

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.6293>**PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CRISES, RUPTURAS E
TRANSIÇÕES**

CHILD DEVELOPMENT PROCESS: CRISES, RUPTURE AND TRANSITIONS

PROCESO DEL DESARROLLO INFANTIL: CRISIS, RUPTURA Y TRANSICIONE

*Ágatha Marine Pontes Marega*Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Brasil
Universidade de São Paulo – Brasil*Marta Sueli de Faria Sforzi*

Universidade Estadual de Maringá – Brasil

Resumo: Embora o processo de desenvolvimento humano seja, normalmente, entendido como algo progressivo e harmonioso, autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, apresentam o desenvolvimento infantil como um processo dialético em que as mudanças e transições são feitas revolucionariamente (idades com crises e idades estáveis). Assim, o desenvolvimento é evidenciado em momentos de transição, com a presença de saltos qualitativos, rupturas, crises, que muitas vezes são compreendidos, de forma equivocada, como sintomas negativos. Uma educação cuja finalidade é a promoção do desenvolvimento, necessita conhecer como ocorre esse processo. Neste sentido, este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo compreender esses momentos de transição, com a finalidade de poder atuar pedagogicamente nas crises, de modo que esses momentos sejam favoráveis ao desenvolvimento e não limitadores dele. Concluímos que a condução racional do processo de transição no ambiente escolar requer intervenção pedagógica organizada e assistida pelos adultos envolvidos (professores, pedagogos e familiares).

Palavras chave: desenvolvimento humano; Teoria Histórico-Cultural; intervenção pedagógica.

Abstract: Although human development process is normally thought to be progressive and harmonious, authors based on the Historical and Culture Theory, such as Vygotsky, Leontiev and Elkonin, show that child development is a dialectical process in which transitions occur in a revolutionary manner (age with crises and stable ages). Development is thus evidenced in moments of transition, with the occurrence of qualitative leaps, ruptures, crises, which frequently are understood ambiguously as negative symptoms. Education, whose aim is the promotion of development, should know how the process works. Current paper is the result of a bibliographical research to understand transition moments so that one may act pedagogically during crises so that the latter may be favorable and not restricting to development. Results shows that the rational conduction of the transition process within the school needs an organized and assisted pedagogical intervention by the adults involved (teachers, pedagogues and parents).

Keywords: human development; Historical and Cultural Theory; pedagogical intervention.

Resumen: Aunque el proceso del desarrollo humano sea, normalmente, entendido como algo progresivo y armonioso, autores de la teoría Histórico-Cultural, como Vigotski, Leontiev y Elkonin, presentan al desarrollo infantil como un proceso dialéctico de cambios y transiciones de una edad a otra (edades con crisis y edades estables). De este modo, se evidencia que el desarrollo pasa momentos de transición, en donde existe la presencia de saltos cualitativos, rupturas, crisis, que muchas veces son comprendidos, de forma equivocada, como síntomas negativos. Una educación cuya finalidad es la promoción del desarrollo, necesita conocer cómo ocurre este proceso. En este sentido, este artículo es el resultado de una investigación bibliográfica que tuvo como objetivo comprender esos momentos de transición, así como, la finalidad de poder actuar pedagógicamente en las crisis, de modo que esos momentos sean favorables al desarrollo y no limitantes. Concluimos que la conducción racional del proceso de transición en el ambiente escolar requiere intervención pedagógica organizada y asistida por los adultos que están involucrados (profesores, pedagogos y familiares).

Palabras clave: desarrollo humano; Teoría Histórico-Cultural; intervención pedagógica.

Introdução

Estudos sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento cresceram nas últimas décadas do século XX e um dos fatores para esse crescimento, apontado por Palangana, Galuch e Sforini (2002), é a disseminação, nos anos 1970, da Teoria Histórico-Cultural no Ocidente, destacando aspectos sociais, dentre eles a educação, como centrais para a compreensão do desenvolvimento humano. Desde então, muitas são as contribuições de pesquisadores sobre o papel do ensino no desenvolvimento psíquico, a saber: Sforini (2004), Asbahr (2005), Moura (2010), Bernardes (2012), Martins (2013), entre outros.

Esta vertente da ciência psicológica surgiu no ambiente intelectual da União Soviética (URSS) no início do século passado e seus principais representantes são Vigotski¹, Leontiev e Luria. Ao contrário da teoria comportamentalista e reflexológica, Vigotski considerou o caráter social e histórico do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, tendo como fundamento basilar o entendimento de que o desenvolvimento psíquico não é um processo natural ou espontâneo, mas produzido por meio das apropriações, pelo sujeito, dos bens culturais produzidos pela humanidade. Na contramão das abordagens inatistas e ambientalistas, a teoria histórico-cultural postula um novo método para a ciência psicológica: o dialético, e um novo objeto de estudo: as funções psicológicas superiores.

O novo método e objeto de estudo adotados por Vigotski representaram uma nova maneira de entender o desenvolvimento psíquico. De acordo com essa teoria, apesar de subjetivo e individual, o desenvolvimento tem caráter social e cultural, já que depende das

¹ Ao longo desse trabalho adotamos a grafia “Vigotski”. Nas referências bibliográficas e nas citações, no entanto, mantivemos a grafia do texto original.

interações sociais e está vinculado às capacidades psíquicas que já foram elaboradas durante o percurso da humanidade. Além disso, o percurso do desenvolvimento psíquico não é linear, sendo constituído por fases e mudanças estabelecidas nas relações sociais e, conseqüentemente, nas atividades dos sujeitos.

Para Vigotski, conforme citado por Elkonin (1987), o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que as passagens são feitas revolucionariamente (idades com crises e idades estáveis). Assim, o desenvolvimento é evidenciado em momentos de transição vividos pela criança, que são marcados por saltos qualitativos, rupturas, crises. Segundo esse autor, estudar o desenvolvimento psíquico significa estudar a passagem da criança de um estágio evolutivo ao outro e a mudança de sua personalidade no interior de cada período.

O desenvolvimento pode ser dividido em períodos como primeira infância, infância e adolescência (ELKONIN, 1987). Em cada período há duas atividades que convergem em um momento de crise. Para Elkonin (1987, p. 123) “As passagens de um período ao outro e de uma fase a outra dentro de um mesmo período estão muito pouco estudadas”. Vygotski (1996) também já havia sinalizado que as idades estáveis eram estudadas com maiores detalhes em detrimento das idades críticas. No Brasil ainda há poucas referências de estudos sobre a relação entre os momentos de crise do desenvolvimento e o ensino², o que sugere a necessidade de expandir o conhecimento sobre esse processo para familiares e professores que atuam com crianças.

As idades críticas coincidem com a passagem de uma etapa escolar à outra, quando os alunos se deparam com novas situações e atribuições e, também, quando começam a lidar com novos conceitos e a desenvolver o pensamento teórico. A “conquista da capacidade de pensar”, expressão utilizada por Martins (2016), ocorre pela via da educação e a chave para compreender a relação entre o desenvolvimento do pensamento e as crises do desenvolvimento está na condução racional do ensino.

A compreensão dos momentos de transição é o que motivou a realização da presente pesquisa, de caráter bibliográfico. Para a compreensão do processo de desenvolvimento nos momentos de transição, recorreremos aos estudos de Vigotski, sobre as crises; à produção teórica de Leontiev, sobre as atividades principais e às investigações de Elkonin, sobre a periodização do desenvolvimento psíquico. Para esses autores o processo de desenvolvimento infantil é marcado por saltos qualitativos e rupturas, evidenciadas em momentos de transição vividas pela

² Recentemente foi publicado o livro “Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice” (MARTINS, L.M; ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D, 2016), que amplia o acesso ao estudo da periodização do desenvolvimento humano centrada na atividade.

criança. Se os períodos de crise são significativos para o desenvolvimento, a investigação em torno do período de transição escolar torna-se fundamental para refletir sobre o processo de desenvolvimento infantil e as possibilidades de um bom ensino.

A atividade e o desenvolvimento infantil

Leontiev tomou como base a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski e formulou a teoria da atividade³. Nessa teoria, a abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento é clara: a aquisição dos elementos culturais produzidos historicamente é a condição para o desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que o desenvolvimento não ocorre por herança genética ou por adaptação ao meio, mas pela apropriação de bens culturais produzidos – ciência, arte, filosofia e técnicas. Essa apropriação depende da qualidade de interações sociais e da realização de determinadas atividades pelo sujeito, conforme o lugar por ele ocupado no meio social.

Sobre a relação entre o lugar ocupado pelo sujeito e o desenvolvimento, pensemos em um exemplo: uma criança pequena, filha única, que é alimentada e vestida pelos pais. Ela ocupa um lugar nesta família de alguém passivo, que recebe os cuidados. As interações sociais das quais ela participa são marcadas por esse lugar ocupado, o que configura certo potencial de desenvolvimento.

Mas, como afirma Leontiev (2004), esse lugar muda e, na mudança, o sujeito adquire um novo conteúdo à sua vida e, conseqüentemente, uma nova forma de ver e atuar no mundo. No caso do exemplo citado, o lugar da criança pode mudar com a chegada de um irmão, de uma avó a ser cuidada, da diminuição do tempo dos pais para continuarem a realizar as mesmas ações e, com essa mudança, a criança passa a vestir-se e alimentar-se sozinha, ajudar a cuidar do irmão ou da avó, ou seja, ela passa de ser cuidada a cuidar-se e cuidar de outro. Seu lugar na família mudou, novas interações sociais passam a ser vivenciadas e, com isso, novo potencial de desenvolvimento se apresentam, mesmo que a criança esteja com a mesma idade. Para Leontiev (1994, 2004), a modificação do lugar que o sujeito ocupa é a força motriz do desenvolvimento do psiquismo.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta

³ Para Asbahr (2005), Duarte (2004) e Sforzi (2004), a teoria da atividade é considerada uma continuação da psicologia histórico-cultural. Leontiev estudou a relação entre a atividade humana e o desenvolvimento psíquico.

ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. (LEONTIEV, 1994, p. 63).

Leontiev (2004) considera que em alguns momentos da vida dos sujeitos, algumas atividades são mais significativas para o desenvolvimento psíquico do que outras, são as chamadas atividades dominantes⁴. Uma atividade dominante predomina durante certo estágio do desenvolvimento e é modificada à medida que surgem novos motivos para as ações dos sujeitos. Sobre este aspecto, Sforzi afirma:

A antiga atividade, estando totalmente dominada, perde o sentido, e a criança busca nas interações sociais um novo conteúdo para as suas ações. Basta observar, por exemplo, a mudança de atitude da maioria das crianças nas refeições: o “aviãozinho” que a divertia enquanto levava o alimento até sua boca perde o encanto conforme ela vai percebendo a forma como se alimentam os adultos e outras crianças maiores. (SFORZI, 2004, p. 93).

Apesar de o termo “dominante” nos suscitar algo como uma atividade que se sobrepõe à outra ou aquela que ocorre com mais frequência, ela não é assim identificada pelo autor. Segundo Leontiev, trata-se da atividade que tem maior impacto sobre os processos psíquicos dos sujeitos:

A atividade dominante é [...] 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. (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Essa atividade é, portanto, a determinante para o desenvolvimento em cada estágio da vida. Essa definição já sinaliza que o conceito de atividade dominante, exposto por Leontiev, implica certa periodização das idades. Na primeira infância, por exemplo, para as crianças em fase pré-escolar, o jogo de papéis sociais é a atividade dominante. Neste momento, a atividade lúdica constitui-se no modo privilegiado de a criança apropriar-se dos conhecimentos presentes em sua cultura, enquanto na idade escolar, aproximadamente, de 6 a 10 anos, a atividade dominante passa a ser o estudo.

O conceito de atividade esteve presente também na produção teórica de Elkonin. Esse autor buscou periodizar as etapas do desenvolvimento humano por meio da atividade que o sujeito executa em seu meio. Suas pesquisas, voltadas para o estudo dos períodos da vida, nos ajudam a entender o papel das crises, rupturas e transições no desenvolvimento da criança.

⁴ Nas traduções brasileiras das obras de Elkonin e Leontiev, este conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade guia e atividade orientadora de desenvolvimento.

A periodização do desenvolvimento infantil

Blosnki e Vigotski foram os autores que iniciaram as pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento infantil na psicologia soviética (ELKONIN, 1987). Blonski contribuiu com a compreensão do caráter histórico da periodização, pois, apesar de ter definido períodos que marcam a vida das pessoas, ressalta que em cada momento histórico os períodos são caracterizados diferentemente. A infância, por exemplo, é diferente em cada período do desenvolvimento histórico da humanidade. Assim como Blonski, Vigotski dedicou-se ao estudo da periodização das idades, considerando o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório, marcado por crises.

Segundo Tolstij (1989), os principais critérios de Vigotski na periodização do desenvolvimento eram as situações sociais de desenvolvimento que engendravam a aparição de neoformações. Segundo Tolstij (1989), na periodização elaborada por Vigotski faltou serem pontuadas as principais trocas na atividade da criança e, também, ter expandido a periodização a todo desenvolvimento humano. Tolstij (1989) complementa os critérios apontados inicialmente por Vigotski e inclui a mudança na atividade da criança em diferentes fases da vida. Deste modo, as modificações das situações sociais, as trocas de atividade do sujeito e a aparição de neoformações formam um processo ininterrupto, representado pelo esquema abaixo:



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Tolstij (1989)

Para Tolstij (1989), esses três critérios são indispensáveis para a explicação do processo de desenvolvimento do ponto de vista da atividade. Conforme o autor, as trocas de atividade são cruciais para o desenvolvimento infantil. Com a mudança do lugar ocupado pelo sujeito nas situações sociais, ele sente a necessidade de realizar outra atividade. Essa atividade, por sua vez, possibilitará novos conhecimentos e maior controle das funções psicológicas é requerido, levando ao surgimento de novas formações, o que foi denominado de “neoformações”.

Após aproximadamente três décadas da publicação da obra de Vigotski, em 1971, Elkonin publicou um artigo denominado “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância”, na revista *Cuestiones de Psicología*, no qual apresentou a periodização do desenvolvimento enfatizando o conteúdo psicológico de cada atividade. Elkonin confere grande importância às necessidades e aos motivos da criança, considerando-os parte do processo do desenvolvimento psíquico. Tolstij (1989) afirma que:

Várias dezenas de anos estão entre o surgimento da periodização de L. Vigotski e a publicação, na revista *Cuestiones de psicología* do artigo do seu continuador e discípulo Daniil Elkonin, quem desenvolveu os princípios do seu professor e propôs um esquema psicológico mais detalhado do desenvolvimento infantil, já baseado por completo no princípio da atividade dominante. (TOLSTIJ, 1989, p. 38).

Apesar de Elkonin ter desenvolvido sua teoria demarcando as idades, não são elas que determinam a periodização. O fator que determina e organiza a periodização de Elkonin é o conteúdo da vida humana; esse conteúdo concreto demarca o tipo de atividade dos sujeitos em uma determinada idade.

Desde o momento que nasce, a criança se desenvolve como membro da sociedade. No entanto, durante todo o período de desenvolvimento têm lugar mudanças importantes na situação que ela ocupa entre as demais pessoas e nas suas relações mútuas com elas: isto sugere um papel muito importante no desenvolvimento psíquico. (ELKONIN, 1969, p. 500).

Ao contrário de muitas periodizações formuladas por teóricos naturalistas, o ponto de partida de Elkonin (1969) não foram as habilidades e capacidades já formadas no sujeito. Suas pesquisas aproximam-se das investigações realizadas por Leontiev, as quais têm como ponto de partida a atividade que o sujeito realiza na interação com objetos e outros sujeitos. “As particularidades psicológicas da criança de qualquer idade se formam submetendo-se as leis gerais do desenvolvimento de sua psique em dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação” (ELKONIN, 1969, p. 503).

É nesse sentido que Elkonin (1987) critica o tipo de periodização na qual a psicologia infantil tinha se pautado até então. Para o autor, tal periodização “[...] é elaborada sobre a base do sistema de educação e ensino já formado” (ELKONIN, 1987, p. 104). Para ele, nessas teorias os períodos são marcados por aquilo que já está concretizado na criança, ou então, pelas capacidades psíquicas já formadas. Isso prejudicou a educação escolar, pois a partir da difusão de algumas teorias que enfatizam as capacidades já formadas em cada momento, considerou-se que deveria ser ensinado às crianças aquilo que elas já tinham condições de realizar. Ensinava-se a desenhar, por exemplo, quando a criança já tinha desenvolvido a coordenação motora fina

(ensino a reboque do desenvolvimento) ao invés de ensinar o desenho para provocar o desenvolvimento da coordenação motora fina (ensino promotor do desenvolvimento). Ou seja, não se pensava que o ensino deveria provocar necessidades e motivos para além do nível de desenvolvimento já alcançado.

Essa discussão nos faz refletir acerca da sequenciação dos conteúdos escolares com relação à maturidade das crianças. A alfabetização, as operações matemáticas, o trabalho com mapas, por exemplo, são atividades que exigem da criança a atuação com representações simbólicas, pressupõem a capacidade de lidar com abstrações. Muitas vezes, considera-se que somente quando a criança já desenvolveu o raciocínio abstrato tem condições de interagir com esses conteúdos. Não se pergunta, portanto, se ao lidar com essas representações, a criança desenvolve o raciocínio abstrato; ao contrário, considera-se que o raciocínio abstrato se desenvolve em determinada idade e, somente após esse desenvolvimento, pode ser ensinado determinado conteúdo, o que representa uma visão puramente orgânica de desenvolvimento.

Para Elkonin (1987), o sujeito passa por três fases (primeira infância, infância e adolescência) e em cada fase há dois períodos: o primeiro voltado às relações humanas (criança-pessoas) e o segundo, relacionado aos objetos (criança-coisas). Cada período é permeado por uma atividade dominante. Elkonin fez essa divisão baseando-se, principalmente, nos estudos de Leontiev (1994, 2004), segundo o qual, para entender o desenvolvimento psíquico das crianças é necessário entender o lugar que elas ocupam nas relações humanas.

As atividades dominantes em cada período são: Primeira infância: Comunicação emocional direta e atividade objetual manipulatória; Infância: jogo de papéis sociais (ou jogo protagonizado) e atividade de estudo; Adolescência: comunicação íntima pessoal e atividade profissional/de estudo. Em cada período intercalam-se atividades nas quais predominam as relações do sujeito com os objetos de conhecimento e nas quais predominam as relações do sujeito com os outros sujeitos, ou seja, as relações sociais, como determinantes para o desenvolvimento.

Período	Atividades dominantes	
	Relações Humanas	Relações Objetais
Primeira infância	Comunicação emocional direta	Atividade Objetual-manipulatória
Infância	Jogo de papéis sociais	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/de estudo

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Elkonin (1998).

Diante desse quadro é preciso ter o cuidado para não naturalizar os períodos e as atividades, tratando-os como a-históricos e de natureza orgânica. Elkonin (1998) ocupou-se de mostrar o caráter histórico dessas atividades, como exemplo, demonstra que o jogo de papéis não é uma atividade própria das crianças em todas as culturas e em todos os momentos históricos, mas que ele está vinculado ao tipo de trabalho desenvolvido em determinados momentos e grupos e a participação da criança nele. Quando a criança participava da vida comunitária junto dos adultos, menos necessidade tinha de recriar no faz-de-conta as ações dos adultos. Com a complexificação das formas de trabalho, somente por meio do lúdico a criança pode reproduzir as ações dos adultos, como dirigir um carro, pilotar um avião, etc. Também há que se cuidar para não ver nessa periodização um processo natural no qual, gradativamente, todos os sujeitos passam de um período e atividade para outros, de modo espontâneo. O desencadeador da passagem de uma atividade a outra é social, ou seja, está nas condições objetivas de existência de cada sujeito.

Para os autores da Teoria Histórico-Cultural, não é a criança que muda, seguindo uma linha evolutiva de desenvolvimento, mudam-se as condições objetivas da sua vida. Essas mudanças condicionam suas mudanças internas, fazendo com que ela passe de um estágio a outro.

Como surgem, então, as crises?

Crises, rupturas e transições no processo de desenvolvimento infantil

De acordo com Vygotski (1996), as crises são períodos críticos da vida que têm em si características em comum. Elas demarcam períodos de transição, ou então, momentos de virada, em que novas atividades estão surgindo.

[...] o desenvolvimento infantil, que é uma das formas complexas da vida, contém forçosamente processos de redução e de extinção. O nascimento do novo no desenvolvimento significa irreversivelmente o desaparecimento do velho. [...] Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra sobre tudo nas idades críticas. Mas seria um grande erro supor que com isso se esgote a importância das idades críticas (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

As crises representam a extinção de atividades anteriormente significativas ao sujeito, que cedem espaço para novas atividades. Segundo Pasqualini (2009, p. 36), “nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo

relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio”.

O interesse de investigação de Vygotski (1996) estava voltado à compreensão daquilo que se oculta nos sintomas das crises, isto é, as leis internas do desenvolvimento. A aparência de determinado sintoma, por exemplo, a birra, não é o mesmo que a essência desse sintoma. Ele explica que ao longo do desenvolvimento são acumuladas mudanças quantitativas insignificantes que, num determinado momento da vida, se transformam em mudanças qualitativas. Esse salto, que é visto mais claramente pelo sintoma aparente, é dado devido a necessidade interna perante a uma nova situação social. Para Vygotski (1996), a situação social não é simplesmente um aspecto externo, que influencia o desenvolvimento; a situação social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, provocando aparição de novas formações.

Na tabela formulada por Vigotski, publicada na década de 1930, as idades foram organizadas de acordo as crises psicológicas.

Idade	Nome do período / crise	Estados do período e fases da crise
0 - 02 meses	Crise do nascimento	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
02 meses - 1 ano	Infância	1) precoce 2) tardia
1 ano	Crise do 1º ano	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
1-3 anos	Infância precoce	1) precoce 2) tardia
3 anos	Crise dos 3 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
3-7 anos	Idade pré-escolar	1) precoce 2) tardia
7 anos	<i>Crise dos 7 anos</i>	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
8-12 anos	Idade escolar	1) precoce 2) tardia
13 anos	Crise dos 13 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
14-17 anos	Puberdade	1) precoce 2) tardia
17 anos	Crise dos 17 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica

Fonte: VIGOTSKI, L.S. O problema da periodização evolutiva do desenvolvimento infantil – Questões de psicologia, 1972, n.2, p.117 *apud* Tolstij (1989).

Vygotski (1996) destacou os seguintes períodos de crise: crise pós-natal; crise de 1 ano; crise de 3 anos; crise dos 7 anos; crise dos 13 anos e crise dos 17 anos. Os períodos de crise, intercalados por períodos estáveis

[...] configuram os pontos críticos, de virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, e sim revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

Vygotski explica que os momentos de crise não são iguais para todas as crianças e destaca alguns aspectos sobre o tema: apesar de as crises serem demarcadas por pontos culminantes, não há limites entre o início e o fim delas; foi comprovado por pesquisas empíricas que uma grande parte dos sujeitos que vivem o período crítico da adolescência, por exemplo, têm queda do rendimento escolar; e por fim, a última peculiaridade citada pelo autor é a equivocada visão negativa que se tem das crises, fato que “[...] impede o correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 257). Para Vygotski apesar de a crise apresentar pontos negativos, ela se constitui mais criativa do que destrutiva, pois indica uma qualidade nova de pensamento.

O autor questiona a insuficiência de pesquisas direcionadas aos períodos de crise ou a pouca credibilidade dada pelos pesquisadores ao estudo desses momentos. Para Leontiev (1994), a interpretação das crises recai sempre nos motivos da maturação das crianças (características internas) e na relação entre criança e ambiente (características externas). O estudo das crises realizado por Vigotski se deu com base nas leis que regem as novas formações em períodos estáveis e períodos críticos. Para Vygotski:

As idades estáveis têm sido estudadas com muito maior detalhe do que as caracterizadas pela crise, que é outro tipo de desenvolvimento. As crises foram descobertas por vias puramente empíricas: não foram sistematizadas nem incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil. São numerosos os investigadores que põem em dúvida a necessidade interna de sua existência. Inclina-se, preferivelmente, a considerar as crises como “enfermidades” do desenvolvimento, como um desvio de norma. (VYGOTSKI, 1996, p. 255).

Vygotski (1996) ressalta a importância de uma análise científica dos comportamentos apresentados pelos sujeitos em momentos de crise. Ele reforça que o aspecto positivo da crise é a aparição de novas formações e o surgimento de uma nova atividade na vida da criança. Por exemplo, a crise de 3 anos é identificada por um conjunto de sintomas – negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação. É nessa idade que a criança diz “eu faço sozinha!”. Além da obstinação presente nessa expressão, aparecem também indícios de independência da criança.

A criança de 3 anos já conviveu com os adultos, adquiriu a linguagem própria da sua cultura, sentiu necessidade de entrar em contato com diversos objetos e de interagir com os fenômenos como os adultos. Por não possuir condições físicas para operar objetos reais, brinca com objetos similares - os brinquedos. Entretanto, ainda há insistências por parte da criança para cortar o alimento com uma faca de verdade, a vestir-se sozinha, mesmo sem ter desenvolvido habilidades apropriadas para realizar essas ações com desenvoltura. Em outras palavras, na sua teimosia está em negociação dependência/independência, processo que acompanha a transição de desenvolvimento do bebê para criança.

Há semelhanças entre uma criança de 3 anos e um adolescente? Em um primeiro momento há dificuldade em encontrar semelhanças, afinal, além da diferença na quantidade de anos vividos, há também diferenças de atitudes e de maturidade. Em que momento e aspectos há convergência entre essas duas fases?

Tanto a criança quanto o adolescente estão em um momento de transição de atividade. A transição de um período do desenvolvimento para outro, portanto, é demarcada por crises. Tal como a criança de 3 anos, o adolescente quer agir como o adulto e sente-se preparado para realizar as mesmas funções exercidas pelos adultos. Quer sair sozinho, ter seu próprio dinheiro e, por isso, há a insistência em querer fazer tudo do seu jeito, situação que gera conflitos entre adolescentes e adultos. Segundo Vygotski (1996), “nas idades críticas, o desenvolvimento da criança costuma ir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno. Na sua vida interna a criança pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos” (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

Todavia, tendo em vista o movimento dialético do desenvolvimento, como afirma Vigotski, (1996) é importante reconhecer que mesmo nos processos considerados involutivos, manifestos nos momentos de crise, estão presentes os processos de formação positiva da personalidade. Esses momentos são faces de um mesmo processo, e quando aparecem novas formações. No caso específico do adolescente, ele alcança um nível superior de pensamento, o pensamento conceitual. Trata-se de um conteúdo que exige novas formas de atividade intelectual, de modo especial, o pensamento lógico. A busca pela lógica no pensamento e nas ações, manifesta-se no espírito crítico e maior exigência que faz das pessoas ao seu entorno.

Destacamos o questionamento de Leontiev para refletir sobre a importância das crises: “[...] serão, tais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança?” (LEONTIEV, 1994, p.67). De fato, as crises são inevitáveis se são compreendidas como um processo de turbulência entre a maturação da criança e o ambiente, mas na concepção de Leontiev, “Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no

desenvolvimento” (LEONTIEV, 1994, p. 67). Para ele, a crise é sinal de que uma ruptura ou um salto que não foi efetuado no tempo adequado. Portanto, ela manifesta-se quando a transição vai ocorrendo espontaneamente sem que os adultos auxiliem a criança ou o adolescente a deixar o antigo lugar ou a ocupar o novo. Leontiev (1994) considera que pode não haver crise se a transição e as rupturas forem racionalmente conduzidas, ou seja, se forem acompanhadas por um processo educativo.

Ao compreendermos o desenvolvimento como um processo dialético, isto é, caracterizado pelas transformações ocorridas durante esse processo, entendemos a transição de forma revolucionária, marcada por saltos qualitativos. Já pela concepção linear do desenvolvimento cujo processo se dá de forma evolucionária, a compreensão acerca da transição é outra. Segundo Vigotski:

Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem os distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 97).

Como vimos, as mudanças no percurso do desenvolvimento infantil estão intimamente ligadas às mudanças do lugar ocupado pela criança na sociedade. Desse modo, excetuando o desenvolvimento biológico da espécie, a mudança não é natural, pois para que ela ocorra é necessário também que ocorra uma modificação nas relações sociais. A transição de um período escolar a outro, portanto, significa ampliação do círculo de conhecimentos da criança e a possibilidade de novos saltos qualitativos. Portanto, não deve ser compreendido como algo negativo, mas como um período rico em avanços em seu desenvolvimento.

Considerações finais

A ideia de desenvolvimento como algo sempre progressivo, harmônico e linear nos impede de compreender os momentos de crise como próprios desse processo. Verificamos que ao longo do desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes e até adultos, há momentos em que fica evidente uma contradição entre as novas possibilidades que se abrem para o sujeito e o percurso de vida que ele vinha seguindo. Essa contradição, que se manifesta em crises, nada mais é do que a indicação da necessidade interna da mudança de um estágio a outro.

Quando a criança ou o adolescente estão em um processo de transição, quer dizer que o velho modo de agir já não atende às novas necessidades que vão surgindo em decorrência da mudança na sua forma de vida e, dessa forma, uma nova atividade começa aparecer, então, o conflito entre o velho e o novo se estabelece.

A compreensão desse processo nos faz ficar atentos a esses momentos e a buscar modos de conduzir racionalmente as transições. A autonomia desejada pela criança e adolescente, quando não atendida pode resultar em relações tensas e limitação ao seu desenvolvimento, mas, se apenas concedida, sem orientação e acompanhamento, pode representar riscos físicos e emocionais, por levá-los a realização de ações que estão para além das possibilidades de compreensão das consequências delas. Por essa razão, a ideia da condução racional desse processo, defendida por Leontiev (1994), nos faz refletir sobre o importante papel pedagógico de familiares e professores nos momentos de crise.

Por exemplo, a negação da criança pequena de ser servida pelos pais ou professores e a insistência em alimentar-se sozinha fazendo uso de talheres, revela sua busca de autonomia visando a participação como sujeito no mundo adulto. Negar-lhe a possibilidade dessa ação porque há o risco de a criança se ferir com os talheres ou sujar sua roupa e a toalha da mesa, significa limitar o seu desenvolvimento e tornar o ato de alimentar-se um embate. Todavia, apenas atender ao seu desejo, disponibilizando-lhe talheres, pode resultar em riscos, muita sujeira e pouca aprendizagem. A condução racional desse processo, exige que o adulto, conhecedor dos riscos e da conduta humana própria do ato de alimentar-se, ofereça talheres que são próprios às crianças, utilize roupas e toalhas apropriadas, de limpeza facilitada. Esse acompanhamento se faz necessário até que a criança realize os movimentos necessários com desenvoltura e adquira a autonomia para tomar esses cuidados por si própria.

Também o adolescente deseja agir por si próprio, ir a festas sem os pais, ficar sozinho em casa, decidir o momento de realizar o dever de casa, escolher o seu grupo de trabalho em sala de aula, enfim, deseja realizar ações comuns entre os adultos. Experiências de autonomia são necessárias neste momento, o que não significa atender a todos os desejos do adolescente, mas propiciar condições para que a vivência dessas experiências seja, inicialmente, acompanhada de orientações e certo monitoramento por parte dos adultos.

E como fica esse processo de transição na escola? A vida escolar é marcada por diversas transições, nas quais os estudantes se deparam com novas situações ou atribuições sociais e lidam com novos conceitos. Se o percurso de desenvolvimento infantil não é linear, a organização do ensino também não deve seguir um movimento uniforme, como se os estudantes estivessem numa esteira rolante. Ensinar no Ensino Fundamental é diferente de ensinar no

Ensino Médio ou na Educação Infantil, pois os sujeitos estão em períodos da vida diferentes e têm necessidades diferentes.

Os estudos de Vygotski (1996) sobre as crises do desenvolvimento podem ajudar professores e pedagogos na organização do ensino em períodos de transição. A criança que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é curiosa, tem necessidade de brincar, estudar, aprender novas palavras, compreender os fenômenos da realidade. Segundo os estudos realizados por Marega (2010), a transição entre a atividade lúdica e a atividade de estudo deve ser conduzida racionalmente, valorizando o papel do conteúdo na convergência entre o brincar e o estudar.

Marega e Sforzi (2011, p. 149) consideram necessário que na organização do ensino do 1º ano, as atividades lúdica e de estudo “[...] estejam entrelaçadas, enriquecendo-se mutuamente”. De acordo com as autoras, essa “[...] organização pode evitar a crise que tende a ser gerada pela repentina ruptura da atividade lúdica, apenas porque a criança legalmente passou a frequentar o ensino obrigatório”.

Da mesma forma, o adolescente que ingressa na segunda etapa do Ensino Fundamental tem necessidades de estudo diferentes de quando ingressou na primeira etapa. Além disso, há outros interesses, como formar grupos sociais e sentir-se mais confiante a participar do universo adulto. Quando se compreende as características das crises e que estas coincidem com determinada etapa escolar, é possível conduzir pedagogicamente os momentos de mudança.

A condução racional dos processos de transição significa, portanto, uma intervenção pedagógica organizada e assistida por adultos. Professores, pedagogos e familiares, cientes que os períodos críticos são criativos e que os saltos no desenvolvimento são importantes, podem orientar diretamente o processo e, em outros, agirem de modo indireto, oferecendo “redes de apoio” para dar segurança ao salto. Assim, as crises compreendidas e conduzidas pedagogicamente, constituem-se em momentos de mudanças positivas no desenvolvimento dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 108-118, 2005. Disponível em: Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2019.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

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

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

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: A. A. SMIRNOV, A. N. LEONTIEV, S. L. RUBINSHTEIN; B. M. TIEPLOV (Orgs.), **Psicología**. México: Grijalbo, p. 1969. p. 493-503.

MAREGA, A. M. P.; SFORNI, M. S. de F. A criança de seis anos na escola: é hora de brincar ou de estudar? **Revista Contrapontos**. v. 11, n. 2, p. 143-151, 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2751/1914>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguistic**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

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

MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber, 2010.

PALANGANA, I. C; GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/25652787.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.
SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994, p. 59-84.

OBOUKHOVA, L. A teoria de Vigotski: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. I Conferência Internacional: o enfoque histórico cultural em questão. **Anais...**Santo André: SP, 2006, p. 16-25.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 1. ed. Madrid: Visor. Tomo 4, 1996.

SOBRE AS AUTORAS:

Ágatha Marine Pontes Marega

Doutorado em Educação (em andamento) na Universidade do Estado de São Paulo (USP); Professora pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná-Brasil; Participante Grupo de Pesquisa: Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da teoria histórico-cultural. E-mail: agathamarega@usp.br

 <http://orcid.org/0000-0003-2449-9785>

Marta Sueli de Faria Sforini

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM-PR; Participante do Grupo de Pesquisa sobre Atividade Pedagógica na Faculdade de Educação da USP (GEPAPe-USP) e Líder do Grupo de Pesquisa sobre Atividade de Ensino na Universidade Estadual de Maringá (GEPAE-UEM). E-mail: martasforini@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9614-2075>

Recebido em: 27 de fevereiro de 2020

Aprovado em: 31 de julho de 2020

Publicado em: 01 de outubro de 2020