona de possibilidades, na qual *determinados processos psíquicos estão em iminência de se realizarem no desenvolvimento*. Em outras palavras, a imitação em si é apenas um elemento da aprendizagem e no exemplo o uso da palavra “sugestão” não deve levar ao equívoco de que o desenvolvimento – no grau em que estamos aqui tratando – se realize

pela mediação de um par qualquer ou de outra criança que, meramente, sugira algo ao colega.

Nas palavras de Martins (2012, p.225, grifos nossos),

Destarte, consideramos parciais as leituras que identificam a “área de desenvolvimento iminente” à participação colaborativa de outra pessoa. Elas afirmam meramente que aquilo que a criança não consegue realizar sozinha poderá fazê-lo com ajuda, vindo a dominar posteriormente a ação em questão – sem adjetivar em que consiste essa ajuda. *Vygotski (2001) não defendeu que, do ponto de vista do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos “verdadeiros” conceitos.*

Pelo contrário, afirmou que as ações espontâneas, assistemáticas, são caminhos para a aprendizagem de conceitos espontâneos. Por conseguinte, no âmbito das relações entre os pares, isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos e, lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos.

Dessa forma, Martins avalia que a resolução do problema que se coloca pela proposição dos níveis de desenvolvimento, por Vygotski, se localiza na *qualidade da prática pedagógica*, que deve partir das operações que a criança consegue realizar de forma autônoma, em direção às operações que estão no campo de suas possibilidades, promovendo o desenvolvimento do que está na *iminência* de se realizar. Coerente com essa avaliação, define que a “atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações (MARTINS, 2012, p.222)”.

Sob orientação do pedagogo tornam-se possíveis operações que são impossíveis na solução relativamente autônoma da criança. As operações e formas que surgem na criança sob orientação, posteriormente propiciam o desenvolvimento da sua atividade independente (VIGOTSKI, 2010, p.539).

Estando o desenvolvimento cultural - quando colocado num patamar de significativa e ampla transformação do ser que se desenvolve -, diretamente identificado com a atividade intencionalmente organizada para atingir esse objetivo, parece-nos evidente a necessidade de uma prática pedagógica que se identifique com a busca pelo

desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, sem negligenciar o caráter histórico e social de todas as atividades humanas.

Ao longo desse item trouxemos, em linhas gerais, alguns pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que se alinham aos conhecimentos produzidos pela psicologia histórico-cultural, em relação ao desenvolvimento cultural: como a centralidade da transmissão de determinados conhecimentos para a transformação qualitativa do ser humano e a importância fundamental de uma prática pedagógica organizada de modo a promover a assimilação desse conhecimento, reconhecendo na dinâmica do desenvolvimento as propriedades que devem ser consideradas pela instrução escolar que se queira efetiva.

Mas, indo adiante na questão da relação *ensino-desenvolvimento mediante a prática pedagógica*, é preciso também localizar essa prática no conjunto maior de atividades que compõem a sociedade. Assim, Saviani (2008a) a localiza enquanto um elemento da prática social global cuja finalidade é a transformação de cada sujeito singular, pela via da socialização do conhecimento produzido e acumulado historicamente. Em outras palavras, dos conhecimentos que não são naturais aos seres humanos, mas que os tornam humanos à medida da sua apropriação.

Portanto, uma prática pedagógica que não perca de vista o caráter histórico dessa transformação, necessita situar o conhecimento, os homens que os constroem e assimilam, e a maneira como o fazem, numa dada sociedade concreta e num dado tempo histórico, mediante a trama de relações sociais existentes. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica localiza os enfrentamentos que se produzem no campo educacional como enfrentamentos organicamente vinculados às questões sociais mais amplas e à necessidade de transformações na própria estrutura social à qual a escola pertence.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista⁸, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante a por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008b, p.52-53).

⁸ Para a compreensão mais aprofundada da crítica feita a essa concepção, ver a obra de referência.

Considerando o conjunto das relações sociais nas quais se insere a educação escolar, o método de ensino proposto por Saviani - na orientação do trabalho pedagógico que se realize mediante a Pedagogia Histórico-Crítica - se organiza com base em *cinco passos*, que, segundo Martins (2013), se constituem por momentos articulados e interdependentes, que se relacionam entre si, e *que não se limitam ao âmbito da didática*. Assim, a compreensão desses cinco passos precisa necessariamente se vincular a compreensão da prática pedagógica em sua totalidade, que encerra também a organização de procedimentos de ensino, mas, não somente.

O primeiro momento: *a prática social como ponto de partida*, identifica a instituição na qual se localiza a atividade pedagógica, com a consideração de que a escola, instituição em questão, insere-se no quadro maior das relações sociais concretas que formam a sociedade. Tomar como ponto de partida para a prática pedagógica, a prática social, demanda a consideração de que a atividade de ensino é uma prática que contém especificidades diante das demais atividades que compõem a vida social, sem, no entanto, perder de vista que a educação não deve se voltar para si mesma, mas vincular-se aos fatos e fenômenos reais da vida social para que possa ampliar a compreensão sobre os mesmos e assim requalificar as práticas que a eles dizem respeito.

A problematização, como segundo momento, diz respeito ao reconhecimento das necessidades que se impõem à realização da atividade de ensino que se efetive numa aprendizagem que de fato promova desenvolvimento. E compreende também o reconhecimento dessas necessidades em suas relações mais amplas com a prática social global da qual faz parte. Segundo Martins (2012, p.228, grifos originais),

(...)o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e maior problema enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública.

O terceiro momento diz respeito à *instrumentalização*, que se identifica, por um lado, com a totalidade dos recursos dos quais dispõe o professor, para tornar efetivo o ato de ensinar: esse momento diz respeito ao acervo cultural, procedimentos de

ensino, materiais e técnicas que fazem parte da formação do professor e/ou estão disponíveis como recursos didáticos. Por outro lado, diz respeito, também, ao conjunto de objetos culturais que, diante de todo o acervo cultural, demandam serem apropriados pelos aprendizes e formam os conteúdos de ensino (MARTINS, 2013).

Desse modo, o quarto passo, a *catarse*, se configura como o momento em que a aprendizagem se concretiza, tendo como resultado a transformação do aprendiz pela apropriação dos objetos culturais disponibilizados e organizados mediante essa finalidade, na relação com o professor.

Tendo sido a prática social o ponto de partida para a atividade pedagógica, retornamos no quinto passo à *prática social como ponto de chegada*. Isso porque após a atividade pedagógica ter sido situada no contexto social maior, problematizada mediante suas determinantes concretas, instrumentalizada pelas apropriações e objetivações necessárias ao cumprimento de sua função social e produzido, assim, a transformação do aprendiz que se denomina por *catarse*, a prática social, que se encontra no final desse processo, pode agora ser compreendida pelo aprendiz de forma mais ampla, com a requalificação da sua percepção sobre a realidade.

Assim, como resultado do processo de desenvolvimento cultural que se realiza no âmbito escolar, a ampliação da compreensão sobre os objetos e fenômenos que compõem a realidade em movimento – por parte do aprendiz - tende a requalificar a própria conduta do mesmo no mundo. Daí que se coloca a questão dos nexos entre a prática pedagógica e a prática política.

Segundo Saviani, política e educação são duas dimensões distintas da prática social, que guardam cada uma delas especificidades próprias à sua natureza. Por isso, explicita a necessidade dessa distinção. Embora não se identifiquem, política e educação são dimensões de algo que pertencem a uma mesma totalidade, ou seja, ao conjunto das relações sociais de uma dada época e, como tal, possuem vínculos.

Desse modo, em se tratando de relações sociais capitalistas, permeadas pela luta de classes antagônicas, há um primado da política sobre a educação, determinando aspectos que fundamentam o exercício da mesma, suas diretrizes e bases.

Esse movimento de transformação, que altera o curso do desenvolvimento, requalificando a percepção da realidade pelos indivíduos que a compõem, para além de um movimento de transformação individual, é também um movimento que se localiza na base da transformação social, vide a sociedade nada mais ser que o conjunto das relações sociais entre os seres humanos.

Daí a afirmação de Saviani (2008b, p.70), que situa a importância política da educação na sua função de socialização do conhecimento: “é realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”. Temos que a socialização dos conhecimentos e a apropriação, pelos indivíduos, dos produtos do trabalho coletivo se identificam com a promoção de bases subjetivas para transformações nas mais variadas dimensões da vida humana, inclusive na política, vide ser nas atividades que exerce que o ser humano objetiva-se em suas conquistas.

2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vários autores da psicologia histórico-cultural contribuíram para a elaboração da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Dentre eles destacamos A. Leontiev, L.S.Vygotski, e D. Elkonin, sendo que os dois últimos se dedicaram mais especificamente à essa questão, tomando-a como um dos objetos centrais em suas pesquisas. Embora convergentes, os autores apresentaram uma divisão com particularidades diferentes. Vygotski trata, fundamentalmente, da inter-relação entre períodos estáveis e de trânsito no desenvolvimento e Elkonin apresenta os períodos citados mediante a compreensão dos mesmos como formadores de épocas do desenvolvimento. Apresentaremos as principais contribuições de ambos para o reconhecimento da perspectiva histórico-cultural da periodização e adotaremos a proposição vygotskiana na qual basearemos, prioritariamente, nossa exposição.

Nessa direção, no primeiro item, trataremos da problematização acerca da eleição de critérios para a definição dos períodos no desenvolvimento infantil. No item 2.2, objetivaremos explicitar a dinâmica da constituição e passagem de um período a outro no desenvolvimento. Em seguida, no item 2.3, abordaremos o conceito geral de atividade e atividade dominante, com contribuições de Leontiev. Nesse item, trataremos do significado da relação ativa criança-meio social na promoção do desenvolvimento infantil. Finalmente, em 2.4, apresentaremos as proposições de Elkonin e Vygotski na divisão dos períodos, tomando as proposições vygotskianas como referência de base.

2.1 A eleição de critérios para a periodização

Ao negar a centralidade dos processos evolutivos naturais na orientação do desenvolvimento infantil, Vygotski e Elkonin, enfrentaram algumas questões fundamentais na elaboração da periodização desse processo. A primeira delas refere-se à necessidade de eleger critérios para a definição dos períodos.

Ao elaborar essa questão, Vygotski (1996) se debruça sobre as principais concepções acerca da periodização existentes até então e tece críticas a respeito dos critérios que adotam, reunindo-as em três grupos, a saber: as que dividem o processo de desenvolvimento infantil com base em outros processos relacionados a ele; as que tomam como critério a eleição de algum elemento específico do desenvolvimento; e as

que enfatizam os processos de maturação e crescimento, em detrimento do processo cultural que com eles interatua e a eles supera na determinação do desenvolvimento.

Elkonin (1987) compartilha das críticas feitas por Vygotski (1996) e as complementa com sua argumentação. Mediante a exposição de tais críticas e argumentos, os autores revelam elementos significativos para a compreensão da proposta materialista histórica e dialética da periodização. Por conseguinte, trataremos de apresentá-las, em seus principais aspectos.

A respeito do primeiro grupo de concepções criticado por Vygotski (1996), nas palavras do autor, “(...) se incluem os intentos de periodizar a infância sem fracionar o próprio curso do desenvolvimento da criança, sobre a base da estruturação escalonada de outros processos relacionados de um ou outro modo com o desenvolvimento infantil” (VYGOTSKI, 1996, p.251).

Integra essa perspectiva a teoria biogenética que pressupõe um rigoroso paralelismo entre o desenvolvimento filogenético e o desenvolvimento da criança, fracionando o desenvolvimento infantil segundo as fases do desenvolvimento da humanidade. Essa teoria desconsidera o caráter histórico e, portanto, variável do desenvolvimento psíquico ao longo do tempo. Em uma perspectiva histórica, percebe-se que a infância não é um fenômeno constante e universal presente e manifesto igualmente em todas as épocas e organizações sociais. Há variações significativas no lugar social que a criança ocupa em cada período da história humana, que precisam ser consideradas na periodização do desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987; VYGOTSKI, 1996).

Pertence também a esse grupo, a periodização que se constrói sobre a base da sequenciação das atividades de educação e ensino. Segundo Vygotski (1996) e Elkonin (1987), esse fato torna a classificação dos períodos não de todo equivocada por fundamentar-se num acúmulo de experiência prática e seguir o princípio pedagógico em sua realização. Entretanto, parte também de um dado externo ao desenvolvimento infantil, não desvelando a essência desse desenvolvimento, a qual o processo pedagógico necessita, antes de mais, reconhecer.

Os processos de desenvolvimento psíquico estão ligados estreitamente com a educação e o ensino da criança e a divisão do sistema educativo e de ensino está baseada em uma enorme experiência prática. Naturalmente, a divisão da infância, estabelecida sobre bases pedagógicas, se aproxima relativamente à verdadeira, porém não coincide com ela e, o que é essencial, não está ligada com a solução da

questão acerca das forças motrizes do desenvolvimento da criança, das leis das passagens de um período a outro (ELKONIN, 1987, p.104-105).

O segundo grupo destacado por Vygotski (1996, p.251) propõe “a eleição de algum indício no desenvolvimento infantil como critério convencional para sua periodização”. De acordo com o autor, alguns pesquisadores, como P. P. Blonski, baseavam a periodização do desenvolvimento infantil segundo o fenômeno da aparição e modificação da dentição; outros como K. Stratz tomavam como critério principal, o desenvolvimento sexual; e, ainda, W. Stern baseava-se em critérios psicológicos, tais como o grau de desenvolvimento da consciência, expresso no tipo de atividade realizada pela criança.

Stern distingue a primeira infância durante a qual a criança manifesta tão somente a atividade lúdica (até os seis anos); o período de estudo consciente no qual se compartilha o jogo e o trabalho; o período da maturação adolescente (quatorze-dezoito anos) quando se desenvolve a independência do indivíduo e se esboçam os projetos de vida futura (VYGOTSKI, 1996, p.252).

Para Vygotski (1996), os critérios eleitos por esse grupo não podem ser considerados válidos, devido o caráter arbitrário e, portanto, subjetivo, de sua escolha.

Os esquemas desse grupo são, em primeiro lugar, subjetivos, ainda que proponham como critério para a periodização da idade um indício objetivo, este indício se analisa subjetivamente em dependência dos processos que chamam mais a atenção. A idade é uma categoria objetiva e não convencional, nem eleita voluntariamente, nem fictícia. Por isso, os signos de separação da idade não podem colocar-se em qualquer ponto da vida da criança, mas tão somente naqueles aonde acaba objetivamente uma etapa e começa outra (VYGOTSKI, 1996, p.252).

Outro problema apontado por Vygotski (1996) acerca dessa concepção é a delimitação de um critério único para identificar a passagem a todos os períodos de idade⁹, sendo que a cada etapa, o elemento escolhido como representante dessa

⁹ O termo *idade* utilizado por Vygotski e Elkonin ao discutirem a periodização do desenvolvimento não se refere à idade cronológica do indivíduo. Os períodos de idade referem-se aos períodos do desenvolvimento, conforme exposto ao longo desse capítulo.

passagem muda sua importância no quadro geral do desenvolvimento, não podendo ter a mesma significação em todos os períodos.

Vygotski (1996) traz como exemplo desses possíveis indícios de desenvolvimento a maturação sexual, tão fundamental e representativa da puberdade, mas carente da mesma significação nas idades anteriores. Também a erupção dentária, tão significativa no primeiro ano de vida, como expressão indicativa do desenvolvimento geral da criança, perde esse caráter nas idades seguintes, quando a troca de dentes e o aparecimento dos molares já não têm a mesma representatividade.

Um indício valioso e importante para determinar o desenvolvimento da criança num período dado, perde seu significado no seguinte, já que os aspectos que ocupavam antes o primeiro plano no curso do desenvolvimento se deslocam ao segundo (VYGOTSKI, 1996, p.252).

A crítica de Vygotski (1996) a essas concepções ancora-se no fato delas estarem fundamentadas em indícios externos ao desenvolvimento infantil, não atingindo os aspectos que constituem a essência desse processo. Segundo o autor, a aparência externa de um fenômeno constitui um aspecto importante do mesmo, contudo, coloca-se longe de esgotar todas as determinações que o compõem. Por isso, a investigação científica visa ao desvelamento do objeto em todas as suas faces, em seus indícios externos e internos, e não apenas na aparência – face acerca da qual não necessitaria de ciência para conhecer. (VYGOTSKI, 1996).

Todavia, a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás desses indícios, aquilo que os condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação com o problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como o fez em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 1996, p.253).

O terceiro grupo criticado por Vygotski apresenta um equívoco de ordem metodológica. Embora passe “do princípio puramente sintomático e descritivo à discriminação das peculiaridades essenciais do próprio desenvolvimento infantil”, o faz mediante uma concepção antidialética e dualista de desenvolvimento, o que resulta numa compreensão fragmentada e, portanto, não integral desse processo (VYGOTSKI, 1996, p.252).

Vygotski (1996) traz como exemplo desse grupo a teoria de Gesell, por tomar o desenvolvimento que ocorre nas primeiras idades como marco e critério para o desenvolvimento posterior. Nessa teoria, o desenvolvimento que ocorre após os primeiros anos de vida, não possui a mesma complexidade e importância desse período.

A teoria de Gesell se inclui no grupo daquelas teorias modernas que, segundo sua própria confissão, convertem a primeira infância no critério supremo para interpretar a personalidade e a sua história. Para Gesell o mais importante e principal no desenvolvimento infantil sucede nos primeiros anos inclusive nos primeiros meses de vida. O desenvolvimento posterior, tomado em seu conjunto, não pode nem comparar-se sequer com um só ato desse drama repleto de conteúdo (VYGOTSKI, 1996, p.253-254).

Vygotski (1996) aponta para o equívoco que se expressa na compreensão do desenvolvimento que se realiza nos primeiros anos de vida como mais rico ou repleto de conteúdo em comparação com o desenvolvimento posterior. Isso porque a maior significação dada ao período do desenvolvimento em que os processos de maturação e crescimento encontram-se mais expressivos, denota uma ênfase atribuída às propriedades biológicas desse processo, negando o caráter essencialmente cultural das principais transformações que ocorrem no desenvolvimento infantil.

É certo que nas primeiras idades se observa um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares básicas amadurecem antes que as superiores. Entretanto, é errôneo supor que todo o desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são a premissa das facetas superiores da personalidade (VYGOTSKI, 1996, p.254).

A observação de tais críticas conduz o problema da periodização à questão da eleição de critérios que contemplem a lógica interna do processo de desenvolvimento infantil, assim como os indícios objetivos que sinalizem a passagem de um período a outro, perpassando todas as idades. Além do mais, é necessário que o critério central no desvelamento dessa passagem, considere o caráter revolucionário do desenvolvimento humano - dado que se opõe à concepção evolucionista, na qual as transformações orientam-se à simples adaptação ao meio natural.

Mediante o pressuposto fundamental de que o processo de desenvolvimento humano é um processo revolucionário, que subjuga a maturação e o crescimento ao

trato social no qual ocorrem, Vygotski (1996) supera as concepções criticadas por ele, propondo um critério coerente com as premissas acima citadas: a produção das novas formações no desenvolvimento infantil.

As novas formações se identificam com a manifestação de características e propriedades antes não existentes no ser que se desenvolve e, assim, marcam a passagem de um período a outro no desenvolvimento. De cunho essencialmente cultural, as novas formações expressam objetivamente as transformações promovidas na criança, ao longo de um dado período, pelos processos socialmente organizados de vida e educação. De forma revolucionária, a cada período de idade, elas incorporam o funcionamento guiado pelos processos biológicos de desenvolvimento e tendem a superá-los mediante sua consolidação no comportamento infantil, transformando a criança em sua totalidade.

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as alterações psíquicas sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKI, 1996, p.254-255).

As novas formações no desenvolvimento infantil colocam-se, pois, como critério central na determinação dos períodos do desenvolvimento psíquico da criança. Nas palavras de Vygotski (1996, p.260), “O critério fundamental, do nosso ponto de vista, para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente a formação nova”.

Feita esta constatação, Vygotski (1996) afirma que, para além da premissa do surgimento do novo no processo de desenvolvimento, é preciso também reconhecer a dinâmica na qual esse novo se produz. Em outras palavras, a questão que agora se coloca é a de compreender como se produzem essas novas formações na criança e como esse fenômeno se expressa na periodização do desenvolvimento infantil.

2.2 A formação do novo: estabilidade relativa, saltos e rupturas

Segundo Vygotski (1996), o processo de produção de novas formações no desenvolvimento infantil apresenta-se mediante dois tipos de períodos, distintos e alternados entre si.

O primeiro identifica-se por mudanças que se produzem lentamente, dando a impressão de uma aparente estabilidade ao processo, por essa razão, são chamados períodos estáveis no desenvolvimento. Os períodos que se seguem a esses, marcam a passagem de uma idade a outra com a manifestação de mudanças que produzem um maior impacto no desenvolvimento integral da criança. Eles são chamados períodos críticos, de crise, de viragem, ou ainda, de trânsito no desenvolvimento infantil¹⁰ (VYGOTSKI, 1996).

Ao longo dos períodos de aparente estabilidade ou estabilidade relativa, produzem-se transformações que se realizam no plano interno, de forma oculta. Essas transformações se acumulam formando uma nova totalidade e gestando o período seguinte. Conseqüentemente, esse acúmulo se manifestará no período de trânsito como um salto ou ruptura no desenvolvimento, produzindo de forma aparentemente brusca e repentina novas propriedades na criança.

A dinâmica que se estabelece entre os períodos estáveis e de trânsito evidencia a interdependência entre ambos e que sua alternância compõe um processo contínuo de desenvolvimento.

As transformações mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são o resultado de um longo e oculto processo ‘molecular’. Essas transformações se exteriorizam e podem ser diretamente observadas somente como o término de prolongados processos de desenvolvimento latente.

Em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade (VYGOTSKI, 1996, p.255).

A proposição dos períodos de trânsito como períodos de crise, nos quais se expressam saltos e rupturas no desenvolvimento, não é tomada por Vygotski (1996) pelo sentido negativo e/ou naturalizante da palavra ‘crise’. Segundo o autor, há uma tendência positiva nos períodos de trânsito, passível de ser compreendida a partir do reconhecimento da importância das novas formações desses períodos e de sua singularidade no processo geral de desenvolvimento. Para elucidar essa questão,

¹⁰ Optamos pelos dois últimos termos – períodos de viragem ou de trânsito – por significarem com maior clareza o caráter positivo da passagem de um período a outro no desenvolvimento infantil.

Vygotski (1996) destaca três peculiaridades desses períodos as quais apresentaremos a seguir.

As novas formações que se originam ao final de um período estável, indicam justamente o ingresso da criança no período crítico, ou seja, no período de trânsito de uma idade a outra. Conseqüentemente, essas novas formações possuem caráter transitório e se manifestam com a qualidade de elo entre o que não existia e o que está em vias de existir. Nesse trânsito, os novos comportamentos da criança não estão ainda suficientemente fixados em seu desenvolvimento, as novas formações transitórias do período manifestam-se ao mesmo tempo em que as formações anteriores ainda não cessaram de existir. Essa coexistência entre o novo, que acaba de surgir, e o velho, que ainda se expressa no comportamento, corresponde à primeira peculiaridade desses períodos, manifesta pela dificuldade em sua delimitação.

A crise se origina de forma imperceptível e resulta difícil determinar o momento de seu começo e fim. Por outra parte, é muito típica a brusca agudização da crise que sucede habitualmente na metade desse período de idade. A existência de um ponto culminante da crise é uma característica de todas as idades críticas, diferenciando-as sensivelmente das etapas estáveis do desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1996, p.256).

O segundo destaque feito por Vygotski (1996) identifica-se com a usual queda no rendimento escolar das crianças nos períodos de trânsito e também da ocorrência de conflitos com as pessoas de seu entorno e possíveis vivências dolorosas em sua vida interna.

Dir-se-ia que as crianças se evadem da influência do sistema educativo que até há pouco assegurava o curso normal de sua educação e ensino. Entre os escolares, que vivem o período crítico, decai o rendimento no estudo, se observa a queda de interesse pelas aulas e diminui sua capacidade geral de trabalho. Nas idades críticas, o desenvolvimento da criança costuma vir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno. Em sua vida interna a criança pode sofrer vivências dolorosas e conflitos íntimos. (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

Esse destaque é importante na compreensão do caráter social e histórico das condições nas quais ocorre o desenvolvimento infantil e, especialmente, do significado dessas condições para esse processo, uma vez que, ao que pese a usual ocorrência de conflitos e queda no rendimento escolar, durante os períodos de transição, Vygotski

(1996) nega que tais acontecimentos sejam necessários e inevitáveis, igualmente nega a sua expressão generalizada em todas as crianças.

Corroborando com esse raciocínio Leontiev (1978a), para quem a queda no rendimento escolar e os conflitos citados podem se mostrar evitáveis, mediante uma organização educacional adequada a cada período do desenvolvimento. Com essa organização, as novas necessidades produzidas pelas novas formações na criança, ao terem suporte e respaldo em seu entorno, promoveriam a passagem de uma idade à outra sem que esse trânsito se expresse necessariamente como conflitos ou déficits no desenvolvimento.

O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida (LEONTIEV, 1978a, p.296).

Evidencia-se que para os autores supracitados, o que compõem necessária e inevitavelmente o processo de desenvolvimento infantil são os saltos e rupturas na qualidade de mudanças profundas nesse processo. Os saltos e rupturas no desenvolvimento humano expressam o que esse processo é: um fenômeno social e revolucionário de formação de novas qualidades sobre a base das qualidades anteriormente existentes. Esse processo atende à sua lógica interna, mas pode tomar formas diversas e distintas em sua manifestação a depender das condições sociais e históricas nas quais ocorra.

Como é natural, as condições exteriores determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos. Distintos nas diversas crianças condicionam as variantes extremadamente dispare e multiformes da idade crítica. No entanto, o estudo dos índices relativos nos convence de que a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é a que provoca a necessidade de ditos períodos críticos, de viragem, na vida da criança e não a presença ou a ausência de condições específicas exteriores (VYGOTSKI, 1996, p. 256-257).

A terceira peculiaridade dos períodos de trânsito apontada por Vygotski (1996, p. 257) é justamente a índole negativa do desenvolvimento, e, segundo ele, talvez seja a “mais importante no sentido teórico, porém a menos clara, a que mais entorpece o

correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil nos períodos mencionados”.

Na aparência, as características e propriedades do desenvolvimento que estão sendo superadas parecem estar sendo destruídas. E de certa maneira isso se mostra verdadeiro. Contudo, é uma destruição que incorpora o que foi destruído e o supera em qualidade: muito menos que uma perda real, significa a ocorrência de ganhos no desenvolvimento. Tais ganhos somente podem se realizar objetivamente no comportamento infantil mediante a subordinação de características e propriedades a serem subsumidas nesse processo.

A perda de interesse pelo conteúdo escolar, por exemplo, pode significar a transformação dos elementos que sustentavam ou motivavam essa atividade e a requalificação dos mesmos em patamares superiores de desenvolvimento.

O trabalho destrutivo se realiza nos períodos indicados em tanto e quanto é imprescindível para o desenvolvimento das propriedades e os traços da personalidade. A investigação em realidade demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a faceta inversa ou velada das transformações positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

A dificuldade em delimitar com precisão seu início e fim, a expressão de saltos e rupturas mediante mudanças bruscas e repentinas no comportamento, tal qual a destruição da velha forma que, incorporada, compõe também a nova forma, são indícios claros do caráter revolucionário da crise e do desenvolvimento humano em sua totalidade. Agora, não se pode perder de vista o que promove todo esse processo de transformação e produção de novas formações na criança, aquilo que se encontra na base desse processo: a atividade socialmente orientada por meio da qual a criança se apropria e objetiva os conhecimentos acumulados pela humanidade.

2.3 A formação do novo: relação ativa criança meio-social

Leontiev (1978a; 1978b) afirma que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem, ou seja, é a atividade que determina a condição humana, que cria o próprio homem. É por meio da atividade que o indivíduo se relaciona consigo, com o mundo e com o outro, transformando a si mesmo e à realidade circundante. Em outras

palavras, de forma ativa, o ser humano se produz, ao produzir os modos e meios de sua própria existência social.

Evidencia-se que a atividade, por essa perspectiva, é uma forma de relação orgânica entre o indivíduo e o meio, que orienta todo o seu funcionamento, todo o seu comportamento. Essa organização refere-se desde as operações motoras mais básicas até o conjunto de ações mais complexo e refinado que formam as atividades humanas no mundo.

Sucedem que o mundo humano é, por sua vez, um mundo de relações sociais, de modo que a atividade humana somente pode realizar-se mediante as condições que essas relações estabelecem a cada período da história e em consonância com a cultura. Nessa direção, a ação humana precisa ser compreendida numa perspectiva socialmente motivada, na qual a atuação humana se orienta por finalidades que emanam de suas relações sociais.

Nas palavras de Petrovski, a atividade é uma

(...) forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervêm como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas (1985, p. 142-143).

Contudo, existem diferentes atividades que congregam diferentes conteúdos e formas em sua realização e a cada período do desenvolvimento afetam de maneira distinta o ser que se desenvolve.

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto mas da atividade dominante (LEONTIEV, 1978a, p.292).

A atividade dominante, ou 'atividade guia', diz respeito àquela atividade que, dentre as demais, é a propulsora do desenvolvimento global do indivíduo, aquela cuja realização promove as mudanças mais significativas no desenvolvimento em sua totalidade, afetando de forma integral a formação do indivíduo. De acordo com Leontiev (1978, p. 293), a atividade dominante "é, portanto aquela cujo

desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

Outra particularidade da atividade dominante, diz respeito ao fato de que ela não se identifica com a atividade realizada com maior frequência pela criança. Não é a frequência na realização de certa atividade que a torna a principal via promotora de desenvolvimento. Para promover o desenvolvimento, reorganizando-o de maneira integral, a atividade necessita de um conteúdo específico no qual se objetivem as qualidades humanas que visa promover a cada período de idade.

Nota Leontiev (1978a) que nem todos os processos psíquicos formam-se e reorganizam-se apenas no interior das atividades dominantes, todavia, as demais atividades significativas a cada período do desenvolvimento são aquelas vinculadas orgânica e estreitamente à atividade dominante. Consequentemente, entre as atividades dominantes, encontram-se aquelas que promovem de forma mais profunda e significativa a reorganização do comportamento, orientando-se mais diretamente à produção e expressão das novas formações no desenvolvimento infantil.

Para além de ser um processo ativo, conforme explicitado no capítulo anterior, o desenvolvimento é um processo que congrega necessariamente a apropriação pela criança das características e propriedades humanas fixadas nos objetos ideias e materiais da cultura. Logo, os objetos sociais que compõem o conteúdo das atividades da criança são fundamentalmente os aspectos da realidade com os quais ela interatua e que estão em relação direta com o desenvolvimento infantil, orientando-o numa dada direção. Razão pela qual Elkonin (1987) destaca a importância da dimensão do conteúdo objeto da atividade para a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico.

Em realidade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objeto de conteúdo da atividade, quer dizer, sem aclarar com que aspectos da realidade interatuam a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, para quais aspectos da realidade se orienta (ELKONIN, 1987, p.109).

Ao longo de cada período relativamente estável do desenvolvimento, existe um conteúdo central que ampara e sustenta a atividade que orienta, de forma global, o desenvolvimento da criança. Durante os períodos de trânsito, após o acúmulo de transformações ocorrido no período anterior e mediante as novas formações da idade,

surge um novo conteúdo central que virá requalificar a atividade da criança e seu desenvolvimento, ao longo do próximo período estável.

Isso significa que, em consonância com as transformações ocorridas, e com as novas formações particulares a cada período, também se modificam os conteúdos que ocupam o lugar central no desenvolvimento da criança. Os conteúdos que se encontram em destaque, por sustentarem as atividades orientadoras do desenvolvimento – ou atividades dominantes - num dado período, ocupam as linhas centrais do desenvolvimento, os demais conteúdos vinculam-se às linhas secundárias do desenvolvimento (ELKONIN, 1987; VYGOTSKI, 1996).

As linhas centrais e acessórias do desenvolvimento, com as quais se vinculam as atividades infantis, são aquelas que estão conectadas mais ou menos diretamente com as novas formações do período. Nas linhas centrais e mobilizadas pela atividade dominante, produzem-se as novas formações centrais do período e nas linhas acessórias, encontram-se as novas formações periféricas. A medida do desenvolvimento ocorre a mudança entre os conteúdos que ocupam as linhas centrais e acessórias, nesse processo, alterando também a atividade dominante.

Vale novamente notar que a afirmação acerca da existência de atividades cujos conteúdos ocupam as linhas centrais do desenvolvimento num dado período desse processo não nega a existência concomitante de outras atividades, cujos conteúdos são também significativos ao longo do mesmo período. Nas palavras de Elkonin (1987, p.122),

É indispensável sublinhar que quando falamos da atividade orientadora e de sua significação para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de nenhuma maneira, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança ao encontro da realidade. Seu surgimento e conversão em atividades orientadoras não eliminam as existentes anteriormente, mas somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança em direção à realidade, às quais se tornam mais ricas.

Nessa direção Elkonin (1987) destaca duas dimensões que compõem o aspecto objetal de conteúdo das atividades, a saber: a dimensão que representa a esfera dos motivos e necessidades relacionados à problemática dos afetos – próprios ao ‘mundo das pessoas’ - e a dimensão que representa a esfera do intelecto, relacionada ao

desenvolvimento cognitivo requerido ao ‘mundo dos objetos’. Segundo o autor, ao contrário de serem dimensões distintas e inconciliáveis no comportamento, essas duas esferas se inter-relacionam, compondo um processo único e integral no desenvolvimento da criança.

Elkonin (1987) revela que a equivocada separação entre os processos afetivos e cognitivos é a expressão de uma lógica dualista, incapaz de congregiar elementos distintos na composição de um processo integral. O autor critica a concepção de indivíduo isolado que habita um ‘meio social’, como se houvesse o indivíduo e o meio. Critica também a concepção de que o meio seja composto por duas dimensões estanques, nomeadas por ele como ‘mundo das coisas’ e ‘mundo das pessoas’.

A dualidade na compreensão do desenvolvimento psíquico, que separa os processos afetivos dos processos cognitivos, é uma expressão da divisão da totalidade do real em dois mundos. Nessa perspectiva, o ‘mundo das coisas’ é visto a partir das propriedades físicas e espaciais dos objetos e o ‘mundo das pessoas’, a partir de indivíduos isolados com seus traços individuais, característicos de sua personalidade (ELKONIN, 1987).

A superação dessa leitura dualista da realidade é contemplada pelo reconhecimento de todos os objetos que compõem ‘o mundo das coisas’, como objetos sociais, produtos da história e da cultura, evidenciando a dimensão de seus significados sociais, dimensão esta que ultrapassa a simples análise de suas propriedades físicas e espaciais. O ‘mundo das pessoas’, por sua vez, muito antes de ser composto por indivíduos isolados, com características próprias, precisa ser compreendido no âmbito das relações sociais entre as pessoas, do coletivo que as forma. Todos esses elementos se encontram em indissociável relação e formam o meio do qual a criança participa e no qual se desenvolve (ELKONIN, 1987).

Segundo Elkonin (1987), ao superar a dualidade na compreensão do meio, amplia-se a compreensão das relações da criança com os objetos e pessoas, evidenciando que essas relações são relações da ‘criança em sociedade’, e que a sociedade representada por este termo identifica-se com essa dimensão ampliada da existência, composta pela totalidade das relações que sustentam o desenvolvimento infantil. Consequentemente, os procedimentos sociais de ação com os objetos, se revelam para além de suas propriedades físicas e espaciais, contemplando o aspecto semântico das ações humanas, seu sentido e significado social.

Vale ressaltar que a diferença essencial na compreensão de Elkonin em relação às concepções que critica não se relaciona com a negação da existência de processos afetivos e cognitivos, nem da tendência que apresentam seus conteúdos (objetos-pessoas), mas, na forma como esses processos se inter-relacionam, compondo um processo único e de muito maior complexidade do que poderiam alcançar seus elementos isolados.

Segundo Elkonin (1987), os conteúdos de caráter afetivo-emocional que dizem respeito à esfera dos motivos e das necessidades vinculam-se mais diretamente às atividades que se realizam por meio da relação criança-adulto social - mundo das pessoas. Por outro lado, os conteúdos de caráter intelectual-cognitivo, que se identificam à dimensão do intelecto, tendem a sustentar de forma mais direta as atividades que se realizam pela relação criança-objeto social – mundo das coisas.

A dualidade se rompe quando se faz clara a compreensão de que tanto umas quanto outras atividades acima enunciadas somente podem ser realizadas pela criança por meio de suas relações sociais nas quais coexistem necessariamente os processos afetivos e cognitivos, formando uma totalidade. Podemos afirmar que na realização de todas as atividades humanas, tendam seus conteúdos à dimensão afetiva ou cognitiva, ambas as dimensões estarão sempre e inevitavelmente presentes na realização das atividades infantis como elementos constitutivos da formação da criança em sociedade.

Ao que pese a importância do objeto material em suas propriedades físicas, radica, antes de mais, em seu significado social, a possibilidade de apropriação pela criança das qualidades humanas (afetivo-cognitivas) fixadas no mesmo. Isso porque, segundo Elkonin (1987), os procedimentos socialmente elaborados de ação com objetos revelam-se para além das propriedades físicas e espaciais envolvidas, contemplando também o aspecto semântico, de significado, tanto dos objetos quanto das ações com eles desempenhadas.

A relação ativa criança-meio social também foi objeto de análise de Vygotski (1996). No contexto de suas investigações a respeito dessa relação, e principalmente, do reconhecimento do significado do termo *meio* no processo de desenvolvimento humano, o autor cunhou o termo *situação social de desenvolvimento*.

A situação social de desenvolvimento diz respeito à particularidade da cultura, das relações sociais, que formam o substrato no qual a criança se desenvolve, não como um elemento externo – objeto de interação e adaptação – mas, sim, como uma totalidade da qual a criança participa.

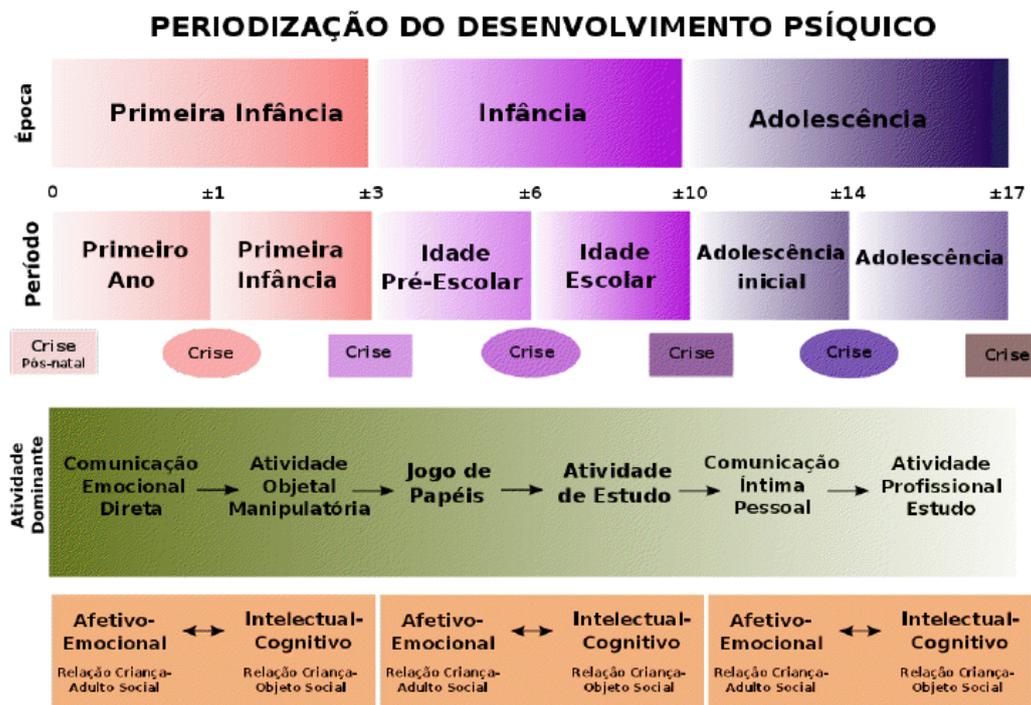
Na medida em que a criança participa ativamente das relações e é também um elemento que compõe o meio no qual se desenvolve, as transformações que a afetam e mudam requalificam também esse meio. Esse movimento identifica-se por uma reorganização da situação social de desenvolvimento como consequência do surgimento das novas formações e da consequente objetivação de novos comportamentos na criança (VYGOTSKI, 1996).

A mudança na situação social de desenvolvimento da criança evidencia uma transformação qualitativa que afeta a totalidade dos elementos que a compõem, inclusive o meio, que passa a comportar uma criança transformada em determinados aspectos de seu desenvolvimento. Consequentemente, os períodos de trânsito marcam a mudança na situação social de desenvolvimento, na medida em que essa criança passa a se expressar por meio de novas formações centrais antes não existentes. A cada mudança promovida na criança, por meio do aparecimento das novas formações centrais, reorganiza-se a importância de determinados conteúdos objetivos de suas atividades com a consequente mudança na atividade dominante.

2.4 Os períodos do desenvolvimento psíquico

Toda a elaboração resumidamente apresentada nos itens anteriores culminou, para Elkonin (1987), na divisão do desenvolvimento psíquico em épocas, períodos e fases. Cada época comporta dois períodos estáveis do desenvolvimento, intercalados por períodos de trânsito; as fases referem-se à divisão dentro do próprio período. Aterremo-nos, nessa apresentação, à composição das épocas e das atividades correspondentes a elas.

A primeira época do desenvolvimento é nomeada por Elkonin (1987) *Primeira Infância* e comporta o Primeiro ano, cuja atividade principal é a atividade de comunicação emocional direta e a Primeira Infância, cuja atividade principal é a atividade objetal manipulatória. A segunda época chama-se *Infância* e congrega a Idade Pré-escolar, cuja atividade dominante é o jogo ou brincadeira de papéis e a Idade escolar, cuja atividade dominante é a atividade de estudo. Já a *Adolescência* comporta a Adolescência Inicial, permeada pela atividade de comunicação íntima pessoal e a Adolescência, cuja atividade dominante é a atividade profissional-de estudo.



11

O processo descrito na tabela acima indica uma alternância entre os conteúdos afetivos e cognitivos dentro de uma mesma época.

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período no qual predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos de ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (ELKONIN, 1987, p.123).

A passagem de uma época a outra também se realiza através de um período de trânsito, com a diferença de que o trânsito de uma época a outra marca uma mudança mais profunda no desenvolvimento da criança.

As três épocas (a primeira infância, a infância e a adolescência) estão construídas segundo o mesmo princípio e consistem em dois períodos ligados regularmente entre si. A passagem de uma época a outra

¹¹ Material didático elaborado e gentilmente cedido pelo Professor Dr. Ângelo Antônio Abrantes da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru.

transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais se formaram. (ELKONIN, 1987, p.123).

Consequentemente, evidencia-se que os períodos de trânsito, não apenas marcam a mudança no conteúdo objetal da atividade através da qual se orienta o processo de desenvolvimento da criança, mas que o trânsito de uma época a outra marca também o início de uma nova relação entre os processos afetivos e cognitivos que, em conjunto, requalificam todo o desenvolvimento psíquico.

Conforme já anunciado, a proposição de Elkonin (1987) para a periodização do desenvolvimento psíquico não diverge da proposição de Vygotski (1996) em nenhum aspecto essencial. Pelo contrário, Elkonin (1987) compartilha do conceito geral de crise, fundamental na proposição vygotskiana, e ambos compreendem como central ao desenvolvimento o processo ativo realizado pela criança, subsidiado pelos objetos da cultura e condicionado pelas condições históricas e sociais, razão pelas quais decidimos apresentar ambas as proposições.

Todavia, optamos pela proposição e nomenclatura de Vygotski (1996), por estarmos subsidiadas, fundamentalmente, ao longo de toda essa pesquisa, nos estudos do autor sobre o desenvolvimento humano e, em especial, sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade. Assim, evitamos uma possível confusão entre termos e significados, visto que o termo *Primeira infância* é usado por Elkonin (1987) para designar tanto uma época quanto um período.

Nessa direção, apresentaremos os períodos do desenvolvimento, objeto dessa pesquisa, em consonância com a proposição vygotskiana de períodos estáveis e de trânsito, considerando o vínculo entre a delimitação dos períodos e a produção ativa de novas formações na criança, para em seguida nos aprofundarmos em cada um desses períodos nos capítulos que se seguem.

Segundo Vygotski (1996), a alternância entre os períodos estáveis e de trânsito inicia-se com o nascimento, que dá início ao primeiro período de transição: o período pós-natal. A nova formação central desse período identifica-se pela inicial vida psíquica do recém-nascido, condição necessária para a promoção, pelo adulto, de sua primeira atividade orientadora do desenvolvimento: a atividade de comunicação emocional direta.

As diversas transformações promovidas sobre a base da atividade de comunicação emocional direta, tendem a se acumular no desenvolvimento infantil expressando-se numa nova formação central, por volta de um ano de vida. Essa nova formação, destacada por Vygotski (1996) como principal formação do período de trânsito do primeiro ao segundo ano de vida, diz respeito ao surgimento da linguagem na criança.

Com o surgimento da linguagem, orientando de forma global outras novas formações, a atividade emocional direta, por volta do primeiro ano, deverá ter promovido as condições necessárias para a introdução nas atividades infantis da próxima atividade dominante: a atividade objetal manipulatória. Essa atividade caracteriza o período estável, que compreende do segundo ao terceiro anos de vida. Segundo Vygotski (1996), ao final desse período, uma nova transição se produz, alterando o curso do desenvolvimento e produzindo uma mudança fundamental nas relações sociais da criança.

3 DO NASCIMENTO AO PRIMEIRO ANO DE VIDA

O delineamento e a análise das mudanças que ocorrem no desenvolvimento psicológico do bebê¹², do nascimento ao primeiro ano de vida, demandam a compreensão de uma série de fatores biológicos e culturais entrelaçados e em profunda reorganização. O objetivo deste capítulo é desvelar a dinâmica dessa reorganização, analisando os principais elementos que a compõem e promovem.

Iniciamos o capítulo destacando o caráter transitório do primeiro período do desenvolvimento infantil. O período pós-natal marca a passagem da vida intra para a extrauterina do bebê, com a permanência de traços característicos ao período anterior ao nascimento, ao mesmo tempo em que se expressa uma ruptura essencial com o mesmo. Essa ruptura relaciona-se fundamentalmente com a nova condição de desenvolvimento imposta pelo nascimento, por meio do qual se objetiva a nova formação central no bebê: *sua vida psíquica individual*.

As principais características e propriedades da inicial vida psíquica individual do bebê são objeto dos itens seguintes, a saber: em 3.2, trataremos de alguns aspectos referentes ao funcionamento do sistema nervoso do bebê. Em seguida, apresentaremos os desdobramentos das características do sistema nervoso para o desenvolvimento dos processos motores. A relação entre a qualidade dos processos motores e sensoriais será objeto do item 3.4. No item 3.5, buscaremos evidenciar o significado das características do afeto para o desenvolvimento do bebê.

A seguir, no item 3.6, trataremos das características centrais da gênese da comunicação no bebê. O início da comunicação é marcado pela manifestação das primeiras reações sociais no bebê, fato de suma importância por expressar a superação do período pós-natal em direção ao primeiro período estável do desenvolvimento. Nesse novo período, objetiva-se a primeira atividade orientadora do desenvolvimento: a atividade de comunicação emocional direta.

Objeto do item 3.8, a atividade de comunicação emocional direta, como o próprio nome sugere, é profundamente marcada pelo conteúdo emocional expresso na relação direta entre o bebê e o adulto. Ao que pesem as transformações orgânicas que

¹² Usaremos, preferencialmente, o termo *bebê* ao nos referirmos ao período do nascimento até o primeiro ano de vida, em média, e os termos *criança* ou *criança pequena* quando nos referirmos ao período tratado no capítulo seguinte, referente ao segundo e terceiro anos de vida. Todavia, a palavra *criança* também será utilizada quando o contexto for abrangente a mais de um período do desenvolvimento.

irão sustentar o desenvolvimento cultural, é por meio do conteúdo central da atividade orientadora desse processo que o bebê poderá superar seu estado de nascimento.

As transformações ocorridas ao longo dessa atividade se acumularão no desenvolvimento do bebê, gestando, no transcorrer do primeiro ano, novas formações. Essas novas formações, das quais destacamos o andar, o desenvolvimento da linguagem e as manifestações volitivas, expressam o trânsito a um novo período do desenvolvimento.

As principais transformações que ocorrem no período de trânsito do primeiro ao segundo anos de vida, é objeto do último item desse capítulo, no qual daremos destaque especial ao desenvolvimento da linguagem, com a produção da linguagem autônoma infantil. Mais do que a mudança cronológica de uma idade a outra, o trânsito ao segundo ano, identifica-se pelas mudanças qualitativas conquistadas até então no desenvolvimento do bebê e o direcionamento do mesmo a uma nova atividade orientadora do desenvolvimento, das quais trataremos no capítulo seguinte.

3.1 O caráter transitório do período pós-natal

O nascimento é considerado por Vygotski (1996, p.275) o ato crítico que marca a passagem da vida intrauterina do bebê à sua existência extrauterina. “O desenvolvimento da criança começa pelo ato crítico do nascimento e a idade crítica que o segue, denominada pós-natal”. O pós-natal é um período peculiar de transição no desenvolvimento do bebê, no qual o recém-nascido expressa algumas características do período embrionário, ao mesmo tempo em que o ato do nascimento impõe a ele uma nova condição de desenvolvimento.

O período pós-natal vem a ser o elo que une o desenvolvimento uterino e o extrauterino, pois coincidem nele os traços de um e de outro. Dir-se-ia que dito elo constitui uma etapa de transição de um tipo de desenvolvimento a outro, fundamentalmente distinto do primeiro (VYGOTSKI, 1996, p. 275).

A existência do recém-nascido sinaliza continuidade e ruptura em seu processo de desenvolvimento: a continuidade diz respeito à permanência de traços característicos do período anterior, já a ruptura diz respeito à superação das condições de desenvolvimento embrionárias com a passagem à vida extrauterina, social por natureza.

Uma das propriedades singulares desse período encontra-se na relativa separação entre a mãe e o recém-nascido, devido à total dependência do bebê em relação ao adulto cuidador para o atendimento de todas as suas necessidades. O recém-nascido ainda não possui vida própria no sentido pleno dessa palavra, estando necessariamente vinculado ao adulto que lhe cuida.

Para Vygotski (1996, p.275), “A singularidade principal desta idade radica na peculiar situação de desenvolvimento, já que a criança, fisicamente separada da mãe no momento do parto, continua ligada a ela biologicamente”. É importante destacar que o vínculo biológico da relação entre a mãe e o recém-nascido, no período pós-natal, é uma propriedade do bebê que expressa sua condição geral, ainda biologicamente orientada e dependente.

Uma das peculiaridades da existência do recém-nascido pode ser observada na forma de sua alimentação. A alimentação sinaliza a relativa permanência do recém-nascido em relação ao desenvolvimento embrionário: apesar de estar fora do corpo da mãe, ele permanece alimentando-se do produto interno de seu organismo. Ao mesmo tempo, em sua alimentação, manifesta também a superação do estado anterior: devido à condição na qual ocorre, fora do corpo da mãe, a alimentação agora impõe ao bebê a realização de movimentos, antes não necessários, para a adequada assimilação do alimento.

Em efeito, a alimentação do recém-nascido é mista. Por uma parte se alimenta ao modo dos animais: percebe os estímulos externos, responde a eles com movimentos adequados que lhe ajudam a prender e assimilar o alimento. Todo seu aparato digestivo e todo o complexo de funções senso motoras de que dispõe desempenham o papel principal na alimentação. A criança se nutre do colostro de sua mãe, logo, de seu leite, quer dizer, com o produto interno de seu organismo. Portanto, a alimentação do recém-nascido vem a ser uma forma de transição, uma espécie de elo intermediário entre a alimentação intrauterina e a extrauterina (VYGOTSKI, 1996, p. 276).

Outra característica peculiar ao recém-nascido é a incipiente diferenciação entre o sono e a vigília. Constata-se que os recém-nascidos passam cerca de oitenta por cento do tempo dormindo, mas, apesar desse número elevado, durante esse intervalo costuma haver uma alternância entre períodos breves de sono e de vigília, compondo um quadro que, em geral, se assemelha mais ao adormecimento do que ao sono propriamente dito. A manutenção do sono por nove ou dez horas seguidas começa por

volta do sétimo mês de vida, conseqüentemente, o critério de sono que diz respeito às crianças mais velhas e aos adultos não se aplica durante as primeiras semanas (VYGOTSKI, 1996).

O sono do recém-nascido se distingue, fundamentalmente, por ser inquieto, ligeiro e descontínuo. O recém-nascido, quando dorme, faz muitos movimentos impulsivos, chega, inclusive, a comer dormindo. Este fato volta a demonstrar que o sono e o estado de vigília estão pouco diferenciados no recém-nascido, que pode dormir com os olhos semiabertos e permanecer com eles fechados em estado de vigília como se estivesse adormecido (VYGOTSKI, 1996, p.276).

Ainda sobre o sono do recém-nascido, sua postura preferencial costuma ser a embrionária, conservada durante seus estados de vigília tranquila. “Tão somente aos quatro meses se observam posturas diferentes durante o sono”. Isso porque a diferenciação entre o sono e a vigília é uma propriedade que o bebê vai adquirindo, paulatinamente, à medida que ocorre o seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996, p.276).

A alimentação especial do recém-nascido e a peculiaridade de seus estados indistintos de sono e vigília guardam traços da vida uterina que indicam a coexistência singular entre os processos vegetativos, mais abundantes durante o período embrionário, e as funções tipicamente animais, mais expressivas após o nascimento. Como exemplo dessas últimas, apresentam-se as reações motoras do recém-nascido, que é capaz de movimentar-se em resposta a estímulos internos e externos. Entretanto, embora capaz de se mover como expressão das reações motoras já existentes, ele depende de um adulto para deslocar-se no espaço, dado que vem a somar para a compreensão desse período como intermediário entre a vida intra e extrauterina (VYGOTSKI, 1996).

E, finalmente, as funções animais do recém-nascido demonstram com toda evidência que a criança dessa idade se encontra no limite do desenvolvimento uterino e extrauterino. Possui, por uma parte, uma série de reações motoras em resposta a estímulos internos e externos. Por outra, carece em absoluto da peculiaridade básica do animal: a capacidade de mover-se por si mesmo no espaço. Possui a capacidade de mover-se, porém não pode deslocar-se no espaço sem a ajuda dos adultos. O fato de que sua mãe o leve, é um indício mais de sua posição intermediária entre o movimento próprio do feto e da criança que intenta pôr-se em pé (VYGOTSKI, 1996, p. 277).

Por fim, o prazo de gestação também revela a posição intermediária do desenvolvimento do recém-nascido. A gestação dura, em média, duzentos e oitenta dias. Entretanto, seu tempo pode vir a se prolongar ou diminuir sem prejuízos significativos para a saúde e desenvolvimento do bebê. Isso ocorre devido à existência de uma margem de diferença em relação ao prazo considerado normal para a gestação, que pode oscilar entre dois meses a mais ou a menos, sem que isso represente, necessariamente, um problema no desenvolvimento do bebê (VYGOTSKI, 1996).

Essa diferença indica que o bebê, ao atingir sete meses de vida uterina, em geral, já tem desenvolvida a capacidade vital necessária à continuidade de seu desenvolvimento extrauterino. O mesmo acontece com o bebê hipermaduro, que continua se desenvolvendo internamente ao corpo da mãe. No caso do bebê prematuro, seu desenvolvimento extrauterino deverá ocorrer um pouco mais lentamente, devido ao encurtamento do prazo de gestação. Para o bebê hipermaduro deverá ocorrer o oposto, considerando-se o prazo estendido de desenvolvimento intrauterino. Essa constatação indica, mais uma vez, a índole transitória do período pós-natal.

Os mecanismos do comportamento estão preparados para atuar aos sete meses, aproximadamente; nos últimos dois meses o ritmo de seu desenvolvimento diminui um pouco. Desse modo, garante-se a sobrevivência no caso de parto prematuro. A criança prematura se parece a um recém-nascido normal em maior medida do que poderíamos esperar. Todavia, se deve corrigir um tanto o coeficiente do desenvolvimento intelectual da criança prematura, pois sabemos que nos dois primeiros meses de desenvolvimento extrauterino se tem desenvolvido a custa de um período embrionário não acabado. A questão sobre a criança prematura ter notáveis diferenças no desenvolvimento mental, podemos contestar negativamente (VYGOTSKI, 1996, p. 278).

Essas características essenciais da existência do recém-nascido denotam uma profunda reorganização em seu processo de desenvolvimento, no qual se expressam traços do período anterior ao nascimento, assim como traços que somente poderiam existir agora. “Como toda transição, o período pós-natal significa, antes de tudo, uma ruptura com o passado e o início do novo”. Apesar da permanência de alguns traços, nesse período manifesta-se uma nova condição de desenvolvimento, marcando a passagem de um estado a outro (VYGOTSKI, 1996, p.279).

A já citada separação relativa entre a mãe e o bebê, que acontece no ato do nascimento, constitui uma mudança essencial nas condições de existência do recém-nascido e altera a totalidade do quadro de seu desenvolvimento. Essa separação, ainda que relativa, é a condição primária para o surgimento do que vem a ser a nova formação central desse período: a vida psíquica individual do bebê (VYGOTSKI, 1996).

A inicial vida psíquica individual do recém-nascido, como nova formação central do período pós-natal, além de expressar características transitórias de continuidade ao período anterior, manifesta-se como ruptura fundamental e necessária. A partir dela o recém-nascido passa a integrar como um organismo individual o conjunto da vida social, e o faz em condições singulares de desenvolvimento, das quais trataremos a seguir.

3.2 Características gerais do sistema nervoso do bebê

A vida psíquica do recém-nascido apresenta significativas diferenças em comparação à de um adulto ou crianças mais velhas. Logo após o nascimento seu funcionamento está vinculado estreitamente aos centros subcorticais do sistema nervoso, responsáveis pelas atividades mais primárias e prosaicas do comportamento. Essa vinculação estreita com os centros inferiores do sistema nervoso relaciona-se diretamente com a imaturidade do córtex cerebral durante esse período.

A título de contextualização do que sejam tais centros e as atividades que eles mais diretamente coordenam

Luria (1970) propôs uma divisão funcional do córtex cerebral, conforme o seu comprometimento com funções motoras e sensoriais. Assim, áreas ligadas diretamente com a sensibilidade ou com a motricidade foram denominadas áreas primárias. Às áreas secundárias foram atribuídas funções indiretamente ligadas à sensibilidade ou à motricidade, e as áreas denominadas terciárias são aqueles territórios corticais não envolvidos com a atividade sensorial ou motora, mas comprometidos com as chamadas funções psíquicas superiores como memória e pensamento abstrato. Ocupam, segundo o autor, o topo da hierarquia funcional cortical. Recebem e integram as informações sensoriais elaboradas nas áreas secundárias e constroem estratégias de comportamento (VICENTINI, STEFANINI & VICENTINI, 2009, p.126, apud MACHADO, 2002).

É correto afirmar, entretanto, que mesmo ainda imaturo, o córtex cerebral já participa ativamente da existência psíquica individual do recém-nascido. Segundo

Vygotski (1996), a comparação entre bebês normais e anencefálicos indica haver semelhança nas manifestações mais primitivas, comprovando a tendência dominante dos centros subcorticais. Contudo, os bebês sem setores superiores do cérebro não apresentam movimentos expressivos, demonstrando com clareza a participação do córtex cerebral já no início da vida.

O recém-nascido possui rudimentos de vida psíquica que irão se desenvolver e adquirir novas propriedades ao longo da sua existência social. Essa inicial vida psíquica ampara-se em propriedades e características de seu organismo em desenvolvimento e é justamente a participação ativa dos setores superiores do sistema nervoso, desde as manifestações primárias de sua existência social, o fator determinante de seu desenvolvimento.

Em princípio, a vida humana atende simplesmente às leis da atividade reflexa dos estímulos. Entretanto, muito rapidamente, a existência do organismo passa a orientar-se por sua íntima relação com o mundo circundante; ou seja, as conexões nervosas se produzem não na uniteralidade das excitações naturais internas, mas sim, nas vinculações objetivas entre o organismo e as condições que lhe conferem as possibilidades para existir.

É neste sentido que se devem compreender os postulados sobre o papel determinante dos níveis (ou funções) superiores de funcionamento neuropsíquicos em relação aos níveis elementares. Tal como proposto por Luria (1981), as funções superiores sofrem, no transcurso de seu desenvolvimento, não apenas modificações estruturais, mas também interfuncionais, das quais decorrem suas expressões sistêmicas complexas. Esta complexificação se processa por meio de uma combinação de estruturas que se efetiva por uma série de auxílios externos, e assim, o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade humana é engendrado pelos inúmeros processos requeridos nas ações empreendidas pelo organismo em seu enfrentamento do mundo exterior, isto é, na atividade social do indivíduo (VICENTINI, STEFANINI & VICENTINI, 2009, p.131).

Como se evidencia, os setores superiores do sistema nervoso amadurecem a medida do desenvolvimento do bebê, participando ativamente desse processo. Isso significa que a imaturidade do córtex, ao nascer, compõe o quadro geral do ser que se desenvolve, de modo que o desenvolvimento do cérebro integra o processo geral de desenvolvimento do bebê. Conseqüentemente, a participação das funções cerebrais no funcionamento do bebê é o que a elas confere maturidade, de modo que a qualidade dos conteúdos das atividades do bebê possui relação direta com a qualidade dos processos psíquicos em formação.

Sobre a atividade do recém-nascido, num primeiro momento, ele mostra-se um ser passivo e essa passividade está diretamente vinculada ao seu estado geral de desenvolvimento. O recém-nascido tem desenvolvida a dimensão receptiva de seu aparato neurológico e a saída da passividade está vinculada ao amadurecimento do córtex. “No recém-nascido estão mielinizadas tão somente as chamadas áreas primárias do córtex, vinculadas aos órgãos da percepção que por seu próprio desígnio são esferas receptoras” (VYGOTSKI, 1996, p.293).

Com os centros superiores do sistema nervoso imaturos, os centros inferiores apresentam relativa autonomia em relação aos processos sensoriais e motores do recém-nascido, o que tem significativa expressão no comportamento do bebê. A emancipação dos centros inferiores durante o primeiro ano de vida diz respeito ao fato de que esses centros subcorticais ainda não foram subordinados às instâncias superiores, devido à sua imaturidade e insuficiente desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996).

Vygotski (1996) elenca três particularidades da motricidade do bebê que ajudam a revelar seu estado geral de desenvolvimento e formula, a partir delas, três leis gerais. Quais sejam: a lei da “conservação dos centros inferiores como estádios isolados”; a lei da “ascensão das funções” e a lei da “emancipação dos centros inferiores” (VYGOTSKI, 1996, p.288-289).

A primeira particularidade diz respeito à expressão, pelo bebê, de movimentos que em breve serão substituídos por outros. Essa não permanência dos movimentos primários indica a paulatina subordinação dos centros inferiores pelos centros superiores do sistema nervoso. Na medida em que isso ocorre, os centros inferiores não deixam de existir, permanecendo, entretanto, subjugados aos centros mais jovens e superiores, salvo haver alguma lesão ou comprometimento dos mesmos.

Conservação dos centros inferiores como estádios isolados

Os centros e arcos inferiores mais antigos na história do desenvolvimento não reduzem sua atividade à medida que se formam os centros superiores; seguem funcionando sob a direção dos centros superiores mais jovens em seu desenvolvimento, como instâncias subordinadas, razão pela qual, quando não existe nenhuma lesão, resulta impossível determiná-las em separado (VYGOTSKI, 1996, p.288, grifo do autor).

Outra particularidade revela a existência, no bebê, de “movimentos arcaicos, primitivos, atávicos nos sentido filogenético da palavra e podem comparar-se com os

antigos estádios na escala do desenvolvimento filogenético do sistema nervoso central”. Isso se explica pelo fato de que os processos superiores ainda não se desenvolveram no bebê. Os centros subcorticais ainda orientam seu comportamento, impondo limitações concretas ao funcionamento do bebê (VYGOTSKI, 1996, p. 288).

Apesar do fato de que os centros inferiores não se extinguem, mantendo-se subordinados aos centros superiores, é preciso considerar-se que essa subordinação revela que uma parte dos centros inferiores vem a compor os centros superiores, formando sua base. Além disso, seu funcionamento como corpo isolado desempenha funções muito arcaicas, de baixa complexidade em relação aos centros superiores que se formam sobre sua base.

Ascensão das funções

Os centros inferiores não mantêm, contudo, seu tipo de funcionamento inicial na história do desenvolvimento, mas uma parte do mesmo se transfere aos centros superiores que se formam sobre sua base (Fester, M, Minkovski e outros). Temos o exemplo de uma rã, privada por via operacional de funções cerebrais, que pode realizar ações muito complexas e relativamente ótimas, como a de fricção, graças exclusivamente aos centros espinomédulares. Este fato tem permitido a certos autores falar diretamente da alma espinomedular. Todavia, tais funções desenvolvidas no homem são próprias exclusivamente do cérebro e, em especial, do córtex cerebral; quando se rompe a conexão, a medula espinhal não pode realizar ditas funções, já que sua atividade, como corpo isolado, é muito primitiva e fragmentária (VYGOTSKI, 1996, p. 288-289, grifo do autor).

A terceira particularidade revela que é possível observar a emancipação dos centros inferiores quando há perda ou limitação no funcionamento dos centros superiores que os subordinam, implicando em retrocesso na habilidade motora do bebê. Isso pode acontecer porque as lesões orgânicas e funcionais do sistema nervoso, ao afetarem os centros superiores, impedem seu funcionamento, fazendo com que os centros inferiores se emancipem de sua subordinação, atuando em detrimento dos centros lesados.

Evidencia-se uma relação importante e direta entre o comportamento motor do bebê e o estado geral de funcionamento dos centros nervosos relacionados mais diretamente a eles. À medida que os centros inferiores não extinguem seu funcionamento, mas passam a integrar os centros superiores servindo como base para os

mesmos, também os comportamentos motores típicos do bebê não desaparecem, mas passam a existir de forma subordinada aos novos comportamentos.

Emancipação dos centros inferiores

(...)

Podemos formular do seguinte modo esta lei neurobiológica geral: se dentro da esfera psicomotora o funcionamento da instância superior se debilita, a instância inferior imediata se torna independente e atua de acordo com suas leis primitivas (VYGOTSKI, 1996, p.290, grifo do autor).

Vygotski (1996) acrescenta a essas três leis, uma quarta, formulada por L. Edinger, a saber:

Em seus estudos dos animais, Edinger descobriu que, no princípio, todo o mecanismo, começando pelo final da medula espinhal (na qual se inclui o cérebro primário) e terminando com os nervos olfativos dos vertebrados superiores e inferiores, é idêntico, que constitui, por conseguinte, a base comum das funções mais elementares para toda a série, esteja a falar do homem ou do animal (VYGOTSKI, 1996, p.290).

Essa base primária, comum, existente tanto nos vertebrados superiores quanto inferiores, revela mais uma vez a diferença essencial entre o desenvolvimento humano e de outras espécies animais. Isso porque o bebê inicia sua existência em condições que, à medida de seu desenvolvimento cultural, são incorporadas e superadas. Ao passo que o animal permanece guiado pelos centros subcorticais e inferiores do sistema nervoso, não sendo possível a ele um desenvolvimento que supere essas propriedades naturais.

A motricidade do bebê, em todas as suas particularidades, apresenta-se regulada, a princípio, pelos centros inferiores. O desenvolvimento dos centros superiores é um fenômeno social que ocorrerá somente em condições culturais de desenvolvimento, não acessíveis às demais espécies.

Segundo Vygotski (1996, p. 290-291), do ponto de vista do desenvolvimento integral do bebê, essa inicial primazia dos centros inferiores do sistema nervoso e a imaturidade dos centros superiores são tanto compreensíveis quanto imprescindíveis. Essa assertiva se deve ao fato de que os centros inferiores se encontram na base de todo desenvolvimento posterior e “jogam um papel orientador em toda vida orgânica, em todas as principais direções da vida”.

Essas propriedades do sistema nervoso do bebê, que se revelam na forma das suas reações motoras, indicam também sua natureza primária. A princípio, as reações do bebê transcorrem sobre a base instintiva e emocional, vinculada aos centros inferiores. Por outro lado, estando as suas reações também vinculadas aos centros superiores, em processo de amadurecimento, essas reações darão sustentação para o desenvolvimento de reflexos condicionados (VYGOTSKI, 1996).

Por serem as reações emocionais e instintivas dominantes no comportamento do bebê durante o primeiro ano, a formação do reflexo condicionado está diretamente relacionada com o tempo e a ordem nos quais as reações se expressam no bebê. A exemplo disso, inicialmente, formam-se os reflexos condicionados referentes às reações alimentares e posicionais, primárias em relação às demais reações de tipo dominante. Os reflexos, que se formarão sobre a base das reações visuais e auditivas, se produzem mais tarde, quando do aparecimento das mesmas (VYGOTSKI, 1996).

3.3 Propriedades comuns dos processos motores e sensoriais do bebê

A princípio, tanto as propriedades motoras quanto as propriedades sensoriais estão fusionadas de forma particular no bebê. A qualidade dessa fusão produz um funcionamento no qual o bebê percebe e age: nada se coloca, a princípio, entre sua percepção e sua ação. Seus movimentos se produzem como reação imediata ao que é percebido por meio de sua sensorialidade. A passagem à autonomia relativa de ambos os processos é uma conquista no desenvolvimento da criança pequena, realizada por meio do desenvolvimento de outras funções, que atuarão em conjunto, formando posteriormente uma consciência mais desenvolvida.

Além de fusionados, os processos motores e sensoriais apresentam outra característica comum: são processos de caráter integral, maciços, que se desenvolvem num movimento partindo do todo em direção às partes.

Isso significa que o bebê tende a se manifestar de forma integral, não há em sua motricidade a expressão de movimentos isolados, distintos, fragmentados. A motricidade do bebê se manifesta por meio de um movimento massivo, do qual participa todo o seu corpo. Ao longo de seu desenvolvimento, os movimentos vão se diferenciando e produzindo novas unidades de ação, de qualidade superior e distinta da motricidade inicialmente indiferenciada.

A percepção do bebê possui a mesma propriedade, é altamente indiferenciada e diretamente ligada aos estados emocionais, nos quais a sensação desempenha papel fundamental. O recém-nascido não tem ainda a capacidade de perceber de forma distinta de si as pessoas e objetos sociais que compõem o seu entorno. As vivências do recém-nascido fazem parte de um amálgama indistinto, no qual a percepção ainda não tem caráter analítico.

Sua percepção de si e do mundo social, assim fusionada, manifesta-se de maneira oposta a uma percepção fragmentada, em elementos isolados. A percepção de objetos como elementos isolados, que compõem uma situação ou vivência, pressupõe um nível de desenvolvimento que o recém-nascido ainda não possui. “Cremos que no primeiro mês de vida não existe para o bebê nada de nada, que todos os estímulos e seu entorno são para ele um estado unicamente subjetivo” (VYGOTSKI, 1996, p.282).

A fusão inicial dos processos motores e de percepção e o caráter maciço, indiferenciado, de ambos os processos, indicam a forma como esses aspectos do desenvolvimento se estruturam, ou seja, “(...) a percepção e a ação constituem ao princípio um processo único, indiviso, estrutural, no qual a ação é a continuação dinâmica da percepção; ambas formam uma estrutura geral”. (VYGOTSKI, 1996, p.297).

Essa estrutura geral, na qual se vinculam estreitamente a motricidade e a percepção do bebê, formando uma expressão indiferenciada entre perceber e agir tem como elo principal o substrato afetivo que sustenta as reações do bebê desde o nascimento.

3.4 As características do afeto que permeiam o desenvolvimento do bebê

Antes de mais, é válido notar que o afeto¹³ permeará todos os períodos do desenvolvimento psíquico, estando presente durante toda a vida. A cada período de idade, entretanto, o afeto terá propriedades e características determinadas pelo desenvolvimento global, pelo conjunto das funções psíquicas, ao mesmo tempo em que compõe esse processo.

No recém-nascido, a afetividade corresponderá às necessidades e atrações mais primitivas e imediatas para a sobrevivência do bebê, relacionadas, fundamentalmente, à

¹³ A palavra afeto, nesse contexto teórico, relaciona-se com a afecção produzida pelas coisas do mundo sobre o bebê, coisas estas que, nesse período, produzirão sensações de “bem estar” ou “mal estar”.

alimentação, sono e posição do corpo. Essa qualidade do afeto se manifesta na percepção do bebê que, ainda fusionada com o meio, vai se expressar em estados agradáveis e desagradáveis, vinculando-se antes de tudo ao aspecto expressivo do adulto cuidador.

Por exemplo, o rosto de sua mãe, seus movimentos expressivos, provocam na criança uma reação muito anterior a sua capacidade de perceber isoladamente alguma forma, cor ou magnitude. Na percepção inicial do recém-nascido, todas as impressões exteriores estão indissolavelmente unidas com o afeto que lhes matiza ou o caráter sensitivo da percepção (VYGOTSKI, 1996, p.282).

Com o desenvolvimento do recém-nascido e à medida que os processos psíquicos adquiram outras propriedades, o bebê passa a vivenciar a sua existência mediante novas atrações e necessidades: transforma-se o bebê, transforma-se seu afeto.

O próprio afeto, ao participar no processo de desenvolvimento psíquico como fator essencial, recorre a um caminho complexo, se modifica em toda nova etapa de formação da personalidade e toma parte na estrutura da nova consciência, própria de cada idade. Essas profundíssimas transformações na natureza psíquica dos afetos se revelam em toda nova etapa. Inclusive no primeiro ano de vida o afeto experimenta um complexo desenvolvimento. Se comparássemos a primeira etapa desse período com a última, ficaríamos surpreendidos com a enorme transformação que ocorre na vida afetiva do bebê (VYGOTSKI, 1996, p.299).

O primeiro passo na complexificação da percepção do recém-nascido se produz com a gradual diferenciação entre elementos de uma situação na qual o bebê começa a perceber algumas propriedades, figurando em destaque com relação ao contexto geral. A percepção amorfa do recém-nascido passa a tomar forma na medida em que a relação entre figura e fundo, nas suas vivências, começa a se fazer mais clara e adquirir contornos antes não existentes (VYGOTSKI, 1996).

Esse passo é de suma importância para que o recém-nascido conquiste uma nova condição em seu processo de desenvolvimento. Conseguir discernir, mesmo que de forma incipiente e inicial, a sua existência individual, em meio ao amálgama de sua percepção difusa, permite ao bebê ter a condição primária para ultrapassar os limites do

período pós-natal, pois o que caracteriza o atravessamento de um período a outro é justamente a transformação que se processa na vida psíquica e social do bebê.

À medida que o bebê distingue o outro de si e distingue outro específico, o adulto cuidador, dentre as demais pessoas, essas distinções passam a compor uma percepção menos difusa da situação geral e constitui-se como conquista na participação do bebê na vida social. Anteriormente a esse avanço, a existência social do bebê se configurava como uma existência passiva, indicativa da forma rudimentar de sua consciência (VYGOTSKI, 1996).

Todas as principais características e propriedades do desenvolvimento do bebê, anteriormente explicitadas, estão profundamente vinculadas e expressam a sua peculiar situação social de desenvolvimento. A imaturidade de órgãos e funções, a fusão entre os processos de percepção e da motricidade, o caráter afetivo e emocionalmente matizado da percepção do bebê, são elementos de destaque que estabelecem condições importantes para as transformações que ocorrem ao longo do primeiro ano.

A vida psíquica do recém-nascido, que se apresenta como nova formação central do período pós-natal, adquire novas propriedades à medida do desenvolvimento integral do bebê. A saída do período pós-natal é marcada pelo surgimento das primeiras reações sociais do bebê, que estão na base sobre a qual se organiza e estrutura a primeira atividade orientadora do desenvolvimento infantil: a atividade de comunicação emocional direta.

3.5 Características centrais da gênese da comunicação no bebê

Segundo Lísina (1987), a importância da comunicação entre o bebê e o adulto evidencia-se pelo fato de serem os adultos os portadores da experiência social acumulada, necessária ao desenvolvimento psíquico das novas gerações. A comunicação com o adulto ocupa lugar central na promoção das mais variadas atividades infantis e possui formas distintas em acordo com a atividade que ocupa o lugar central do desenvolvimento do bebê ou da criança pequena.

Para que a atividade comunicativa ocorra, Lísina (1987) enumera duas propriedades fundamentais que precisam estar presentes. A primeira delas define que o objeto dessa atividade é necessariamente outro indivíduo e a segunda diz respeito à mútua participação de, pelo menos, dois indivíduos durante a atividade comunicativa.

Nós definimos a comunicação como determinada interação entre as pessoas, no curso da qual elas intercambiam diferente informação com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado comum (LISINA, 1987, p.276).

A interação à qual se refere Lísina (1987), na citação acima, se determina pelas propriedades da atividade comunicativa. Sendo um tipo peculiar de atividade, ela determina-se pela qualidade da ação que a compõe: a comunicação se realiza por meio da ação comum, compartilhada entre os indivíduos que a integram, ora na posição de sujeito, ora na posição de objeto dessa atividade.

Do ponto de vista psicológico a comunicação é um tipo peculiar de atividade que se caracteriza, antes de tudo, por sua orientação em direção a outro participante da interação em qualidade de sujeito. A comunicação possui também todos os demais traços estruturais da atividade (LISINA, 1987, p.276).

Em consequência dessa definição, evidencia-se que as primeiras reações do recém-nascido não integram o quadro de uma atividade comunicativa, no sentido apontado pela autora. O recém-nascido carece do desenvolvimento de sua percepção para que possa distinguir-se do entorno e diferenciar-se do outro, colocando-se como sujeito e alternando-se como objeto da atividade de comunicação.

Em seus estudos sobre a gênese das formas de comunicação nos bebês, Lísina (1987) revela que o recém-nascido não apresenta a necessidade de comunicar-se com o adulto. Segundo a autora, essa necessidade se produz mediante duas condições fundamentais. A primeira delas vincula-se à total dependência do bebê em relação ao adulto cuidador.

Desde os primeiros dias de vida, o recém-nascido apresenta reações primitivas: mediante movimentos maciços que abarcam todo seu corpo emite sons e altera sua fisionomia. Essas reações se produzem em acordo com seus estados emocionais, estreitamente vinculados à satisfação de suas necessidades básicas, biologicamente orientadas, como a alimentação e o sono, por exemplo.

Porém, o bebê, nesse período, não dirige seus sinais a nada em particular; não mira a mãe, não expressa prazer algum pelo fato de ter recebido o que desejava, mas que, simplesmente, se afunda em sonho (LISINA, 1987, p.281).

O adulto cuidador, por sua vez, costuma aprender rapidamente a identificar os estados carenciais do bebê, atendendo às demandas expressas por ele mediante suas reações difusas. Para Lísina (1987, p.281), o atendimento das necessidades primárias do bebê, através da observação do adulto cuidador, entretanto, sinaliza tão somente a “aparição no bebê de uma atividade que indica aos circundantes sobre seu estado, como resultado da qual recebe deles o necessário para a vida”.

O adulto cuidador atende ao bebê respondendo às suas reações reflexas incondicionadas, como se elas fossem direcionados para si, como se fossem comportamentos sociais. Ao fazer isso, o adulto inclui o bebê na atividade comunicativa, mesmo antes de ele ter condições para nela atuar. É justamente essa iniciativa antecipadora realizada pelo adulto que produzirá, sobre a base das reações instintivas do bebê, as suas reações sociais, de fato (LISINA, 1987).

Dada sua importância no quadro geral da formação inicial da comunicação, a atividade antecipadora do adulto é a segunda condição fundamental na produção da necessidade de comunicar-se no bebê (LÍISINA, 1987).

Se a necessidade da criança em relação ao adulto constitui a condição indispensável para a aparição da comunicação nas crianças, a iniciativa antecipadora do adulto, que se dirige ao bebê como se fora um sujeito e que modela ativamente a nova conduta infantil, constitui a condição decisiva neste processo e em conjunto ambas são suficientes para que apareça a atividade comunicativa. Em consequência é o adulto quem atrai a criança à comunicação e então, no processo desta mesma atividade, nos pequenos se gera paulatinamente a nova necessidade de comunicação, diferente de todas as que existiam no bebê desde os primeiros contatos com os circundantes (LÍISINA, 1987, p.282).

É evidente que a inclusão do bebê na atividade comunicativa, pelo adulto, deve respeitar os limites de atuação do bebê em cada período de seu desenvolvimento, em acordo com suas possibilidades potenciais. A possibilidade de uma atuação conjunta entre o bebê e o adulto se realiza através da comunidade psicológica que se estabelece entre eles, e vincula-se também à delimitação do campo de possibilidades para a imitação (LISINA, 1987; VYGOTSKI, 1996).

No ato de imitar, o bebê se beneficia do campo psicológico comum que se forma entre ele e o adulto para realizar sua ação.

A comunidade, como fato psíquico, obedece a uma motivação interna, é um ato imitativo do bebê, que fusiona diretamente em sua atividade com a pessoa que imita. O bebê não imita nunca o movimento dos objetos inanimados, por exemplo, a oscilação do pêndulo. Suas ações imitativas se produzem tão somente quando está presente a comunidade pessoal entre o bebê e a pessoa a quem imita. Por esta razão está tão pouco desenvolvida a imitação nos animais e tão estreitamente vinculada com a compreensão e os processos mentais (VYGOTSKI, 1996, p. 310).

Vygotski (1996) acredita que há indícios seguros de que a imitação compõe o rol de peculiaridades especificamente humanas. Isso porque o substrato da imitação é composto pelas possibilidades intelectuais compartilhadas entre o sujeito e o objeto da imitação. Por meio da ação comum com o adulto, se amplia o desenvolvimento do bebê em aspectos que somente pode adquirir mediante a ação compartilhada. A imitação, como elemento dessa ação conjunta, corrobora com a produção do novo no comportamento.

É válido notar que a partir da relação reciprocamente determinada entre as propriedades concretas da existência do bebê e as propriedades de sua vida psíquica, o desenvolvimento dos recursos operacionais do bebê representa um importante aspecto na ampliação das possibilidades de atuação do mesmo e da manifestação de comportamentos sociais, sob a direção do adulto.

Para Vygotski (1996), uma questão própria ao vínculo entre as possibilidades operacionais do bebê e suas reações sociais, nesse período, identifica-se pelo domínio do próprio corpo.

À medida que o bebê torna-se capaz de dominar seu corpo, ter domínio sobre as posturas – sentado, em pé – amplia-se o rol de possibilidades de atuação social. Estando desconfortável em relação à posição em que se encontra, o bebê gastará sua energia fundamentalmente em superar esse estado ou condição, reduzindo-se as possibilidades de relação com as pessoas e objetos de seu entorno (VYGOTSKI, 1996).

Em certas posições e estados, uma vez satisfeitas suas necessidades, o bebê possui grande excesso de energia. Em semelhante estado, seus sentimentos podem ser ativos, ainda que seja em mínimo grau: pode escutar atentamente e olhar ao seu redor com determinada vivacidade. Porém, se a postura cômoda e segura em que se encontra é mudada por outra que ele não domina, dirige toda sua energia em superar tal

incômodo. Já não sorri para a pessoa que lhe fala nem a olha tampouco (p. 302-303).

É válido ressaltar que, a princípio, o bebê é um ser que reage, mas, mesmo estando na dependência da ação com os adultos, não inicia ativamente uma ação conjunta com os mesmos. Iniciar e promover uma atividade comum com o bebê é, no início, função exclusiva do adulto cuidador.

De fato, o bebê é reativo desde o princípio. Do adulto que lhe cuida, atende-lhe, se desprende tudo quanto recebe o bebê nessa etapa de sua vida, não somente a satisfação de suas necessidades, mas também os estímulos e distrações provocados pelas mudanças de postura, o movimento, o jogo, e a voz convincente. O bebê reage cada vez mais e mais a esse mundo de vivências criado pelo adulto, porém, não entabula ainda comunicação com outro bebê, ainda que esteja no mesmo quarto, em outra caminha (VYGOTSKI, 1996, p. 302).

A superação das reações primitivas do bebê é o primeiro passo em direção à manifestação da atividade comunicativa, produzem-se, justamente, sobre a base das primeiras reações espontâneas, sobre a base as quais o adulto irá moldar e promover novas reações, que virão a se produzir voluntariamente (LISINA, 1987).

Em relação à dinâmica da formação das reações sociais no bebê, Lísina (1987) revela que o primeiro aspecto da atividade comunicativa a ser assimilado e reproduzido por ele é o aspecto operacional externo. Somente depois de assimilar as operações e meios da atividade comunicativa se produz no bebê o conteúdo interno da atividade de comunicação, formando uma vinculação entre a dimensão operacional e a dimensão das necessidades e motivações internas para a realização dessa atividade.

Ao ultrapassar o primeiro mês de vida, com o final do período pós-natal, surgem as primeiras reações sociais do bebê, como o sorriso ao ouvir a voz humana e o choro como reação ao ouvir o choro de outros bebês ou crianças. Ao atingir “dois-três meses recebe com um sorriso ao olhar de um adulto”, o bebê “se volta para a pessoa que lhe fala, presta atenção a sua voz e se aborrece quando se separa dela. Aos três meses, emite diversos sons quando se aproxima dele uma pessoa, sorri e se manifesta disposto à comunicação” (VYGOTSKI, 1996, p.302).

Todas essas reações indicam uma comunicação primária, carente do desenvolvimento da linguagem humana, no bebê. Essa comunicação possui características próprias e surge em meio à contradição essencial que se apresenta na

situação social de desenvolvimento do bebê: sua total dependência do adulto, ao mesmo tempo em que não possui o principal meio para comunicar-se com ele, isto é, a linguagem humana.

3.6 A atividade de comunicação emocional direta

A passagem do período pós-natal ao período estável do primeiro ano de vida é marcada pelos avanços do bebê em direção à superação do estado de passividade no qual se encontrava, por meio da manifestação de suas primeiras reações sociais. A expressão de reações sociais no comportamento do bebê caracteriza seu ingresso na primeira atividade orientadora do desenvolvimento infantil, qual seja: a atividade de comunicação emocional direta.

O rol de operações executadas pelo bebê ao longo do primeiro ano de vida está estreitamente vinculado à sua relação com o adulto. A já citada comunidade psicológica entre o bebê e o adulto tem relação direta com as determinações concretas e objetivas de sua existência. Todas as mudanças de postura, as condições nas quais dorme e se alimenta, todos os objetos que compõem o entorno e sua disponibilidade para a ação, estão concretamente condicionadas à situação promovida pelo adulto.

Como consequência de todos esses fatores, os adultos podem ser considerados, metaforicamente, as pernas e os braços do bebê, suas mãos e pés. Os adultos congregam em sua ação conjunta com o bebê toda a capacidade de locomoção dos mesmos e, da mesma forma, suas possibilidades de interação com os objetos. Mesmo quando o bebê interage com objetos físicos, ele o faz por meio da relação com o adulto. É assim que a peculiar fusão psicológica entre o bebê e o adulto revela seu conteúdo concreto e material.

Outra característica importante a ser ressaltada na atividade do bebê, diz respeito ao desenvolvimento de sua percepção: inicialmente, o bebê não diferencia a dimensão objetal da dimensão social de suas vivências. Consequentemente, suas reações primárias orientam-se de forma indiferenciada aos objetos e pessoas. Desse fato se desdobram dois pontos fundamentais para a compreensão da atividade do bebê (VYGOTSKI, 1996).

O primeiro identifica-se pela necessária presença concreta e imediata dos objetos que compõem a situação global percebida. Para o bebê, não existe objeto distante, caso distante ou fora do alcance de sua visão, o objeto deixa de existir para ele.

Como consequência dessa característica, para que o objeto atraia e provoque a reação do bebê, precisa compor o quadro de sua percepção imediata.

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito ao conteúdo central da relação do bebê com os objetos, nesse período. Entre o bebê e os objetos interpõe-se o adulto. Segundo Vygotski (1996), esse dado pode ser observado quando da reaparição de um objeto na percepção do bebê, com a renovada atração afetiva pelo mesmo. Se o objeto não estiver ao seu alcance tentará alcançá-lo, principalmente se um adulto também estiver em seu campo de visão.

Contudo, embora o adulto contribua para a renovação da atração pelo objeto, o bebê não se dirigirá ao adulto, mas ao objeto. Esse é mais um desdobramento das propriedades da percepção e da motricidade fusionada do bebê que, incapaz de perceber-se separado do entorno, atua em comunidade psicológica com o adulto, como se esse fizesse parte de si.

Os processos sensoriais e motores manifestam-se fusionados, a princípio; todavia, o processo de desenvolvimento das ações motoras do bebê é antecedido pelo desenvolvimento de aspectos referentes à esfera sensorial, os quais se colocam como premissa para a formação das ações com objetos.

A concentração no objeto, a atenção dirigida para o objeto em movimento em diferentes direções e a distâncias diferentes, a convergência dos olhos e a contemplação desenvolvem-se antes que surjam os primeiros movimentos na direção do objeto e constituem a premissa para que esses movimentos apareçam (ELKONIN, 2009, p.208).

Segundo Elkonin (2009), a visão coloca-se em destaque durante esse processo, no qual o adulto, ao colocar e movimentar os objetos e a si mesmo no campo de visão do bebê, promove e dirige o desenvolvimento desse aspecto da dimensão sensorial. Essa antecipação do desenvolvimento dos processos sensoriais torna-se possível porque “os movimentos da criança ainda são caóticos, ao passo que os sistemas sensoriais já se tornam dirigíveis” (ELKONIN, 2009, p.208).

O chamado ‘complexo de animação’, expresso por reações na fisionomia do bebê, que “inclui como componentes a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral” indica uma mudança positiva nos processos

sensorio-motores do bebê, além de dar sustentação à diferenciação do adulto em meio à situação global. (LÍSSINA, 1987, p.287; ELKONIN, 2009).

Para Lísina (1987) e para Elkonin (2009), o surgimento do complexo de animação expressa uma transformação fundamental, com a manifestação das primeiras reações emocionais dirigidas ao adulto, e sua gênese encontra-se na atuação do adulto em relação ao bebê. Apesar do fato de que alguns brinquedos atrativos provoquem alguma reação no bebê, é por meio da comunicação com o adulto que esse complexo mímico-somático se apresenta mais prontamente e intenso.

Durante a atividade comunicativa com o bebê, o adulto, ao variar as ações com os objetos, provoca reações que também se alteram e variam em consequência da inserção do bebê na atividade conjunta. Consequentemente, essas reações manifestam-se num gradual incremento da coordenação viso-motora (olho-mão), que virá a se desdobrar no surgimento do ato de apreensão e de sujeição de objetos (LÍSSINA, 1987; ELKONIN, 2009).

É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância. Os adultos que se ocupam de uma criança frequentemente não se dão conta de que lhe oferecem no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. (ELKONIN, 2009, p209-210).

Inicialmente, o bebê carece da percepção tridimensional, sua percepção visual está sujeita a deformações em relação ao tamanho, dimensões e formas dos objetos, a depender da distância e do ângulo nos quais se encontram. Mediante as ações conjuntas com o adulto, exemplificadas acima, o bebê passa a desenvolver a propriedade de orientar-se no espaço e de dirigir seus movimentos requalificando, processualmente, sua percepção.

A importância fundamental do ato de apreender diversos objetos a distância com a subsequente sujeição, apalpação e contemplação simultânea dos mesmos radica-se no fato de que, durante esse processo, se constituem as ligações entre a imagem reticular do objeto

e suas verdadeiras dimensões, forma, distância. Desse modo se estabelecem as bases da percepção tridimensional dos objetos (ELKONIN, 2009, p.209).

Segundo Vygotski (1996), por volta do quinto-sexto mês de vida evidencia-se, por meio de um conjunto ainda mais expressivo de comportamentos, a passagem do interesse receptivo ao interesse ativo do bebê pelo entorno, indicando a superação da passividade.

Entre as novas formas de comportamento se observam, nesse período, os primeiros movimentos precisos defensivos, uma apreensão mais firme, os primeiros rompantes de alegria, gritos causados por algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças de sua mesma idade, busca de brinquedos perdidos. Todas essas formas de comportamento novo demonstram uma atividade que ultrapassa os limites da resposta ao estímulo, uma busca ativa de estímulos, ocupações, que se manifestam no incremento simultâneo de reações espontâneas ao longo do dia. cremos que não se pode seguir explicando todos estes fatos pelo interesse receptivo. Temos que supor que seu lugar ocupou um interesse ativo pelo entorno (VYGOTSKI, 1996, p.287).

A aquisição de um comportamento, de operar numa determinada atividade, não surge de forma acabada, pronta, finalizada. Durante a etapa anterior à manifestação de determinadas capacidades de operar no bebê, essas capacidades tendem a se desenvolverem, paulatinamente, até atingirem uma condição em que sua expressão as evidencia. Com a aquisição do ato de agarrar e o renovado interesse pelo entorno, as ações do bebê se revestem de uma nova qualidade.

Para Elkonin, o essencial, a partir de então, evidencia-se pela aparição no comportamento do bebê de diversos movimentos reiterativos com objetos. Esses movimentos surgem com iniciais palmadas nos objetos, pelo bebê, que em seguida começa a agitá-lo e manuseá-lo de uma mão a outra, fazendo com que oscile caso esteja pendurado acima dele. Ainda por volta dos seis meses, o bebê tende a golpear com o objeto, friccioná-lo, move um objeto com outro (ELKONIN, 2009; VYGOTSKI, 1996).

Simultaneamente aos movimentos reiterativos com objetos, produzem-se no comportamento do bebê, movimentos que se realizam em série, formando cadeias de movimentos que se manifestam consecutivamente. “Na cadeia dos movimentos

inserem-se todos aqueles que a criança aprende separadamente” (ELKONIN, 2009, p.210).

Devido à importância dos processos sensoriais, em especial a visão, no desenvolvimento dos processos motores, a execução dos movimentos reiterativos e concatenados acompanha a contemplação ativa do objeto que se manipula. Para Elkonin (2009, p.211), “o exame do objeto é por natureza também um movimento reiterativo dos olhos análogo à sua apalpação. Assim, tanto os movimentos reiterativos quanto os encadeados transcorrem, de um modo geral, no momento de examinar o objeto”.

Por estarem os movimentos do bebê, nessa fase, estreita e diretamente vinculados com o exame do objeto, revela-se o caráter exploratório dessas ações e a importância da escolha adequada dos objetos disponibilizados para a manipulação do bebê. O bebê tende a preferir para essa atividade objetos que possuam características novas e diversificadas, e essa preferência pode ser observada já no quinto mês de vida (ELKONIN, 2009).

Uma diferença essencial entre a formação e o desenvolvimento das ações com objetos, nas crianças e nos animais jovens, diz respeito às qualidades e propriedades dos objetos manipulados. Além do fato de que todos os objetos humanos possuem significado social, os brinquedos e jogos infantis apresentam propriedades que visam estimular e manter a atividade de manipulação da criança. No processo de produção dos brinquedos e jogos infantis, executa-se um planejamento das características e propriedades dos mesmos, com a finalidade de orientar determinadas operações e ações a serem desenvolvidas nas crianças (ELKONIN, 1996).

Assim, por exemplo, o chocalho, que faz barulho ao ser agitado, está planejado especialmente para que se formem essas mesmas operações; um brinquedo idêntico, mas que não faz barulho e está pintado em cores diferentes, deve estimular, e estimula, a sua contemplação, pondo-o ora de um lado ora do outro (ELKONIN, 2009, p.214).

É válido ressaltar que a atividade de manipulação de objetos, que se inicia em meados do primeiro ano, está totalmente imersa e orientada pela atividade de comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto. Estimulado pelas propriedades do objeto e em relação direta com os cuidadores que organizam e orientam, por volta dos sete meses, a atividade do bebê tende a contemplar um novo elemento: a tendência inicial à transformação do objeto. Segundo Vygotski (1996), nessa idade o bebê aperta,

estende, rompe o objeto. Aos oito meses, observam-se operações de formação positiva, com tentativas de embutir uns objetos em outros.

Para Vygotski (1996), há uma contradição entre as operações do bebê de desmonte, rompimento e destruição dos objetos, que em sua aparência é negativa, mas que, essencialmente, possui caráter positivo. Essas operações sinalizam os primeiros passos do bebê na direção da capacidade de transformar objetos, indicativo do desenvolvimento prévio ao uso de ferramentas e sua vinculação com o desenvolvimento do pensamento instrumental.

Essa manipulação de objetos imóveis com ajuda de objetos que se movem, a ação de uns sobre outros, essa transformação da forma do objeto e os inícios da formação positiva podem considerar-se, com pleno direito, como uma fase prévia para o desenvolvimento do pensamento instrumental. Tudo isso leva ao emprego, mais simples, da ferramenta. A utilização das ferramentas origina uma etapa completamente nova para a criança (VYGOTSKI, 1996, p.302).

No primeiro semestre do primeiro ano, o bebê não manifesta comportamentos volitivos ou intelectuais. Sua aprendizagem identifica-se com movimentos simples, como sentar-se, agarrar, engatinhar. Somente depois, ao final do primeiro ano, manifestam-se suas primeiras reações intelectuais, ainda incipientes. Essas manifestações se identificam pela expressão do intelecto prático, pelo inicial uso de ferramentas, com ações orientadas a um fim, que se produzem antes mesmo da aquisição da linguagem pela criança (VYGOTSKI, 1996).

Contudo, para que a criança supere as qualidades primárias das primeiras manipulações de objetos e possa desenvolver novas propriedades afetivas e intelectuais, é necessário que se altere o conteúdo central de sua atividade orientadora, que até então era ocupado pelo adulto. Segundo Elkonin (2009, p.215), “é de suma importância, para passar à formação de ações com objetos, modificar o tipo de relacionamento da criança com o adulto, que começa no transcorrer do primeiro ano de vida e da primeira infância”.

Lísina (1987, p.287), ao descrever e nomear os tipos de comunicação existentes ao longo da infância, atribui àquela que acontece durante o primeiro ano o nome de “comunicação situacional-pessoal”. Conforme o próprio nome revela, essa comunicação está vinculada às já explicitadas propriedades do desenvolvimento do bebê. Ademais,

essa comunicação ampara a atividade orientadora do bebê sustentando suas relações objetais e pessoais, ao longo desse período.

Em consequência do avanço no quadro geral de seu desenvolvimento, o bebê desenvolve novas necessidades e potencialidades para a ação. A comunicação do bebê com o adulto desloca-se do centro da atividade infantil e permanece como orientadora da atividade de forma indireta. Lísina (1987, p.289) nomeia essa nova etapa na comunicação por “comunicação situacional de trabalho”.

Nessa nova etapa, a relação emocional e direta com o adulto abre espaço para uma relação na qual se interpõe entre ele e a criança a evidência do objeto. O adulto permanece na posição de organizador das vivências e atividades da criança. Entretanto, ela passa a dirigir-se ao objeto que lhe atrai, percebendo-o distinto do adulto na cena geral de sua percepção e comunica-se com o adulto a fim de organizar ativamente suas ações com o objeto.

Essa nova forma de comunicação com os adultos é uma condição importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância. Já traz implícita a atitude com o adulto como depositário de modelos de ações com os objetos e uma carga antecipada de simpatia do adulto pela criança (ELKONIN, 2009, p.216).

Com a passagem do primeiro ao segundo ano de vida a atividade de comunicação emocional direta cede lugar à atividade cujo conteúdo se vincula as ações com objetos. Todavia, todas as transformações que se produziram e se acumularam ao longo do primeiro ano de vida tendem a gerar uma nova formação transitória. Antes que a nova atividade orientadora do desenvolvimento da criança se estabeleça como tal, a comunicação da criança é objeto de transformação no surgimento da nova formação central do período de viragem, alcançado, em média, ao final do primeiro ano de vida.

3.7 As novas formações do primeiro ano de vida

Segundo Vygotski (1996), são três os elementos que compõem o processo de desenvolvimento do bebê, cuja transitoriedade dos conteúdos sinaliza a transposição do período estável referente ao primeiro em direção ao segundo e terceiro anos de vida, sendo eles, o andar, as expressões relativas aos afetos e às vontades da criança e o desenvolvimento da linguagem.

Em relação ao andar, por volta de um ano de vida, é comum que a criança já consiga dar alguns passos, contudo, ainda não apresenta a capacidade de andar consolidada, finalizada. A criança anda e não anda, revelando no desenvolvimento dessa ação um período de trânsito, intermediário. São raros os casos em que a criança começa a andar de pronto. Em geral, segundo Vygotski (1996, p.319), nesses casos haveria um período de latência, “com a aparição e formação do andar e sua manifestação relativamente tardia”.

Outro aspecto transitório do desenvolvimento destacado por Vygotski (1996, p. 319) diz respeito aos afetos e à vontade. Segundo o autor, é comum, nesse período, expressarem-se reações de birra, zanga e frustração, quando ao bebê é negado algo ou algo lhe desagrada, principalmente - e esse destaque é importante - nos casos de educação inadequada.

O terceiro aspecto em destaque nesse período de viragem identifica-se com o desenvolvimento da linguagem. Tal qual acontece com o andar, o bebê fala e não fala. Ainda que alguns comecem a falar de imediato, também a fala desenvolve-se processualmente, formando-se ao longo de um período, e não se estabelecendo de chofre, como poderia sugerir a aparência do fenômeno (VYGOTSKI, 1996).

Pela centralidade e vínculo especial que a linguagem guarda com os processos de desenvolvimento da consciência infantil e com as relações sociais que a criança estabelece em suas atividades, Vygotski (1996) elege esse conteúdo do desenvolvimento como foco da compreensão e análise desse período de trânsito. Esse destaque diz respeito ao fato de que, para o autor, as novas propriedades da comunicação da criança produzem uma nova formação central transitória, da qual trataremos a seguir.

A situação social de desenvolvimento do bebê revela uma contradição fundamental: ainda sem linguagem desenvolvida o bebê necessita comunicar-se com os cuidadores. Todas as relações que o bebê venha a estabelecer, com objetos ou pessoas, só podem se realizar, ao longo do primeiro ano, por meio dos adultos. Sua atividade nasce indispensavelmente vinculada à colaboração do adulto.

Devido à sua carência de linguagem desenvolvida, o bebê comunica-se com os adultos por meio de sucedâneos da linguagem, como, por exemplo, o gesto, que se transforma no gesto indicador. Nesse processo, entre o aparecimento das primeiras formas de comunicação, de caráter pré-verbal – com o balbucio, o uso do gesto e do gesto indicador, por exemplo – até a assimilação do idioma materno, a criança passa por

um período intermediário, especial, no qual se comunica pela via da linguagem autônoma infantil (VYGOTSKI, 1996).

A linguagem autônoma infantil possui algumas peculiaridades que a distinguem da linguagem dos adultos. O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à dimensão fonética das palavras emitidas pela criança. Verifica-se a pronúncia de palavras que, normalmente, não correspondem ao vocabulário do idioma usado, sendo às vezes, pedaços de palavras e/ou palavras deformadas que possuem maior ou menor grau de semelhança às palavras do idioma (VYGOTSKI, 1996).

A segunda peculiaridade diz respeito à dimensão semântica da palavra. Os significados das palavras infantis são múltiplos, não expressam ainda o fracionamento das qualidades isoladas dos objetos e fenômenos, uma mesma palavra é atribuída a uma infinidade de coisas.

As crianças empregam uma palavra, um significado, a todo um conjunto de coisas que os adultos designam com uma só palavra a cada vez. Os significados das palavras autônomas infantis não coincidem com as nossas, nenhuma delas pode ser corretamente traduzida a nossa linguagem (VYGOTSKI, 1996, p.327)

A terceira peculiaridade identifica-se pela limitação que a linguagem autônoma infantil impõe para a comunicação que se realiza por meio dela. Essa limitação apresenta-se como um desdobramento das propriedades das dimensões fonética e semântica, acima reveladas. Tão somente as pessoas próximas à criança, que estejam acompanhando de perto a formulação e uso das palavras infantis, estarão em condições de descobrir o que elas significam a cada uso (VYGOTSKI, 1996).

Devido à multiplicidade e plasticidade na atribuição de significados às palavras criadas pela criança, a compreensão do que ela pretende comunicar encontra-se na dependência da vivência compartilhada das situações concretas e imediatas nas quais as palavras são ditas. Isso porque a criança atribui significado às palavras em acordo com o contexto imediato no qual as pronuncia.

A comunicação com as crianças nesse período é possível em situações concretas, unicamente. A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista. Se o objeto está à vista, a palavra se faz compreensível (VYGOTSKI, 1996, p. 328).

Devido à dificuldade na comunicação que a linguagem autônoma infantil impõe, Vygotski (1996, p. 328) acredita que “todas as manifestações hipobúlicas da criança derivam das dificuldades de entendimento recíproco”. Ainda envolta por uma vinculação afetiva e emocional de caráter primário com o meio, ao não ser entendida e também não entender plenamente a linguagem do adulto, a criança tenderia a se manifestar de forma negativa em função dos desagradados gerados nessa comunicação falha.

A quarta e última peculiaridade da linguagem autônoma revela-se por ser uma linguagem sem gramática, na qual a organização entre palavras e significados corresponde a leis próprias, distintas das regras de sintaxe e etimológicas nas quais se baseiam os idiomas da linguagem adulta (VYGOTSKI, 1996).

Na linguagem autônoma predominam completamente distintas leis de coesão e união de palavras – leis de união de interjeições que transmutam entre si e recordam uma série de exclamações incoerentes que às vezes utilizamos em estados de agitação e inquietude (VYGOTSKI, 1996, p.328-329).

Vygotski (1996) revela que a linguagem autônoma infantil constitui-se como uma regra no desenvolvimento da linguagem na criança. Normalmente, ela se manifesta entre o final do primeiro ano e meados do segundo semestre do segundo ano de vida. O prolongamento desse período com a permanência da criança nesse tipo de comunicação por muito mais tempo, tende a ser considerada uma exceção. Isso se refere a que as novas formações que surgem durante os períodos de viragem revelam-se pelo caráter transitório que possuem, e sua permanência no comportamento, tal qual se manifestaram pela primeira vez, costuma sinalizar um atraso ou anomalia no desenvolvimento.

De acordo com Vygotski (1996, p.330), essa etapa no desenvolvimento da linguagem, além de se constituir como uma regra na passagem da linguagem pré-verbal ao domínio da linguagem dos adultos, é também uma etapa imprescindível no desenvolvimento global da criança e que “em muitas formas de subdesenvolvimento da linguagem, em casos de anomalias linguísticas, a linguagem autônoma infantil costuma ser um fator determinante das peculiaridades de ditas formas anômalas de desenvolvimento verbal”.

Assim como a linguagem autônoma infantil é uma etapa essencial e fixa no desenvolvimento da linguagem e seu caráter é transitório, o desenvolvimento posterior da linguagem tende a superar esse período.

Sem a formação da linguagem autônoma, a criança jamais haveria passado do período de desenvolvimento pré-linguístico ao verbal. De fato, os logros das idades críticas não desaparecem, tão somente se transformam em formações mais complexas; cumpre uma determinada função genética ao passar de uma fase de desenvolvimento a outra.

As transições que surgem nas idades críticas e, em particular, a linguagem autônoma infantil, oferecem enorme interesse, pois representam aspectos do desenvolvimento infantil que nos fazem conhecer diretamente a lei dialética do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996, p. 338).

Vygotski (1996) indica a existência de três momentos, ao longo do desenvolvimento da linguagem autônoma, nas crianças sem deficiência na comunicação. O primeiro momento identifica-se pela não correspondência com a linguagem adulta, tanto em relação ao aspecto fonético, ou seja, articulatório, motor, das palavras, quanto em relação aos significados das palavras, seu aspecto semântico.

Em seguida, revela-se que a criança, antes de começar a falar as palavras da linguagem adulta, já conhece algumas delas, talvez as mais básicas e usuais no idioma materno. De modo que a criança tende a compreender “quando lhe é dito ‘levante-se’, ‘sente-se’, ‘pão’, ‘leite’, ‘quente’, etc., o que não impede a existência de uma segunda linguagem” (VYGOTSKI, 1996, p.330).

Como terceira peculiaridade, Vygotski (1996) observa que a criança elabora sua linguagem autônoma, e os significados pertencentes a ela, de forma ativa. A linguagem autônoma surge e se manifesta na criança ativamente, expressando com clareza a transitoriedade desse período. Ela corresponde à reorganização da comunicação que se encontrava no centro da atividade orientadora do desenvolvimento infantil no período anterior

Essa comunicação, que expressa um estado intermediário na aquisição da linguagem, e também a mudança no lugar que o adulto ocupa nas atividades da criança, é permeado por momentos nos quais ela fala e não fala, pronuncia palavras que contêm significados, mas que não contemplam os significados das palavras da linguagem adulta. Por tudo isso, nesse período, a criança tem e não tem linguagem.

Resulta impossível determinar se a criança que se expressa em sua linguagem autônoma tem ou não tem linguagem, já que não tem linguagem no sentido que nós atribuímos a essa palavra, porém tampouco está em período não verbal porque, apesar disso, fala; encontramos-nos, portanto, com a procurada formação transitória que sinaliza os limites da crise (VYGOTSKI, 1996, p. 331).

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito ao fato de que a criança, ao atingir a idade de um ano e alguns meses, não tem as suas funções intelectuais desenvolvidas a ponto de ser capaz de descobrir que entre o signo e o significado existe uma relação específica, que cada nome corresponde a um objeto ou fenômeno.

Segundo Vygotski (1996, p.323), “(...) a criança jamais pergunta o nome dos objetos, porém se interessa por conhecer o uso e o sentido das coisas”. Isso se explica pelo fato de que, a princípio, ela apreende o nome do objeto como se fosse uma de suas propriedades. Mesmo as crianças mais velhas, por volta dos três anos, ainda não conseguem distinguir o nome como um aspecto distinto das propriedades do objeto, como a cor, a forma, ou outras.

Por exemplo, se perguntarmos a uma criança de três anos por que chamamos vaca a vaca, responderá: “Porque tem chifres” ou então “Porque dá leite”, quer dizer, que à criança a pergunta sobre a causa da denominação jamais nos dirá que se trata de um nome simplesmente, que as pessoas têm idealizado essa designação convencional (VYGOTSKI, 1996, p.323).

Tampouco as crianças maiores, em idade escolar, têm o conjunto de seus processos psíquicos suficientemente desenvolvidos para estabelecer, com segurança, a relação entre o signo e o significado. Vygotski (1996) faz notar que essa propriedade do pensamento se desenvolve muito mais tarde, e pode mesmo chegar a não se desenvolver em adultos a depender das condições concretas de vida e educação que irão permear seu desenvolvimento.

Ao que pese o caráter autônomo dessa forma de comunicação, sua autonomia é bastante limitada, devido à total dependência da criança em relação às situações e circunstâncias sociais, que condicionam todas as suas atividades nas quais ocorrerá a comunicação. A linguagem infantil, desde suas primeiras expressões, está estreitamente vinculada e deriva da linguagem adulta. As palavras da linguagem autônoma tendem a

serem deformações e/ou pedaços das palavras do idioma dos adultos (VYGOTSKI, 1996).

A linguagem infantil não é uma atividade pessoal da criança, e sua ruptura com as formas ideais, como a linguagem do adulto, é um grande erro. Chegamos a compreender essas mudanças tão somente se consideramos a linguagem individual como parte do diálogo, de colaboração, de comunicação. Nenhuma questão (gramática, orações de duas palavras, etc.) pode explicar-se fora disso. Toda palavra infantil, por primitiva que seja, é parte de um todo dentro do qual se inter-relaciona com a forma ideal, que é a fonte de desenvolvimento linguístico da criança (VYGOTSKI, 1996, p.356).

Além do mais, a linguagem autônoma está indispensavelmente vinculada ao contexto imediato no qual as palavras infantis são utilizadas, ela depende da situação visual direta. Essas palavras, criadas ou deformadas pela criança a partir das palavras do idioma materno, não possuem a função significativa da linguagem que permite representar, por meio dela, objetos e fenômenos da realidade quando estes não estão presentes (VYGOTSKI, 1996).

As palavras da linguagem autônoma têm a função de indicar e denominar, porém, carecem da função significadora. Estas, todavia, não têm a possibilidade de substituir aos objetos ausentes, porém, podem na situação visual direta indicar suas partes ou aspectos isolados e denominar estas partes. Por isso, com ajuda da linguagem autônoma, a criança pode falar somente sobre o que vê, diferente do uso da linguagem desenvolvida, quando os adultos podem falar de coisas que não estão presentes (VYGOTSKI, 1996, p.332).

Essa propriedade da linguagem infantil se expressa no desenvolvimento do pensamento na criança. A palavra, por estar vinculada à situação visual direta e imediata, produz como conteúdo para o pensamento os significados que estejam em relação direta com suas vivências presenciais. No pensamento da criança ainda não é possível haver a representação dos objetos ausentes, ele expressa, assim como a linguagem que utiliza, as relações diretas entre as coisas presentes (VYGOTSKI, 1996).

Estando a criança subjugada ao contexto visual imediato, o significado de suas palavras tende a se alterar quando há uma mudança nesse contexto, não fixando seu

significado num objeto nem congregando relações entre as coisas, como, por exemplo, rosa e flor; mobília e cadeira (VYGOTSKI, 1996).

Dá a impressão de que na linguagem autônoma infantil os significados da palavra ainda refletem de maneira imediata um ou outro objeto, uma ou outra situação, porém, não refletem a relação das coisas entre si, a exceção do nexu situacional que se dá no quadro visual-direto, que compõe o conteúdo do significado inicial da palavra na linguagem autônoma (VYGOTSKI, 1996, p. 333).

A ausência de relações entre as coisas, própria da linguagem autônoma, revela-se também nas propriedades do pensamento infantil. A expressão de relações hierárquicas, própria dos conceitos, está vinculada ao desenvolvimento da propriedade da generalização, ainda não alcançada pelo desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1996/2001).

O nexu entre o pensamento verbal e o visual-direto se manifesta com a máxima evidência no fato de que nas palavras são possíveis somente as relações que refletem as relações diretas entre as coisas, quando os significados das palavras da linguagem autônoma não estão em relação de comunidade entre si, quer dizer, quando um significado não tem relação com outro como, por exemplo, *móvel* está em relação de comunidade com a palavra *cadeira* (VYGOTSKI, 1996, p.335. grifo do autor).

Outra característica da relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento refere-se à subordinação de ambos estes processos entre si e aos demais processos psíquicos em desenvolvimento na criança, com destaque para a percepção. A percepção da criança, por sua vez, permanece orientada pelas características afetivas e emocionalmente matizadas das suas vivências. Ambos, linguagem e pensamento, expressam, em primeiro plano, relações afetivas e volitivas durante esse período.

Isto significa: o que a criança expressa na linguagem não corresponde a nossos juízos, mas, sim, a nossas exclamações com ajuda das quais manifestamos a apreciação afetiva, a relação afetiva, a relação emocional, a tendência volitiva (VYGOTSKI, 1996, p.335).

Congregando todas as características aqui destacadas, tal qual a qualidade dos vínculos com outros processos que compõem o desenvolvimento infantil, a linguagem autônoma identifica-se por uma “formação transitória entre a comunicação sem

linguagem e a verbal” (VYGOTSKI, 1996, p.336). Devido à sua importância para o desenvolvimento da linguagem, sua centralidade na passagem do primeiro período estável do desenvolvimento ao segundo é singular.

Creio que o estudo das transformações na consciência da criança e o estudo de sua linguagem são, teoricamente, os temas centrais para compreender todas as demais transformações. Compreender a idade, teoricamente, significa encontrar a transformação na personalidade da criança em sua totalidade, dentro da qual todos seus elementos fiquem esclarecidos, uns em qualidade de premissas, outros como momentos determinados, etc. (VYGOTSKI, 1996, p.338).

A singularidade da linguagem autônoma, durante a transposição do primeiro ano, identifica-se pelo lugar de premissa que esse processo ocupa no desenvolvimento infantil e sua estreita vinculação com os demais processos que o compõem. Consequentemente, Vygotski (1996) aponta para a importância de todas as transformações que ocorrem no desenvolvimento, mas revela que essa formação transitória ocupa o lugar central ao longo desse período de trânsito.

4 DO SEGUNDO AO TERCEIRO ANOS DE VIDA.

Conforme demonstramos no capítulo precedente, ao longo do primeiro ano de vida, o bebê conquista novas propriedades, especialmente, no que se refere à percepção – processos sensoriais - e à motricidade. O bebê, diretamente vinculado ao adulto pela via de uma comunicação sem palavras e imerso numa atividade emocionalmente orientada, tem sua vida psíquica reorganizada. Por volta do final do primeiro ano, expressa-se uma mudança na qualidade da comunicação com o adulto, e surge a linguagem autônoma infantil, marcando a transição entre a linguagem pré-verbal e verbal, sinalizando a passagem do primeiro ao segundo ano de vida.

Considera-se o período que corresponde do segundo ao terceiro anos de vida, em média, como um período estável do desenvolvimento. A superação das condições de desenvolvimento do primeiro ano de vida revela-se pela significativa alteração manifesta na relação da criança com o meio o qual integra, transformando-se sua situação social de desenvolvimento. Essa transformação tem como base os aspectos e características dos processos funcionais, desenvolvidos até então no bebê por meio da orientação que a atividade emocional direta promoveu - com destaque aos processos sensório-motores e a formação inicial da linguagem expressa por palavras.

A atividade é a via por meio da qual o indivíduo internaliza as qualidades humanas produzidas por meio das relações sociais. O desenvolvimento infantil é produto da atividade da criança, ele atende à dinâmica interna do desenvolvimento humano - já explicitada nos capítulos iniciais - orientando-se pelas condições concretas de vida e educação nas quais é promovido.

As particularidades psicológicas da criança de qualquer idade se formam *submetendo-se às leis gerais de desenvolvimento de seu psiquismo, em dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação.* Por isto as particularidades psicológicas da idade, ainda que tenham muito de geral nas crianças que vivem em diferentes condições, todavia, de nenhuma maneira são invariáveis e não se apresentam igualmente em qualquer circunstância. As crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos diferentes segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e segundo como se educam (ELKONIN, 1969, p.503, grifos no original).

O surgimento daquilo que antes não existia, do que é novo no comportamento infantil, é uma peculiaridade fundamental ao processo de desenvolvimento humano. As novas formações surgem como resultado de um processo socialmente orientado de vida e educação, delimitando os períodos do desenvolvimento. Ao longo desse processo destacam-se aspectos culturais do desenvolvimento que o mobilizam em sua totalidade, estabelecendo uma nova condição para a formação integral da criança.

No período aqui tratado, evidenciam-se significativas mudanças na qualidade das relações sociais da criança e no lugar ocupado por ela nessas relações. Essas mudanças são a objetivação das novas propriedades do desenvolvimento da criança em relação com as novas demandas sociais que se colocam a ela. Mediante esse contexto de importantes e profundas transformações, a criança encontra-se num estado de superação de sua anterior situação social de desenvolvimento, adentrando nesse novo período e se engajando numa nova atividade orientadora do desenvolvimento: a atividade objetal manipulatória.

Tendo em vista explicitar as características desse novo período, organizamos este capítulo partindo das principais expressões presentes na transição entre a atividade emocional direta e a atividade objetal manipulatória até ao estabelecimento da mesma. Isso porque, *a atividade objetal manipulatória*, objeto do item 4.1, forma-se no bojo da atividade de comunicação emocional direta e a ela supera, sem extingui-la; a atividade de manipulação de objetos subordina a atividade orientadora que a antecede, transformando seus produtos em base para o desenvolvimento atual.

Ademais, é no contexto de formação cultural da atividade objetal manipulatória que se desenvolvem os processos psíquicos em destaque nesse período. Tais processos serão objeto do item 4.2: *processos psíquicos em destaque no contexto de desenvolvimento da atividade objetal manipulatória*, seguido pelo item 4.3, *a passagem do terceiro ao quarto ano de vida*, que finaliza esse último capítulo e que tem por finalidade explicitar, em linhas gerais, o significado das propriedades do desenvolvimento adquiridas até então e que virão a subsidiar a próxima nova transição.

4.1 A atividade objetal manipulatória

A atividade objetal manipulatória é a segunda atividade orientadora do desenvolvimento infantil, ela surge como produto da relação ativa criança-meio social, formando-se, paulatinamente, ao longo do primeiro ano de vida. A formação dessa nova

atividade ocorre na medida em que a atividade de comunicação emocional direta cumpra sua função, promovendo superações significativas nas condições de desenvolvimento do bebê.

Uma vez que o bebê tenha desenvolvido novas propriedades, a atividade de comunicação emocional direta não cessa de existir, ela passa a estar subordinada às novas relações da criança pequena com a realidade. Entre as propriedades do desenvolvimento que se vinculam diretamente à promoção das novas relações da criança em sociedade e o concomitante surgimento dessa nova atividade, destacam-se a formação inicial da linguagem, a reorganização da percepção e o desenvolvimento sensório-motor.

Nessa direção, Lísina (1987), em seus estudos sobre a gênese da comunicação no bebê, identifica que a atividade de comunicação emocional direta, típica do primeiro ano de vida, oferece a base para o desenvolvimento de outro tipo de comunicação, mais complexa, realizada por meio da linguagem expressa em palavras. Essa proposição é confirmada por Vygotski (1996), para quem o desenvolvimento da linguagem é o elemento que se vincula diretamente às novas formações desse período. Para ambos os autores, o surgimento da linguagem coloca-se como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua relação com o adulto e, conseqüentemente, com os objetos sociais dos quais os adultos são portadores (LÍSIGNA, 1987; VYGOTSKI, 1996).

Evidencia-se em Lísina (1987) e Vygotski (1996) que a atividade de comunicação emocional direta é a via por meio da qual o bebê dá seus primeiros passos na formação da linguagem, avançando em seu reconhecimento do mundo social e físico, dos quais os objetos fazem parte. Igualmente, Elkonin (1987, p.116) afirma existirem “bases para supor que a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade orientadora do bebê, sobre cujo fundo e dentro da qual se formam as ações orientativas e sensório-motoras de manipulação”. Em outras palavras, segundo os autores, é o adulto quem *introduz* a criança pequena no mundo dos objetos e fenômenos da realidade.

O contato inicial com os objetos, já no primeiro ano de vida, promove o desenvolvimento sensório-motor, com a formação do movimento de apreensão, da apalpação e do agarrar, por exemplo. Por conseguinte, o desenvolvimento da comunicação e das propriedades sensório-motoras iniciais, muda a perspectiva da criança em relação aos adultos e aos objetos de seu entorno, abrindo novas possibilidades de ação para a criança: o que antes para ela era fisicamente inalcançável

– e, em geral, não percebido – coloca-se, a partir de então, como algo a ser explorado, descoberto, tocado, cheirado, sentido.

Nessa direção, Elkonin (1969, p.507-508) destaca o surgimento da marcha como um meio de ampliação do “círculo de objetos com os quais a criança se depara diretamente” e também pela mudança na relação da criança com os objetos, que antes não lhe eram acessíveis. Até o primeiro ano de vida, aproximadamente, o bebê interatuava diretamente com as pessoas circundantes, no período aqui tratado, a criança pequena passa a atuar com o mundo de objetos sociais, sob a direção dos adultos.

As aquisições do primeiro ano mudam fundamentalmente a relação das crianças com o meio ambiente e também suas atividades. A aparição da marcha independente não somente amplia o círculo de objetos com os quais a criança se depara diretamente, mas muda também o caráter da conduta com muitos outros que antes não lhe eram acessíveis. Agora não somente pode mirá-los, mas pode também aproximar-se e atuar com eles. Mudam também as possibilidades de contato com os adultos; a criança já não tem que esperar que se aproximem, ela mesma pode se aproximar e exigir ajuda ou atenção por parte deles (ELKONIN, 1969, p.507-508).

Mantendo a convergência com os autores citados, Lísina (1987) aponta que a atividade inicial de manipulação de objetos forma a base para a reorganização da atividade da criança, mas, por si mesma, não reorganiza nem a sua comunicação, nem a sua atividade. Para que se efetive plenamente a transição de uma a outra atividade orientadora e para a mudança na qualidade da comunicação, é necessária a intervenção ativa do adulto. Tal qual para o desenvolvimento das primeiras reações sociais do bebê¹⁴, a iniciativa antecipadora do adulto é o ponto chave para o início das ações com objetos.

De maneira similar a que vimos na formação da necessidade primária de comunicação, o papel decisivo para transformar a primeira forma de comunicação na segunda refere-se aos acontecimentos que se desdobram na esfera da atividade comunicativa, a saber, a iniciativa antecipadora do adulto, quem começa a dar brinquedos à criança muito antes que esta aprenda a tomá-los e a ensina a manter corretamente a colher e a beber de um copo quando a criança maneja ainda muito pouco habilmente os objetos (LÍSINA, 1987, p.291).

¹⁴ Ver capítulo 3.

Ao que pese a característica comum a ambas as atividades infantis, que se traduzem na importância fundamental do adulto para a realização das mesmas, na atividade objetual manipulatória há um deslocamento do lugar ocupado pelo adulto em relação à atividade anterior. No período anterior, o adulto ocupava o centro da vivência do bebê, nesse período, com o avanço na formação das ações com objetos, o adulto passa a estar “oculto” pelos mesmos, que passam agora a ocupar o centro da atividade infantil.

Todavia, esse relativo ocultamento diz respeito apenas à mudança no conteúdo objetual da atividade orientadora e não deve ser confundido com a diminuição da importância do adulto nesse processo. O adulto continua sendo o agente organizador e promotor das condições nas quais ocorre a atividade infantil. É ele quem introduz as ações objetuais, promovendo o interesse ativo da criança pequena pela manipulação de objetos.

O adulto atua somente como elemento, ainda que o mais importante, da situação da ação objetual. A comunicação emocional direta com ele passa aqui a segundo plano, e no primeiro plano aparece a colaboração prática. A criança está ocupada com o objeto e com a ação com ele. Uma série de investigações tem sinalizado reiteradamente esta sujeição da criança ao campo da ação imediata. Aqui se observa um peculiar “fetichismo objetual”: é como se a criança não notasse o adulto, que está “oculto” pelo objeto e suas propriedades (ELKONIN, 1987, p.116-117).

Esse deslocamento do lugar ocupado pelo adulto na relação com a criança resulta na passagem da comunicação direta ao âmbito da colaboração, das ações conjuntas entre criança e o adulto social. É importante notar que essa mudança amplia o conteúdo da atividade infantil, nessa nova atividade há a singularização dos objetos, ou seja, a diferenciação entre adulto e objeto social. A criança pequena ainda se relaciona com os objetos através da relação com o adulto, mas, o adulto, nessa atividade, embora permaneça fundamental e indispensável, ocupa na percepção da criança, o pano de fundo sobre o qual suas ações se desenvolvem (ELKONIN, 1969, 2009).

Ainda que no curso de toda a primeira infância subsequente a criança continua desenvolvendo-se em condições de uma ligação muito íntima com os adultos (com os membros da família ou os educadores da creche), tem lugar mudanças fundamentais de sua situação no meio

ambiente. Ao ser capaz de andar, de mirar e de compreender a linguagem dos que a rodeiam, entra em relações efetivas, ajudada pelos adultos e por intermédio deles, com a realidade, estabelecendo contato direto com os objetos do mundo circundante. Ao aprender pouco a pouco a atuar de maneira distinta com os objetos e ao assimilar o idioma como meio de comunicação com as pessoas se faz cada vez mais independente. Suas necessidades fundamentais seguem satisfazendo-as os adultos; contudo, conforme o crescimento que tiveram suas possibilidades de atividade, agora já se exige certa independência, ainda que não seja mais que em atos relativamente simples (ELKONIN, 1969, p.500-501).

Segundo Elkonin (2009), o processo de desenvolvimento de ações com objetos engloba tanto os objetos de uso cotidiano, por exemplo, o copo, o talher, etc., quanto os brinquedos, objetos lúdicos que, nesse contexto inicial, são percebidos pela criança ainda sem a qualidade recreativa que futuramente os destacará dos demais.

O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. Ao examinar esse desenvolvimento, têm-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais (com a xícara, a colher etc.) quanto das lúdicas (com brinquedos que, nas primeiras fases de desenvolvimento, se manifestam tal qual os objetos) (ELKONIN, 2009, p.216).

O autor supracitado nota que independentemente das propriedades do objeto, o adulto deverá apresentá-lo à criança, promovendo um modelo de ação com os mesmos. Considera, portanto, que apesar de ser possível que a criança eventualmente descubra a função de algum objeto solto, nega que essa seja a forma fundamental de aprendizagem das ações com os mesmos: essa aprendizagem demanda uma ação conjunta entre criança e adulto social. “Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução” (ELKONIN, 2009, p.217).

A assertiva de que é o adulto quem introduz e transmite à criança o modelo de ação com o objeto, ancora-se no fato de que os objetos socialmente elaborados possuem características que ultrapassam suas propriedades físicas e espaciais, características estas que não se revelam pelo simples contato imediato com os mesmos. Os objetos de uso humano traduzem concreta e abstratamente o resultado da acumulação de experiência social, eles são sínteses de relações sociais, possuindo função e significado. Isso revela que cada objeto foi elaborado e serve a determinados propósitos: há

finalidades as quais se destinam e modos de utilizá-los que formam um conhecimento a ser transmitido para a criança.

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. (ELKONIN, 2009, p.216).

É importante destacar que o processo de formação das ações com objetos não difere de outros processos que compõem o desenvolvimento infantil, sua dinâmica indica a internalização paulatina e gradual das funções e comportamentos necessários à sua plena execução. Nesse processo, inicialmente, a criança aprende o esquema geral das ações objetais e a designação social do objeto, somente depois se ajustam as operações motoras em acordo com a forma e as condições de execução das mesmas. Nas palavras de Elkonin (2009, p.220), “A criança toma do esquema de ação apenas o esquema geral que está relacionado com a significação social do objeto”.

Para ilustrar essa assertiva, transcrevemos abaixo um trecho das observações de Elkonin (2009) sobre a formação de ações objetais em seu neto. Evidencia-se, nesse exemplo, tanto a promoção pelo adulto de um modelo de ação com um objeto de uso cotidiano, quanto a apropriação processual do uso do mesmo.

(...), a mãe de Andrei colocou-lhe na mão uma colher e ajudou-o a fazer vários movimentos. Dirigia-lhe a mão com a colher até o prato, apanhava um pouco de comida e levava-lhe a mão com a colher até a boca. Depois, durante a refeição, Andrei empunhava sempre uma colher. Sua mãe dava-lhe de comer com outra. Entre colherada e colherada, Andrei dirigia a dele ao prato, tentava apanhar a comida e, independentemente de que o conseguisse ou não, levava a colher à boca e lambia o que houvesse nela. Fez essa manobra, no aspecto operacional, várias vezes. Eram ainda muito imperfeitas. Embora Andrei segurasse a colher pelo cabo, usava o punho todo, enchia-a, arrastando a colher, e levava-a de lado à boca (ELKONIN, 2009, p.218).

No exemplo citado, embora a criança não consiga inicialmente comer de modo satisfatório mediante o uso independente da colher, necessitando que sua mãe o alimente, ela executa as operações ainda imperfeitas que gradualmente irão se aperfeiçoando. Nessa atividade, o adulto (a mãe) está ensinando à criança a função do objeto e, também, os modos de operacionalização de seu uso. Processualmente, a

criança vai internalizando as funções e modos de atuar com os objetos por meio dessa transmissão ativa do conhecimento já adquirido pelo adulto.

A aprendizagem processual no uso dos objetos, com a inicial internalização da função e designação social dos mesmos, faz com que as ações com objetos de uso cotidiano, como o pente ou o copo, por exemplo, possam ser aprendidas por meio de atividades lúdicas e/ou pela imitação do modelo promovido pelo adulto sem a necessidade de que as operações que compõem a ação surjam de pronto em sua forma acabada. A atuação com brinquedos que representam objetos reais de uso cotidiano oportuniza à criança um treino na execução das operações a serem aprendidas, podendo auxiliar a criança nessa aprendizagem.

A princípio, a criança sabe manejar um pequeno grupo de coisas. Para ela forma um círculo mais amplo o dos brinquedos que representam objetos reais e que tem função semelhante a estes (ou que, em geral, não tem funções fixas). Os brinquedos não exigem que com eles se realizem ações tão precisas como com os objetos reais; sua utilização tem lugar em condições mais livres. Brincar de beber em uma xícara não exige a exatidão e coordenação de movimentos que são necessários para beber realmente. Por isto, ao atuar com os brinquedos, a criança não fixa tanto as maneiras de atuar com eles como as funções dos objetos que eles representam, ou seja, aquilo para o que se utilizam (ELKONIN, 1969, p.508).

Essa dinâmica gradual no desenvolvimento de ações com objetos deve-se ao fato de que o uso e domínio dos mesmos demandam a formação de um conjunto de processos do qual o desenvolvimento motor faz parte. O desenvolvimento motor não se realiza de forma isolada no comportamento, ele é produto e premissa para o desenvolvimento de outras funções, como a percepção, por exemplo; esta, por sua vez, reorganiza-se por meio da internalização da linguagem que, ao se desenvolver, requalifica também outros processos psíquicos, incidindo especialmente sobre a formação do pensamento da criança.

Obviamente, o pensamento é uma função que ainda não figura em destaque, do ponto de vista de seu funcionamento complexo, todavia, isso se aplica a todas as funções aqui tratadas. O destaque conferido às mesmas fundamenta-se no desvelamento de sua gênese cultural, tal qual das vias pelas quais culturalmente se formam no comportamento infantil, ou seja, de suas relações intrínsecas com determinadas atividades.

Por conseguinte, uma vez apresentadas as principais características da atividade objetual manipulatória, trataremos, a seguir, do desenvolvimento dos processos funcionais citados e em destaque, nesse período, dando ênfase à sua profunda e necessária vinculação com essa nova atividade.

4.2 Processos psíquicos em destaque no contexto de desenvolvimento da atividade objetual manipulatória

Segundo Vygotski (1996), a cada período do desenvolvimento, determinadas funções psíquicas encontram-se em condições privilegiadas para sua formação, ocupando o lugar central nesse processo. À medida que o desenvolvimento acontece, produzindo transformações no ser que se desenvolve, alteram-se tanto as qualidades das funções psíquicas como o lugar ocupado por cada uma delas, no quadro geral de desenvolvimento.

Para o autor, a consciência da criança pequena se desenvolve mais diretamente vinculada à percepção, sua centralidade e importância para o desenvolvimento global fazem com que essa função atinja um maior grau de desenvolvimento nesse período. Tais assertivas relacionam-se com duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil, explicitadas por Vygotski (1996, p.345) da seguinte maneira:

Segundo a primeira, as funções, assim como as partes do corpo, não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, cada idade tem sua função predominante.

A segunda lei diz que as funções mais importantes, as mais necessárias ao princípio, as que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes.

A percepção, nesse período, serve de fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos¹⁵ que, da mesma forma, retroagem sobre ela, requalificando-a. Consequentemente, por estar o desenvolvimento integral vinculado profundamente com o desenvolvimento da percepção, essa função é considerada por Vygotski (1996) como o “novo” dessa idade, a sua nova formação central. Cabe

¹⁵ Para o estudo aprofundado de cada um dos processos psíquicos que formam a consciência ver Martins, 2013.

destacar que o ‘novo’ a que se refere o autor diz respeito à complexificação dessa função e não ao seu surgimento propriamente dito.

Nessa direção, é válido notar que o desenvolvimento humano realiza-se mediante a acumulação paulatina de pequenas transformações, *invisíveis* quando consideradas isoladamente ao conjunto que formam. Ao se acumularem, tais mudanças tendem a se expressar em novas qualidades que, no início, apresentam-se não totalmente fixadas no comportamento, dando a impressão ora de que elas existem, ora de que não existem.

Ademais, é preciso considerar – para toda e qualquer nova qualidade a ser internalizada – o seu ponto de partida, ou seja, as qualidades já alcançadas no desenvolvimento precedente. Ao ultrapassar o primeiro ano de vida, em média, a criança pequena encontra-se ainda subjugada à situação imediata, sua percepção e consequente atuação com objetos encontram-se na dependência da relação direta e presencial com os mesmos. A conduta orientada pela situação imediata deriva da unidade primária formada pelas funções sensoriais e motoras: a princípio, a criança percebe o objeto e de imediato intenta tocá-lo, ela percebe e age como num ato contínuo.

O que primeiro caracteriza a consciência da criança é o surgimento da unidade entre as funções sensoriais e motoras. A criança deseja tocar tudo quanto vê. Se observarmos a uma criança de dois anos deixada ao seu livre arbítrio, veremos que sua atividade é infinita, que rebole constantemente; sua atividade, contudo, está circunscrita a uma situação concreta, ou seja, faz tão somente aquilo que lhe sugerem os objetos circundantes (VYGOTSKI, 1996, p.343).

Outra característica da percepção, ao início do segundo ano de vida, diz respeito ao seu caráter afetivo. Segundo Vygotski (1996, p.343), “A percepção e o afeto se encontram estreitamente vinculados entre si, não estão diferenciados ainda”. A criança percebe e age como num ato contínuo, por que ainda não lhe é própria a qualidade de atuar sem estar diretamente comprometida com a atração afetiva que os objetos lhe impõem. A atividade da criança está condicionada à atração ou repulsa - ao afeto - que os objetos presentes lhe incitam por meio de sua percepção emocionalmente orientada. Por essas razões, ela só pode falar sobre, ou manipular com, os objetos que estão em seu campo de visão ou ainda com o que ouve (VYGOTSKI, 1996).

Vale ressaltar, ainda, que o caráter unitário que vincula a percepção ao afeto¹⁶ e o afeto à ação, produzindo uma relação de continuidade entre perceber e agir, não se identifica com a unidade que se fundamenta nos reflexos primários. “É justamente o caráter afetivo da percepção o que origina tal unidade”. Em outras palavras, a unidade sensorial e motora forma-se por intermédio do afeto que, por sua vez, também se desenvolve e se organiza por meio das relações sociais, revelando a natureza histórica e cultural de todos esses processos (VYGOTSKI, 1996, p.344).

Nessa direção, Martins (2012, p.104), fundamentada em Luria (1991), salienta o caráter social e, portanto, complexo da percepção, revelando que a mesma não pode ser compreendida somente em seus aspectos neurosensoriais, ou seja, apenas como um conjunto de “elaborações corticais advindas dos receptores periféricos (olhos, ouvidos, pele, etc.), mas, inclui dois outros componentes importantes”.

Ao enunciar outros dois componentes da percepção, além dos componentes neurosensoriais, os autores se referem às operações motoras orientadas em direção ao objeto a ser percebido e à experiência passada, às vivências da criança na elaboração e compreensão daquilo que ela percebe e experiencia.

O primeiro compreende os componentes motores, que participam ativamente da discriminação dos indícios básicos em face dos indícios difusos. Os movimentos dos olhos, a apalpação do objeto, a inclinação do corpo em direção ao estímulo etc., são estratégias que se aliam ao ato perceptual, especialmente, em situações de percepção do novo ou de percepção complexa.

O outro componente diz respeito à experiência passada do sujeito, posto que o ato perceptivo conclama, primeiramente, relações entre as informações que chegam e informações já existentes. Por conseguinte, à mesma medida que a percepção resulta do trabalho de análise e síntese, provém, também, de comparações. Tais operações subsidiam a formulação das hipóteses perceptivas acerca do objeto ou da classe à qual pertence (MARTINS, 2012, p.104).

Em consonância com a proposição de Luria (1991), apresentada por Martins (2012), a respeito do caráter social e complexo da formação do ato perceptivo, e ressaltando a importância e o papel das experiências vivenciadas pelos sujeitos no desenvolvimento desse processo, Vygotski (1996, p.342) afirma:

¹⁶ Por afeto, entenda-se o grau de afecção do objeto sobre a criança, mobilizando-a na direção da aproximação ou afastamento do mesmo por consequência da vivência de ‘bem estar’ ou ‘mal estar’ geradas no contato com ele.

Daí a dependência da criança somente da situação presente. A criança na primeira infância, a diferença das idades posteriores, não traz à dita situação conhecimentos prévios sobre outras coisas, não se sente atraída por nada do que está por trás dos bastidores da situação, como disse Lewin, por nada que possa modificar a situação. Devido a isso se revela o grande papel que desempenham as próprias coisas, os objetos concretos dentro da situação.

Evidencia-se que o desenvolvimento da percepção é um processo culturalmente orientado, à medida que os objetos que orientam as operações motoras no ato de perceber possuem significado, função e designação sociais. Ademais, as experiências da criança que se acumulam e, paulatinamente, vão formando e reorganizando sua percepção são vividas na trama de relações sociais à qual a criança integra.

Além do caráter complexo e social da percepção humana, suas características primárias demonstram que sobre ela ainda não atuam de forma desenvolvida outros processos psíquicos como a atenção, a memória e o pensamento, por exemplo. Nesse período, devido ao incipiente grau de desenvolvimento dos demais processos psíquicos e, conseqüentemente, do conjunto que formam, tais processos encontram-se ainda fusionados e indiferenciados.

Para a criança pequena, a tomada de consciência não equivale a perceber e elaborar o percebido com ajuda da atenção, a memória e o pensamento. Ditas funções não estão ainda diferenciadas, atuam na consciência integralmente subordinadas à percepção em tanto e quanto participam no processo da percepção (VYGOTSKI, 1996, p.344).

A respeito dessa questão, Vygotski (1996) destaca que ao longo dos primeiros três anos de vida, em média, a memória infantil manifesta-se como reconhecimento de uma dada situação. Integrando a percepção ativa, situacional, da criança, a memória se expressa mediante uma situação presente na qual a criança reconhece algo antes visto, mas, não como recordação ativa, não como lembrança de algo que já não está presente. Por essa razão, é muito raro uma criança mais velha ou mesmo um adulto se lembrar de fatos ocorridos em seus primeiros anos de vida. Evidencia-se uma organização peculiar da memória, nesse período, e uma limitada participação da mesma no conjunto dos processos psíquicos que compõem o quadro geral de formação da criança.

Outro dado importante que elucida essa questão pode ser observado por meio do processo de desenvolvimento do pensamento. Por estar diretamente vinculado às percepções imediatas, o pensamento da criança pequena não pode orientar-se pela recordação ativa de suas vivências, para ela “pensar significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que percebe. Na idade mencionada, impera a percepção visual-direta, afetivamente matizada, que se transforma de imediato em ação” (VYGOTSKI, 1996, p.345).

Ainda nas palavras de Vygotski (1996, p.364)

A memória se realiza na percepção ativa (reconhecimento). Manifesta-se como um momento determinado no próprio ato de perceber, sendo sua continuação e desenvolvimento. Também a atenção passa pelo prisma da percepção.

O pensamento vem a ser a reconstrução prática visual-direta da situação, do campo que se percebe. O pensamento alcança seu máximo desenvolvimento na generalização. Nesse período a criança fala e fala com ela do que vê. Ao encontrar-se diante das coisas, ela as denomina e assim se manifesta a relação entre as coisas com sua atribuição objetal. Todas as funções infantis estão imersas na percepção (grifos nossos).

O citado ‘estado de imersão’, no qual se encontram as funções psíquicas infantis, com respeito à percepção, é uma propriedade do desenvolvimento melhor compreendida quando se considera o caráter sistêmico da consciência. Isso significa que os processos psíquicos que formam a consciência são, desde o início, interdependentes e que o fato de que alguns processos se sobressaiam a outros em dados períodos não significa que sejam independentes. É próprio aos processos psíquicos atuarem em conjunto, de modo reciprocamente determinado.

Consequentemente, não se pode perder de vista que a diferenciação e a especialização dos processos psíquicos, que formam a consciência, são o resultado, o produto, da trajetória social de desenvolvimento da criança. A qualidade da diferenciação e especialização das funções depende diretamente das atividades realizadas por ela, e devem ter a qualidade de requerê-las, promovendo a necessidade de que se desenvolvam e as condições para que isso aconteça.

A atividade objetal manipulatória destaca-se das demais como atividade promotora do desenvolvimento integral da criança pequena justamente por ser a atividade que, adequadamente orientada pelo adulto, requer a realização de operações

psicomotoras que estão na iminência de se formarem, subsidiando sua formação à medida que cria a necessidade de que se expressem objetivamente no comportamento infantil. Nessa direção, Elkonin (1969, p.499) afirma que a criança,

Ao manejar as coisas não somente adquire novos conhecimentos, mas também novas habilidades e se formam nela novas capacidades, como resultado disso se eleva em seu desenvolvimento a um nível mais alto e recebe a possibilidade de adquirir uma experiência mais complicada, assim como de estabelecer relações mais complexas com a realidade.

O citado estabelecimento de *relações mais complexas com a realidade* depende diretamente da qualidade dos objetos disponíveis à manipulação da criança e do contexto afetivo-cognitivo no qual as atividades manipulatórias se realizarão. É válido ressaltar que são os adultos quem disponibilizarão os objetos a serem manipulados, promovendo, também, as condições que formarão o contexto afetivo-cognitivo no qual a criança virá a internalizar o significado e função social dos mesmos. Essa relação de dependência entre a qualidade da atividade e a qualidade das relações sociais que a criança integra revela a importância do adulto social no desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotski (1996), de todo o conjunto de processos psíquicos em desenvolvimento, nesse período, a linguagem é o que mais diretamente reorganiza e requalifica a percepção infantil. A internalização da linguagem, pela criança, altera profundamente sua percepção, incidindo, por essa via, sobre seu desenvolvimento integral. Isso acontece porque a formação da linguagem se coloca como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua relação com o adulto e, conseqüentemente, com os objetos sociais dos quais os adultos são portadores.

A principal nova formação central da primeira infância está vinculada à linguagem, graças a qual a criança estabelece relações distintas do bebê com o meio social, quer dizer, modifica-se sua atitude diante da unidade social da qual ele mesmo faz parte (VYGOTSKI, 1996, p.356).

Nesse período, o desenvolvimento da linguagem é promovido pela necessidade encontrada pela criança em relacionar-se com o adulto para estabelecer a colaboração prática nas ações objetivas. A atividade com objetos, sob a direção do adulto, impõe à criança a necessidade de desenvolver a linguagem. A organização da linguagem é, nesse contexto, a principal via de organização para a realização das ações com objetos, afinal,

é sobre o pano de fundo da relação com o adulto que para a criança emergem e se desenvolvem as ações objetais (ELKONIN, 1969; VYGOTSKI, 1996).

O movimento de internalização da linguagem pela criança mobiliza avanços essenciais e necessários em sua formação cultural. Por conseguinte, a percepção, alterada pela linguagem possibilita que a criança venha a conhecer novos aspectos da realidade, com a revelação de propriedades dos objetos ainda não conhecidas pela mesma, pois a linguagem, meio fundamental de comunicação humana é, também, elemento central e indispensável na transmissão de conhecimento (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1996).

As novas relações da criança com o meio, na primeira infância, podem compreender-se no estudo do desenvolvimento da linguagem infantil, já que o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação, como meio de compreensão da linguagem dos que lhe rodeiam, representa a linha central de desenvolvimento da criança dessa idade e muda essencialmente suas relações com o meio circundante (VYGOTSKI, 1996, p.350).

Revelando o caráter sistêmico do conjunto de processos psíquicos, ao incidir sobre a percepção, a linguagem incide também sobre os demais processos em desenvolvimento, a exemplo da atenção, da memória e do pensamento. Nas palavras de Elkonin (1969, p.508)

Sobre a base de uma convivência com os adultos em todos os aspectos da vida tem lugar uma formação rápida da linguagem da criança. À medida que domina as ações com objetos e sobre a base de um desenvolvimento intenso da linguagem tem lugar a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança.

Nesse sentido, Vygotski (1995) afirma que a função primária da linguagem é a função indicadora. A importância da indicação para o desenvolvimento infantil reside no fato de que ela está na base da formação da atenção, um dos processos psíquicos constitutivos da percepção, nesse período. Consequentemente, ao promover o desenvolvimento da atenção, a função indicativa da linguagem, incide também sobre o desenvolvimento da percepção e demais processos psíquicos nela imersos.

Precisamente as primeiras palavras que dirigimos à criança cumprem a função indicadora.

Creemos, ao mesmo tempo, que é esta a primeira função da linguagem, que não tem sido destacada por nenhum investigador. A função primária da linguagem não consiste em que as palavras possuam significado para a criança, nem em que ajudem a estabelecer uma conexão nova correspondente, senão no fato de que a palavra é, em princípio, uma *indicação*. A palavra como indicação é a função primária no desenvolvimento da linguagem e dela se deduzem todas as demais (VYGOTSKI, 1995, p.232, grifos no original).

O processo atencional carece, em sua expressão natural, da propriedade de se autorregular, em outras palavras, a capacidade de mudar o foco da atenção voluntariamente é uma propriedade cultural da atenção que, portanto, necessita ser desenvolvida. No início, as qualidades próprias aos objetos orientam a ação do bebê e da criança pequena e, nesse contexto, a indicação do adulto (por gestos e palavras) é de fundamental importância para a requalificação da atenção infantil. A indicação atua como elemento que enriquece a percepção, pois direciona a atenção da criança para algo a ser percebido.

A assertiva acima tem, pelo menos, duas implicações centrais para a compreensão do desenvolvimento infantil. A primeira delas consiste em que, ao direcionar intencionalmente a atenção da criança, o adulto promove a percepção de objetos ou aspectos dos objetos que, entregue à condição emocionalmente orientada de sua percepção, a criança não colocaria em foco voluntariamente. Além do mais, ao direcionar a atenção da criança, o adulto não está apenas *mostrando* objetos com determinados aspectos físico-químicos, ele está apresentando à criança objetos com função e designação sociais.

A outra implicação diz respeito à *lei genética geral do desenvolvimento cultural*¹⁷ por meio da qual se explicita que as qualidades culturais dos processos psíquicos encontram-se presentes, em princípio, nas relações entre adultos e crianças. Essas qualidades, sociais por natureza, objetivam-se na vida da criança por meio de sua relação com os adultos, portadores dos traços culturais do comportamento. A medida do desenvolvimento, tais qualidades devem ser internalizadas pela criança que virá a torná-las suas. Por conseguinte, ao indicar objetos e orientar intencionalmente a atenção da criança, o adulto está ensinando-a a fazer isso, promovendo as condições para que a criança internalize, passo a passo, os meios para, futuramente, dominar sua própria atenção.

¹⁷ Ver capítulo 1 desta dissertação.

Sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam em respeito a ele; se produz depois a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação a si mesmo.

(...)

Logo é a criança quem começa a participar ativamente em tais indicações e é o mesmo quem utiliza a palavra ou o som como meio indicador, quer dizer, orienta a atenção do adulto em direção ao objeto que o interessa (VYGOTSKI, 1995, p.232).

Para exemplificar a dinâmica por meio da qual a criança aprende a agir sobre o comportamento do outro tal qual o outro age sobre o dela, internalizando formas de se relacionar socialmente, citamos, a seguir, mais um trecho da descrição de Elkonin (2009, p.219) sobre a atividade objetual de seu neto, que se vale da relação com o adulto para conseguir realizar ações com um objeto social, no caso, um brinquedo,

Compraram a Andrei um automóvel de brinquedo. Primeiro, um dos adultos dá-lhe corda. Em seguida, tento ensinar a criança a segurar o automóvel com uma das mãos e a chave com a outra. Aproximo a mão de Andrei com a chave do orifício e, como tem dificuldade em dar-lhe corda, eu faço isso. Agora Andrei procura fazê-lo sozinho. Segura o automóvel numa das mãos, na outra a chave e a introduz no orifício da corda sem deixar de olhar pra mim. Quando já inseriu a chave, não consegue fazê-la girar e diz-me: “Vovô, você!” O que significa que eu devo dar-lhe corda. Dou voltas à mola e Andrei coloca o automóvel no chão e solta-o. Fazemos isso durante muito tempo, de maneira que Andrei executa todas as operações que precedem girar a chave da corda, mas depois acode a algum dos adultos, entrega-lhe o automóvel com a chave posta e pede-lhe que dê corda. Só depois de transcorridos dois ou três meses é que Andrei aprende a dar voltas à chave, e agora faz todas as operações por sua conta, limitando-se a olhar o adulto como que em busca de estímulo e apreciação.

O trecho citado explicita, também, a importância da promoção de modelos de ação com objetos pelos adultos, assim como, o significado da formação da linguagem na criança para o estabelecimento da colaboração com os mesmos. A transmissão dos conhecimentos já internalizados pelo adulto para a criança é um processo que não se realiza “de pronto”. Do ponto de vista da percepção geral que a criança tem de um objeto num primeiro contato com o mesmo, essa transmissão pode levar algumas horas, semanas ou meses, a depender da complexidade do objeto e de outras condições

inerentes a esse processo, tais como as qualidades já desenvolvidas na criança e aquelas que estão na iminência de se desenvolverem.

O modelo de ação que os adultos oferecem à criança, inclusive quando é parte da atividade comum com os adultos e contém, por essa razão, como que toda a técnica da ação, não pode ser aprendido de chofre, dado que a criança ainda não destaca a forma física dos objetos que determina toda a parte operacional; o processo que realça e orienta essa forma é bastante prolongado (ELKONIN, 2009, p.220).

Evidencia-se que ao direcionar intencionalmente a atenção da criança, o adulto não estará apenas promovendo o desenvolvimento da atenção. Ao utilizar-se de palavras para indicar objetos ou aspectos dos objetos para que a criança os perceba, o adulto estará atuando na requalificação do conjunto de processos psíquicos em formação.

A finalidade dessa requalificação vincula-se diretamente com o domínio da própria conduta: na medida em que a atenção da criança torna-se menos espontânea e mais voluntária, ela, paulatinamente, liberta-se do jugo da situação imediata, podendo direcionar, ela mesma - mesmo que de forma incipiente, no início - o foco de sua atenção.

Por conseguinte, o desenvolvimento da linguagem permite à criança pequena nomear os objetos com os quais se relaciona: nomear o objeto é destacá-lo do amálgama de uma percepção difusa sobre o ambiente imediato. Nomear um objeto permite à criança percebê-lo como um objeto singular que integra uma situação, em contraposição à percepção da situação geral na qual não se diferenciavam os objetos e fenômenos que a compunham.

Segundo Vygotski, a princípio, o emprego das palavras que nomeiam os objetos integra, para a criança pequena, a própria percepção do objeto, num sentido peculiar: o de serem elas mesmas, as palavras, parte constituinte dos objetos. Somente depois, a medida do desenvolvimento da linguagem, é que as palavras vêm a substituir o objeto percebido na qualidade de um representante do mesmo, na fala e no pensamento. Ou seja, ao singularizar um objeto, uma ação e/ou qualidade do objeto, a linguagem expressa em palavras, objetiva-se em sua função representativa.

A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela verbal. Graças à denominação do objeto, aparece a percepção objetiva. O bebê e a criança pequena percebem de distinto modo os objetos que se encontram no quarto. O fato de que a criança passe da percepção muda à verbal introduz mudanças essenciais na própria percepção.

Supunha-se antes que a função da linguagem era substituir o objeto, porém as investigações têm demonstrado que se trata de uma função de aparição tardia. A linguagem possui outro significado, pois modifica a visão, a figura se destaca sobre o fundo. A linguagem altera a estrutura da percepção graças à generalização; analisa o percebido e o categoriza, sendo uma complexa elaboração lógica, quer dizer, a singularização do objeto, da ação, da qualidade, etc. (VYGOTSKI, 1996, p.364).

Nessa direção, a percepção de um objeto particular que integra uma situação, mas que dela se diferencia, indica um avanço no desenvolvimento da percepção sensório-motora – típica do primeiro ano de vida - em direção à percepção semântica. Segundo Elkonin (1969), a percepção semântica é uma percepção imbuída de sentido, ela se expressa por meio da inicial internalização, pela criança, do significado social dos objetos e fenômenos da realidade. Em outras palavras, a formação da linguagem reorganiza a percepção de modo a abrir caminhos para a compreensão do significado social dos objetos e fenômenos que compõem a realidade.

A formação da percepção semântica demanda a atividade conjunta dos órgãos dos sentidos e de todos os processos psíquicos em desenvolvimento, não podendo ser confundida com a soma de diferentes sensações, ou a simples captura de aspectos isolados dos objetos percebidos. Nas palavras de Vygotski, essa nova qualidade da percepção não se realiza, pela “(...) simples soma da percepção com a atividade do pensamento, a atividade de generalização”. Em oposição à fragmentação do processo perceptivo, a capacidade de discriminar aspectos singulares dos objetos representa um avanço no desenvolvimento da percepção que, ao se complexificar, torna possível à criança formar uma imagem unificada e significada dos mesmos (VYGOTSKI, 1996, p.364; MARTINS, 2013).

Segundo a lei fundamental da percepção humana, nossa percepção não se forma sobre a base de uns e outros elementos que se somam depois, ela é global. Partindo dessa lei, falamos de percepções generalizadas. Segundo a lei geral da percepção, nenhuma propriedade percebida objetivamente está isolada, se percebe sempre como parte de um todo. A percepção se determina pela índole do todo, no qual se inclui como parte (VYGOTSKI, 1996, p.358-359).

É importante ter-se em conta que a percepção - assim como a linguagem e os demais processos psíquicos - forma-se mediante a relação ativa da criança com um mundo de fenômenos e objetos complexos, tal qual é o mundo humano. Mesmo a criança não podendo, nesse período, ter consciência da totalidade de aspectos que

compõem tais objetos e fenômenos, é com essa totalidade que a criança está se relacionando. Consequentemente, quanto mais desenvolvida a percepção semântica, mais ampla e fidedigna a imagem que a criança conseguirá formar dos objetos percebidos (MARTINS, 2013).

Segundo Vygotski (1996), a percepção semântica se vale do campo semântico da palavra. A palavra, para além da sua função indicadora, possui significado e o significado da palavra é, antes de mais, uma generalização, uma abstração. A palavra designa uma série de objetos e coloca os objetos que designa em relação, o que enriquece e amplia a percepção da criança diante da realidade.

O que é a percepção semântica? Na percepção semântica vejo no objeto algo além do que há no ato visual direto; a própria percepção do objeto já é, em certa medida, uma abstração que possui também rudimentos de generalização (VYGOTSKI, 1996, p.360).

O significado da palavra, ao integrar à percepção traços e propriedades do objeto que não estão na dependência da situação visual imediata na qual ele é percebido, rompe com a unidade sensório-motora, característica essencial da percepção do bebê no período anterior. Além de incidir sobre a percepção, reorganizando-a, o significado da palavra vincula-se à reorganização de todo o conjunto dos processos psíquicos, passando a mediá-los (VYGOTSKI, 1996).

Como nos revelam os autores aqui tratados, nesse período, os processos psíquicos se diferenciam sob o predomínio relativo da percepção, por conseguinte, o processo atencional em desenvolvimento subsidia e enriquece a percepção que, ao se valer do campo semântico da palavra, subsidia e enriquece também a formação da atenção e da memória verbal em seus aspectos culturalmente orientados. Nas palavras de Martins (2012, p.119),

(...) a fala libera a atenção do jugo da situação presente, que operaria sobre ela de maneira direta e imediata. Em unidade com o *campo perceptivo* passa a existir o *campo simbólico*. Essa unidade determina profundas transformações psíquicas no âmbito perceptivo, que passa a se organizar também mediante a função atencional verbalizada. Por conseguinte, a atenção passa a abarcar não só as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, mas uma série de outros selecionados a partir da palavra e da fala. Por essa via, o campo atencional gradativamente vai deixando de coincidir com o campo perceptivo, em um processo de libertação da “ditadura” sensorial no qual a palavra adquire, cada vez mais, a capacidade de dirigir e coordenar as ações.

É esse processo de complexificação da percepção e da atenção que incide sobre a memória que, da mesma forma que a atenção, vai libertando-se do campo sensorial imediato. Com isso, recordar vai, paulatinamente, deixando de ser mero reconhecimento do vivido. Com o desenvolvimento do caráter semântico da percepção, na medida em que os adultos evidenciem as propriedades, os significados e as funções sociais dos objetos que dão sustentação às manipulações da criança, o registro, o armazenamento e a evocação mnêmicos passam a atender, também, a orientação das palavras, representativas do universo simbólico culturalmente formado.

De acordo com Vygotski (1996), a percepção possui caráter estrutural, de modo que, ao se desenvolver subsidiada pela linguagem, vem a formar uma estrutura semântica, na qual a relação entre as propriedades do objeto e o meio ao qual pertence permite atribuir sentido a uma imagem para além de seus aspectos isolados. Além do mais, compondo uma estrutura complexa, a percepção semântica tem como elementos a estrutura imediatamente visível e, também, uma estrutura imaginada.

A percepção semântica é uma percepção generalizada, quer dizer, forma parte de uma estrutura mais complexa, subordinada a todas as regras fundamentais da estrutura. Porém, além de constituir uma parte da estrutura diretamente visível participa, também, em outra estrutura, a imaginada, por isso é muito fácil paralisar essa percepção semântica ou dificultá-la (VYGOTSKI, 1996, p.359).

Vygotski (1996) descreve um exemplo no qual a percepção semântica da realidade pode ser alterada ou dificultada em razão dessa estrutura complexa. Nesse exemplo, o autor esclarece que um mesmo objeto pode participar de mais de uma estrutura na percepção, ao mesmo tempo, e que, em dependência da estrutura na qual seja diretamente percebido pode ser analisado e compreendido através de mais de um ponto de vista.

Apresenta-se a criança um quebra-cabeça: há que encontrar no desenho um tigre ou um leão, não o pode ver porque as partes do corpo do tigre são, ao mesmo tempo, as partes de outras figuras do desenho; isso dificulta a possibilidade de encontrá-los (VYGOTSKI, 1996, p.359).

A estrutura generalizada é uma estrutura que forma parte da estrutura da generalização. A percepção adquire sentido porque se reconhece a estrutura visível (quer dizer, é percebida como um todo semântico) (VYGOTSKI, 1996, p.359).

Segundo Vygotski (1996), o vínculo entre o desenvolvimento da percepção e da linguagem se objetiva na estrutura semântica da percepção por meio da qual os objetos e fenômenos são percebidos, mediante a atribuição de sentido aos mesmos, considerando-se o quadro geral do qual fazem parte. Para o autor, somente a internalização da linguagem torna possível à criança atribuir sentido aos objetos e fenômenos percebidos.

Simultaneamente à linguagem, se inicia na criança, sobretudo o processo de compreensão, de tomada de consciência da realidade circundante. O dito por mim sobre a percepção ilustra bem essa ideia. A percepção das figuras geométricas, por uma parte, e dos desenhos com representações de certos objetos, por outra parte, tem raízes distintas. A percepção do “sinn” (sentido) não é uma consequência do desenvolvimento sucessivo de qualidades puramente estruturais, mas está diretamente vinculada com a linguagem e é impossível à margem da mesma (VYGOTSKI, 1996, p.362).

A atribuição de sentido aos objetos e fenômenos da realidade pode ser observada no comportamento infantil quando a criança passa a perguntar “O que é isso?”, ou “Quem é?” e “Por quê?”. Nas palavras de Vygotski (1996, p.359), “(...) as primeiras perguntas infantis guardam relação direta com o desenvolvimento da percepção atribuída de sentido da realidade, com o fato de que o entorno se converte para a criança em um mundo de coisas que possuem determinado sentido”. A inicial compreensão do sentido dos objetos e fenômenos produz uma transformação na qualidade da percepção da criança que passa a perceber a realidade de forma estável, em contraposição ao que Vygotski (1996, p.361) designa como o “jogo cego de certos campos estruturais que tinha o bebê”.

Essa estabilidade relativa que se descortina à percepção da criança pequena faz com que ela se aproxime cada vez mais da compreensão de que os objetos possuem nomes e funções sociais. Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem altera a estrutura na qual o objeto é percebido e, com isso, altera-se a percepção semântica do mesmo e, conseqüentemente, seus significados na estrutura geral da percepção, da atenção, da memória e do pensamento.

Todavia, não obstante os grandes avanços nos processos funcionais, nesse período, a criança ainda não é capaz de transpor os significados de um objeto a outro, de jogar com os significados e deslocá-los, operações requeridas na realização da

brincadeira de papéis ou jogo protagonizado, atividade orientadora do desenvolvimento infantil no período seguinte.

4.3 A passagem do terceiro ao quarto ano de vida

A passagem do terceiro ao quarto ano de vida compreende um período de transição, no qual a complexificação já alcançada na formação cultural da criança estabelece as bases para uma nova mudança tanto em suas relações sociais, quanto na atividade que figura como orientadora de seu desenvolvimento. Transposto esse novo período de transição, a atividade de jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais virá a estar no centro do desenvolvimento infantil até que ela atinja a idade escolar, por volta dos seis anos de idade.

Sem a pretensão de uma ampla abordagem sobre essa passagem, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, entendemos necessário apontar, ainda que brevemente, as relações existentes entre as conquistas promovidas pela atividade objetiva manipulatória e a formação do jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais e a análise de Vygotski e Elkonin acerca das qualidades da brincadeira realizada pelas crianças no período que se aproxima de e compõe tal transição.

Segundo Elkonin (2009, p.216), “a origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância”. Isso significa que a promoção, pelo adulto, de modelos de ações com objetos, para a criança, está na base do desenvolvimento da brincadeira com objetos que, posteriormente, irá adquirir novas propriedades.

Ao longo do segundo e terceiro anos de vida, ao apresentar e disponibilizar objetos e modos de uso dos mesmos à criança, o adulto está – como dito – apresentando, também, as designações e significados sociais dos mesmos. Internalizar as funções e significados sociais dos objetos está na base para a posterior transposição dessas funções e significados, capacidade que se encontra como premissa ao jogo protagonizado.

Para que a criança realize a transposição da função e/ou significado de um objeto a outro, no início basta que o objeto substitutivo tenha características e propriedades que se adequem a execução das ações, sem que seja necessário que o objeto guarde semelhanças com os objetos aos quais substitui. Nas palavras de Elkonin

(2009, p.226), “Para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos”.

É importante notar que independentemente do objeto que irá substituir outro, as ações de substituição ocorrem, no início, tão somente com objetos cuja função e significado foram apresentados à criança pelo adulto, durante as ações de manipulação de objetos. Essa transposição do significado de um objeto a outro e o desenvolvimento da capacidade de generalizar as ações, mesmo em suas formas iniciais e primárias, sustentam uma mudança nas relações sociais da criança.

F. Frádkina mostrou que precisamente o poder separar as ações do objeto e generaliza-las torna possível a comparação destas com as ações dos adultos e, graças a isso, a penetração da criança nas tarefas e o sentido das ações humanas (ELKONIN, 1987, p.117)

Na medida em que a atividade de manipulação de objetos vai se desenvolvendo e os processos psíquicos se complexificando, conforme explicitado no item anterior, a atividade com os objetos vai ganhando sentido e significado para a criança. Em outras palavras, a atividade de simples manipulação vai, paulatinamente, sendo compreendida pela criança como uma atividade composta pelos sentidos e significados que qualificam as ações humanas em sociedade.

A percepção das ações com objetos, pela criança, nesse contexto de desenvolvimento, abre-se para a formação da compreensão dessas ações como integrantes de relações sociais, relações estas em que os adultos desempenham determinados papéis que, passarão, na nova atividade, a serem desempenhados de forma lúdica pelas crianças, reproduzindo-os, nas brincadeiras.

Na ação objetual mesma, tomada isoladamente, “não está escrito” para que se realiza, qual é seu sentido social, seu motivo eficiente. Somente quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas se revela nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação às outras pessoas. Tal “inclusão” tem lugar no jogo. O jogo de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função orientadora (ELKONIN, 1987, p.118).

Evidencia-se, mesmo que tão somente por meio dos aspectos mais gerais da terceira atividade orientadora do desenvolvimento, aqui colocados, que tal atividade não se forma espontaneamente na criança. As ações lúdicas formam-se na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais traduzidas pelas funções e significados dos objetos que manipula, sob a direção dos adultos. A qualidade das ações lúdicas está diretamente vinculada à qualidade das relações sociais que a criança reproduz na brincadeira.

A assertiva acima desvela o caráter histórico e social das brincadeiras infantis. Ademais, seu caráter processual indica que as brincadeiras de papéis sociais ou jogo protagonizado não se produzem a princípio, em sua expressão acabada. Nessa direção, Vygotski (1996) concorda com Elkonin (2009) acerca do fracionamento do significado da palavra brincadeira. Ambos compreendem que a criança brinca durante os primeiros anos da infância e que suas brincadeiras têm propriedades diferentes daquelas realizadas pelas crianças mais velhas e pelos adultos. Vygotski, em sua definição positiva, identifica a brincadeira como “uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferir as propriedades de um objeto a outro”. Ou seja, que pressupõe o uso de objetos na qualidade de substitutivos lúdicos a outros objetos, postos como brinquedos (VYGOTSKI, 1996, p.349).

Vygotski (1996) ressalta, contudo, a necessidade de que se compreenda a diferença que existe entre as brincadeiras que ocorrem nos primeiros anos da infância, quando as crianças estão assujeitadas à situação imediata e presente, e aquelas das idades posteriores, nas quais são criadas situações fictícias que superam a total dependência ao contexto imediato. “As investigações nos demonstram que as brincadeiras com significados variáveis, com situações fictícias, aparecem em forma rudimentar somente ao final da primeira infância”. No período do segundo ao terceiro anos de vida, as crianças ainda não são capazes de criar situações fictícias, no sentido pleno dessa palavra (VYGOTSKI, 1996, p.349).

As brincadeiras que as crianças realizam nesse período têm um caráter peculiar e diferenciado das brincadeiras das crianças mais velhas. A criança pequena imita a babá alimentando uma criança, dando de comer a uma boneca. Todavia, sua ação com a boneca não se inscreve numa atividade na qual a criança se coloca no papel de babá e/ou a boneca no papel de criança.

Segundo Vygotski (1996), a criança enquanto brinca de dar de comer à boneca não tem ainda a consciência necessária para se colocar no papel de outra pessoa, uma

vez que ela não desenvolveu plenamente a capacidade de se perceber distintamente do entorno e, sobretudo, para generalizar e abstrair. A criança não se coloca no papel do adulto, do irmão, de outra pessoa e não atua com os objetos (seus brinquedos) atribuindo-lhes, conscientemente, um papel dentre as relações sociais. “Não existe, neste caso, um desdobramento de situação fictícia quando a própria criança ao desempenhar um papel muda claramente a propriedade do objeto”. Para a criança pequena, a boneca é boneca e o osso é osso (VYGOTSKI, 1996, p.349).

Por isso, se a característica do jogo, como dizem, é que tudo pode servir para tudo, o dito não pode aplicar-se para os jogos da criança na primeira infância. Assim, pois, nos encontramos com algo que *parece* jogo, porém do qual a criança não é ainda consciente (VYGOTSKI, 1996, p.350).

(...) Para crianças de maior idade, o característico é a existência de um campo semântico e visual (VYGOTSKI, 1996, p.350).

As características acima apresentadas acerca da brincadeira na primeira infância relacionam-se diretamente com as propriedades do desenvolvimento da criança, já alcançadas e em processo de o serem, sendo, ainda, profundamente marcadas pela manipulação de objetos. A qualidade da manipulação e uso que a criança pequena faz dos objetos e brinquedos que lhes são disponibilizados vincula-se à qualidade da percepção que tem sobre os mesmos. Na medida em que a linguagem se torna mais complexa, e desenvolve-se a generalização, esta vem a subsidiar a capacidade de generalizar e transpor o significado de um objeto a outro, afetando diretamente a qualidade do pensamento.

O pensamento da criança pequena está determinado pelas qualidades da sua percepção e da linguagem que a subsidia diretamente. Até os três anos de idade, em média, seu pensamento segue sendo concreto, vide a percepção e a linguagem captarem os objetos em sua concretude, não tendo ainda desenvolvida plenamente as operações lógicas do raciocínio expressas na capacidade de generalizar, abstrair. Operações, estas, que serão requeridas e, complexificadas, a medida da atividade lúdica realizada pela criança no período que a este segue e, também, ao longo do desenvolvimento subsequente.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa de natureza teórico-bibliográfica teve por finalidade sistematizar conhecimentos da psicologia histórico-cultural referentes ao desenvolvimento infantil de zero a três anos de idade. Essa sistematização orientou-se pelo objetivo de contribuir teoricamente à organização da atividade de ensino para essa faixa etária.

Para tal, selecionamos obras de autores clássicos da psicologia histórico-cultural: Vygotski, Leontiev, Elkonin (entre outros), e, também da atualidade, Martins, Abrantes, Prestes, Pasqualini (entre outros). Integrou essa pesquisa, também, obras de Dermeval Saviani, propositor da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica de mesma fundamentação epistemológica que a psicologia aqui tratada.

Mediante o estudo das obras referenciadas, objetivamos responder à pergunta que deu origem a essa pesquisa: *Quais os conhecimentos já produzidos no âmbito da psicologia histórico-cultural que podem contribuir para a organização da atividade de ensino para a faixa de zero a três anos de idade?*

A pergunta acima foi elaborada mediante atividade de estudo a respeito do desenvolvimento humano e de prática em estágio curricular na educação infantil. Inter-relacionadas e interdependentes, tais atividades fizeram-nos compreender a importância e o significado de um aporte teórico consistente ao processo ensino-aprendizagem em todas as faixas etárias, inclusive, na mais prematura.

Ao longo da elaboração do projeto, constatamos, por meio de levantamento bibliográfico, a ausência de um conjunto significativo de publicações científicas que se destinassem a subsidiar a organização do ensino para essa faixa etária. Percebemos essa ausência como a expressão de um fenômeno histórico que, posto a descoberto, revela o processo de formação das instituições que recebem a criança pequena - consideradas espaço de assistência e manutenção do cuidado deslocado do ato de educar.

Uma vez feitas estas constatações, direcionamos nossos esforços ao estudo das obras previamente selecionadas, dentre outras que surgiram ao longo da realização da pesquisa. E durante a elaboração dessa dissertação pudemos comprovar nossa hipótese de que existe um escopo teórico consistente da psicologia histórico-cultural que pode contribuir e subsidiar, teórica e praticamente, à organização da atividade de ensino para a faixa de zero a três anos de idade.

A título de conclusão, daremos um tratamento em formato de tópicos às orientações que derivam dos conceitos aqui sistematizados e visam contribuir com a

prática pedagógica realizada na educação infantil de zero a três anos de idade. Com o intuito de facilitar a localização dos conceitos dos quais derivam tais orientações, apontaremos, em cada tópico, as páginas da dissertação nas quais mais diretamente os conceitos se explicitam.

Do nascimento ao primeiro ano de vida

O capítulo que corresponde ao intervalo que vai *do nascimento ao primeiro ano de vida*, engloba três períodos do desenvolvimento infantil: o pós-natal – período de transição; do pós-natal ao primeiro ano de vida - período estável; e, a passagem do primeiro ao segundo ano de vida - período de transição. Transposto o período pós-natal, a atividade de comunicação emocional direta, ocupará o lugar central no desenvolvimento do bebê.

Nessa direção, o adulto precisa estar ciente de que seu vínculo emocional com o bebê, refletido nas formas pelas quais se relaciona com ele, é condição primária e primeira para a promoção de seu desenvolvimento, mesmo antes que a atividade propriamente dita do bebê se objetive.

- O adulto deve antecipar-se às primeiras reações sociais do bebê, respondendo às reações instintivas e primárias do recém-nascido, como se fossem reações dirigidas a ele. Essa antecipação objetiva promover a aparição das reações sociais e, igualmente, modelá-las (páginas: 76; 80 a 83);
- O processo de modelação das reações, acima citado, aponta o significado da imitação para o desenvolvimento infantil. O adulto, ao comunicar-se com o bebê, mesmo antes que este possa se engajar na atividade comunicativa, estabelece as bases para que se objetive uma comunidade psicológica entre ambos, com a possibilidade da imitação pelo bebê, importante fator de desenvolvimento (página 82);
- O adulto deve estar atento aos seus próprios movimentos expressivos, às suas expressões afetivas, enquanto realiza toda e qualquer ação dirigida ao recém-nascido e/ou ao bebê (alimentação, banho, cuidados gerais, etc.) objetivando promover, sobretudo, sensações táteis positivas e estados agradáveis, de “bem estar” (página 78);
- O adulto deve cuidar para que a posição do corpo do bebê e local no qual ele esteja acomodado (seja no colo, no berço, na cadeirinha, etc.) sejam

favorecedores do domínio do mesmo sobre seus próprios movimentos e, conseqüentemente, sobre suas reações, promovendo uma importante condição para que o bebê possa captar visualmente o ambiente bem como se comunicar com o adulto (páginas 82 e 83);

- O adulto deve permanecer maximamente no campo de visão do bebê quando realiza ações dirigidas a ele, mobilizando sua atenção por meio da linguagem. Igualmente, há que se “conversar com o bebê”, tais “conversas” podem ocorrer enquanto o adulto troca-lhe as fraldas, dá-lhe banho, alimenta-o, etc. Ou seja, durante as diversas atividades que realiza em sua prática cotidiana com o bebê (páginas 84 e 85);
- O adulto deve disponibilizar e movimentar objetos e a si mesmo, no campo de visão do bebê, dirigindo sua atenção para os mesmos e para si, objetivando promover o desenvolvimento dos processos sensoriais que se colocam como premissa para o desenvolvimento das ações motoras (páginas 84 a 86);
- Numa relação de contato direto e mediada pela linguagem o adulto deve disponibilizar objetos à manipulação do bebê, mesmo quando ele ainda não é capaz de manipulá-los sozinho. Essa introdução às ações com objetos deve se realizar mediante uma *comum ação* entre adulto e bebê (páginas 87 e 88);
- As ações realizadas pelo adulto em *comum ação* com o bebê devem ser variadas, objetivando promover diferentes reações no mesmo, objetivando ampliar e complexificar o quadro geral de seu desenvolvimento e formar, paulatinamente, a coordenação viso-motora com a requalificação de sua percepção (página 86);
- A disponibilização de objetos ao manuseio pelo bebê, em *comum ação* com o adulto, deve se orientar pela escolha de objetos adequados a essa atividade. Eles devem possuir qualidades e características diversificadas e que promovam e estimulem a execução de variadas operações psicomotoras pelo bebê, a saber: objetos de cores, dimensões e formatos diferentes; objetos que produzem som ao serem manipulados de determinadas maneiras; objetos que brilham no escuro ou mediante alguma ação específica com eles; objetos com diferentes texturas e consistências, etc. (página 88);
- À medida do desenvolvimento psicomotor do bebê, o adulto deve realizar ações conjuntas de manipulação de objetos priorizando a nomeação dos mesmos

(substantivos), as ações realizadas (verbos) e o sujeito da ação (pronomes) (páginas 90 a 98);

- Todos os sons aleatórios emitidos pelo bebê, isto é, os ruídos, murmúrios e balbucios, devem ser tomados pelo adulto como elementos importantes para a modelagem da língua materna, de sorte que os mesmos devam ter como devolutivas, por parte do adulto, também a repetição de sons, todavia, silábicos (páginas 90 a 98);
- Há que se dispensar atenção à motricidade oral, requerida à fala, privilegiando modelos claros acerca da articulação dos sons que compõem as palavras e a pronúncia correta das mesmas (dicação adequada) (páginas 90 a 98);
- O adulto deve promover o desenvolvimento da linguagem, estimulando a criança a se comunicar em diferentes contextos e situações vivenciadas conjuntamente, nomeando e ensinando à criança o significado dos objetos e fenômenos que integram tais situações (páginas 90 a 98);
- A alimentação mantém íntima relação com a motricidade oral, de maneira que seu alcance ultrapassa a esfera do necessário fornecimento de alimentos; assim, o tipo/tamanho do bico/orifício da mamadeira, a transição da alimentação líquida / pastosa / sólida devem contar com orientação de nutricionistas, fisioterapeutas e/ou pediatras.

Do segundo ao terceiro anos de vida

O segundo e terceiro anos de vida, são considerados ‘período estável’ do desenvolvimento, no qual a atividade objetual manipulatória é aquela que mais diretamente reorganiza e requalifica esse processo, de forma global. É importante ressaltar que os adultos devem estar atentos à mudança no lugar que eles mesmos ocupam na atividade infantil e, igualmente, à necessidade de continuarem organizando tal atividade, em consonância com a promoção do desenvolvimento cultural da criança pequena (páginas 102 e 103).

Nesse período, o desenvolvimento dos processos perceptivos sofre intensamente uma reorganização e requalificação promovidas pelo desenvolvimento da linguagem.

- Em continuação ao processo de desenvolvimento das ações com objetos, o adulto deve organizar as ações da criança em consonância com a função e

significado dos mesmos, *disponibilizando à ela modelos de ação em atividades colaborativas* (páginas 104 a 106);

- O ensino de ações com objetos – de uso cotidiano e/ou brinquedos - pode ser realizado por meio do uso inicial de objetos substitutivos aos objetos originais, permitindo que a criança treine as operações necessárias a execução destas ações, de forma lúdica (página 106);
- O adulto deve promover atividades lúdicas que requeiram determinadas operações psicomotoras as quais estão na iminência de se desenvolverem. Exemplo: jogos de encaixar e de empilhar, rasgar papel, fazer bolinhas de papel, tampar objetos, rosquear objetos, modelar com massa, etc. (página 111);
- O ensino de ações complexas e/ou conjunto de ações requeridas à execução de uma atividade pode ser dividido em operações: iniciando pelas operações mais simples – que a criança consegue realizar em colaboração com o adulto ou de forma autônoma - em direção à complexificação das ações com a ampliação do rol de operações que a criança executa em colaboração com o adulto (páginas 105; 115 e 116);
- As atividades infantis, nesse período, devem ser organizadas pelo adulto de modo a promover ativamente o desenvolvimento da linguagem, estimulando, igualmente, a complexificação dos processos perceptivos (páginas 116 a 120). Nessa direção, o adulto deve:

- ✓ Indicar, por meio de gestos e palavras, os objetos que integram as ações da criança e/ou que estão em seu campo de visão, dirigindo a atenção da mesma para aspectos a serem percebidos nesses objetos;
- ✓ Estimular a criança a falar sobre o que vê e/ou ouve enquanto brinca/manipula objetos, em atividade colaborativa com o adulto;
- ✓ Organizar atividades lúdicas que requeiram o uso dos processos psíquicos em destaque nesse período (percepção, atenção, memória, linguagem e o pensamento), dirigindo a atenção da criança para os aspectos da atividade e dos objetos a serem percebidos pela mesma. Exemplo: atividade de contação de histórias infantis;
- ✓ Promover o desenvolvimento da percepção semântica: nomeando os objetos, as ações, e as qualidades dos objetos, dirigindo a

percepção e a atenção da criança para as características específicas dos mesmos, visando a singularização dos objetos;

✓ Ao apresentar à criança o nome dos objetos, das ações com eles e dirigir sua atenção aos diversos aspectos que os compõem, fazer isso de modo a colocar esses objetos em relação com outros, objetivando promover o desenvolvimento das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização) requeridas à compreensão, pela criança, dos significados e funções sociais dos objetos e fenômenos da realidade circundante;

✓ Ainda em relação ao desenvolvimento da percepção semântica, à medida do desenvolvimento da percepção e da linguagem, promover e estimular brincadeiras que reproduzam de forma lúdica as relações sociais. Exemplo: teatro de fantoches; brincadeira de “faz de conta”, etc.

Ao final do terceiro ano de vida, em média, a criança ingressa em novo período de transição, com a manifestação da complexificação da capacidade de abstrair e generalizar, alcançada por meio dos avanços promovidos no desenvolvimento da linguagem e dos processos perceptivos. Sua atividade é novamente reorganizada e requalifica, havendo mudanças em seu conteúdo.

Foge aos objetivos dessa pesquisa avançar em direção aos conteúdos do desenvolvimento referentes ao período que ultrapassa o terceiro ano de vida. Todavia, é importante notar que todos os conteúdos disponibilizados por meio das atividades realizadas com a criança, ao longo de todo esse processo, e internalizados pela criança, formarão a base sobre a qual novos conteúdos promoverão o desenvolvimento subsequente.

Esperamos ter contribuído com a compreensão acerca da dinâmica do processo de desenvolvimento infantil e seus conteúdos. Direcionamos nossos esforços em contribuir, dessa forma, com a organização da atividade de ensino de crianças de zero a três anos de idade. Cientes dos limites dessa contribuição, indicamos a importância de que se realizem, continuamente, estudos e pesquisas que visem amparar os profissionais que trabalham na educação infantil (professores, auxiliares, coordenadores, etc.) em sua prática profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 218p.
- DAVIDOV, V. & SHUARE M. Datos sobre los autores. In: DAVIDOV, V. & SHUARE M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p.338-344.
- ELKONIN, D. Sobre El problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. *et al. Psicología*. México: Grijalbo, 1969. Cap. XIX, p. 504- 522.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 447p.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a. 352p.
- _____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencia Del Hombre, 1978b. 239p.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. . In: VIGOTSKII, L. S; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.
- LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.
- LURIA, A.R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A.R. *Introdução Evolucionista à Psicologia* (Curso de Psicologia Geral, vol. I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. cap. III, p.71-84.
- MARX, K. O Capital - Livro 1 – Vol. 1. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980. 579 p.
- MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. Cap. 3, p.94-121.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2012. 249 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2012. 249p.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 336p.

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 da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: uma 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.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. 160p.

_____. *Escola e Democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, (edição comemorativa), 2008b. 112p.

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

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001b. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524p.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 3ªed., 2010. 561p.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: Visor, 2001a. 484p.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995. 383p.

_____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor, 1996. 427p.