

Periodização do desenvolvimento psicológico e atividade pedagógica de ensino: elementos teórico-práticos para pensar formação docente e educação escolar

Periodization of psychological development and pedagogical teaching activity: theoretical-practical elements to think about teacher education and basic school

*Epifânia Barbosa da Silva*¹
*Rafael Fonseca de Castro*²

RESUMO

Este artigo apresenta e propõe contribuições teórico-práticas consideradas pertinentes à Educação Escolar em uma perspectiva histórico-cultural. Para tal, parte de pressupostos de Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Vasili Davidov e Danill Elkonin com ênfase nas atividades pedagógicas de ensino e no processo de desenvolvimento de estudantes em idade escolar, com base na perspectiva de periodização do desenvolvimento psicológico, em suas mútuas relações e em seu potencial de aplicação em processos formativos e em práticas pedagógicas de/por professores da Educação Básica. As contribuições teórico-práticas aqui apresentadas são defendidas como possibilidades para orientar ações de formação docente que direcionem esses profissionais à criação de atividades pedagógicas de ensino que favoreçam o processo de desenvolvimento dos escolares. Contudo, é essencial que o professor conheça e discuta o papel da Educação Escolar, a

ABSTRACT

This article presents and proposes theoretical-practical contributions considered relevant to School Education in a historical-cultural perspective. To this end, it starts from the assumptions of Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Vasili Davidov and Danill Elkonin, with emphasis on pedagogical teaching activities and on the development process of school-age students, based on the perspective of periodization of psychological development, on their mutual relations and on their potential application in formative processes and pedagogical practices of/by Basic Education teachers. The theoretical-practical contributions presented here are defended as possibilities to guide teacher education actions that direct these professionals to creation of pedagogical teaching activities that favor the students' development process. However, it is essential that the teacher knows and discusses the role of School Education, the relevance of teaching work, the importance of scientific concepts, the

¹ Mestra em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED-PVH). Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4534-8214>. E-mail: epifaniab@gmail.com.

² Doutor em Educação. Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – Campus Porto Velho (DACED-PVH). Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf). Líder do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>. E-mail: castro@unir.br.

relevância do trabalho docente, a importância dos conceitos científicos, a organização e a estruturação do ensino planejadas visando ao desenvolvimento de seus estudantes.

organization and the structuring of teaching planned with a view to their students' development.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Escolar; Formação docente; Atividade pedagógica de ensino; Periodização do desenvolvimento psicológico.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Schooling; Teacher education; Pedagogical activity; Periodization of psychological development.

1 Introdução

Este artigo apresenta e propõe contribuições teórico-práticas consideradas pertinentes à Educação Escolar em uma perspectiva histórico-cultural, tendo em vista as trajetórias dos autores nos contextos da Educação Básica, da formação de professores e da pesquisa educacional *Stricto sensu*. Trata-se de um ensaio teórico e, para tal, adota pressupostos de Lev Semenovitch Vigotskiⁱ (1996-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1931-1979), Vasili Vasilovich Davydov (1930-1998) e Danill Borisovich Elkonin (1904-1984) na sua linha argumentativa essencial – em diálogo com outros autores ligados à essa matriz teórica e em sintonia com a temática desenvolvida.

Pressupostos teórico-metodológicos vinculados à Teoria Histórico-Cultural (THC) têm embasado um considerável número de pesquisas, em especial, na Psicologia, na Pedagogia e na Educação de uma forma geral e interdisciplinarmente. Sua riqueza conceitual permite o estudo e o desenvolvimento de práticas educacionais relacionadas a variados níveis e contextos, em diversos países – como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015).

Neste manuscrito, direcionaremos nossa atenção às perspectivas de “Atividade pedagógica de ensino” e “Periodização do desenvolvimento psicológico”, em suas mútuas relações e em seu potencial para a aplicação em ações formativas e em atividades pedagógicas de ensino de/por professores da Educação Básica.

Acreditamos e defendemos que os conceitos aqui apresentados se constituem deveras relevantes à formação inicial e continuada de professores que direcionem esses profissionais à criação e à efetivação da estruturação e

organização de um ensino que favoreça o processo de desenvolvimento dos escolares – desmistificando ideias propagadas no “senso comum da Educação” de que conceitos de Vigotski não teriam aplicabilidade concreta em ações educativas em sala de aula, no “chão da escola”.

2 A atividade pedagógica de ensino na Educação Escolar

Vinculada ao conceito marxiano de trabalho, a atividade humana é base importante na fundamentação teórico-epistemológica da THC. Segundo Marx (2013), o trabalho é entendido como atividade adequada a um fim, é condição universal para que o homem se torne humano. E, como defenderam Vygotski (1931/1995) e Leontiev (1960; 2017), a atividade social humana é sempre mediada e os principais elementos mediadores da atividade são as ferramentas e os signos desenvolvidos historicamente pelos indivíduos.

Castro (2014) salienta que Vygotski (1931/1995) explicava que o processo de relação de A (sujeito) com B (ambiente) é mediado por X, onde X é o instrumento (signo ou ferramenta) que propicia a atividade mediadora. A partir de estudos de Marx (2013), Vygotsky (1931/1995) se apropriou da concepção de ferramentas como meios de trabalho materiais que servem para dominar a natureza e definiu os signos como instrumentos psicológicos de mediação entre o ser humano e o mundo, conjugando, assim, essas noções, ao conceito geral de artefatos ou adaptações artificiais da atividade mediadora. Para Vygotski (1931/1995), a similaridade entre ferramentas materiais e signos se baseia na função mediadora desempenhada por ambos e, por isso, do ponto de vista psicológico, podem estar incluídos em uma mesma categoria: atividade mediadora.

A atividade que destacamos neste texto é a atividade pedagógica de ensino que o professor realiza no ambiente educacional junto aos estudantes, num esforço intencional de a eles favorecer o acesso a conhecimentos historicamente acumulados, humanizando-os e emancipando-os (Saviani 2008; Duarte, 2010), utilizando-se ferramentas e signos no processo de ensino. Partindo dessa compreensão, abordaremos a importância da atividade pedagógica de ensino para o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Na perspectiva da THC, as relações que a criança estabelece com o meio ocorrem quando há uma atividade que a influencia, possibilitando avanços mentais qualitativos e, para cada fase do processo desenvolvimento, há atividades que se destacam em termos de importância nesse processo. Conforme Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 50), “o conceito de atividade implica sempre o indivíduo com seus motivos e necessidades e o seu agir de determinado modo no mundo concretamente dado”.

A criança, no seu cotidiano, antes de ingressar na escola, já vivencia experiências com outros indivíduos, seja pela observação ou pela manipulação de objetos; ela se relaciona com os conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. A relação com os conhecimentos acumulados pelo homem ocorre de forma sistematizada nas sociedades letradas e organizadas, e a escola, nessa perspectiva, é a instituição pensada para essa finalidade.

Seu papel, historicamente, é relevante para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, confluindo conhecimento espontâneo e conhecimento científico em uma relação dialética. Segundo Vygotsky (1934/1982), os conceitos espontâneos são aqueles desenvolvidos na experiência imediata, concreta, pessoal e cotidiana da criança; e os científicos, não-espontâneos, racionalizam e organizam, de forma sistemática, as condições sociais e materiais para a existência e o desenvolvimento dos indivíduos.

Para Vygotsky (1934/1982), isto representa o trânsito da atividade de pensamento prático, do dia a dia, da relação direta da palavra com o objeto, para o pensamento teórico. Para este pesquisador, explicam Prestes, Tunes e Nascimento (2003), os conhecimentos científicos deveriam ser estruturados em sistemas hierárquicos de generalidade envolvendo a relação semiótica entre palavras e as relacionando com a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a distinção, entre outras funções psicológicas superiores. Nesse aspecto, caberia à escola a função dessa estruturação, que resultaria à criança no acesso e na apropriação aos/dos conhecimentos científicos (os conteúdos escolares), possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo.

Vigotski (1934/1982), sem delimitar rigidamente etapas etárias, destacava que a formação de conceitos teóricos ocorre, em sua plenitude, na adolescência. Antes disso, como são os casos do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, o pensamento conceitual está em processo de desenvolvimento, ainda não atingiu suas máximas possibilidades. Nesse processo, o conhecimento é o conteúdo da atividade de estudo e, graças a sua apropriação, desenvolvem-se neoformações psicológicas na mente da criança – mediante o pensamento conceitual.

Davydov (1988), a partir das proposições vigotskianas sobre formação conceitual, defendia que a escola deve ensinar nossas crianças a pensarem teoricamente. Para este autor, o pensamento teórico provê às pessoas os meios universais, historicamente constituídos, de compreensão das mais diversas esferas da realidade. É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição.

Vygotsky (1934/1982) tratava a atividade pedagógica de ensino como um meio para o desenvolvimento de conhecimentos não cotidianos no espaço escolar e afirmava que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Conforme Prestes (2010), Vigotski não dizia que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, em uma ação colaborativa, seja com o adulto ou entre pares mais experientes, cria possibilidades para esse desenvolvimento (Vygotsky, 1934/1982). Portanto, não se trata de um ensino como técnica ou treino de funções já desenvolvidas, mas com o objetivo de possibilitar condições para o desenvolvimento de funções psicológicas em maturação pelos escolares. O ensino e a aprendizagem são processos cujos sentidos não se encontram no resultado, mas neles mesmos enquanto processos.

A abordagem utilizada por Vigotski, conforme Kravtsova (2021, p. 25), “orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado”. A autora reforça que, para Vigotski, existe a instrução espontânea, que a criança pode seguir até determinada idade; e a instrução reativa, quando ela se instrui seguindo um programa de outrem. Essa análise apresentada por Kravtsova (2021) está relacionada ao problema da prontidão psicológica e pessoal, pois,

por um lado, é possível ampliar e enriquecer o que existe a respeito do que a criança precisa para que a atividade de estudo se constitua. Por outro lado, surgirá necessariamente diante de nós uma série de problemas psicológicos internamente ligados de modo objetivo à organização da instrução plena que promove o desenvolvimento (p. 25).

O processo de transição da instrução espontânea para a reativa, no contexto da prontidão psicológica e pessoal da criança, como explicado por Kravtsova (2021), precisa ser bem estruturado, pois ocorrerão novas formas de inter-relação da criança com os adultos e entre seus pares, além da relação consigo mesma mediante a falta interna (Vygotski, 1931/1995).

Cabe salientar, contudo, que a prontidão psicológica e pessoal da criança nem sempre corresponde às atividades de instrução reativas relacionadas àquela idade ou etapa do ensino na escola; e que a criança pode não estar “pronta” para determinado programa de estudo, o que pode ocasionar consequências indesejáveis ao seu desempenho escolar e ao seu desenvolvimento, tendo em vista que suas aprendizagens estarão comprometidas.

Quando se fala em aprendizagem na perspectiva da THC, atenta-se à expressão russa “*обучение*” (obutchenie). Puentes (2019) defende, “a partir de fontes originais, em primeiro lugar, que, diferentemente de “teaching”, “enseñanza” ou “ensino”, a tradução mais adequada na perspectiva desenvolvimental para o termo russo “*обучение*” (obutchenie) é aprendizagem”. Essa acepção vai ao encontro da ideia de Vigotski (1933-1934/2018) sobre as leis de desenvolvimento na infância e reforça a necessidade de compreender que toda atividade de ensino deve ser intencionalmente estruturada de maneira que manifeste possibilidades à aprendizagem dos estudantes, pautada em motivos e necessidades que os afetem no nível de desenvolvimento que precisa ser por eles atingido.

De acordo com Vigotski (1928-1933/2021), o ensino deve despertar na criança uma série de processos de desenvolvimento psicológico, não como forças naturais, mas como movimentos que dão partida a eles. Para este proeminente pesquisador, a escola deveria se ocupar com o desenvolvimento da função mental da criança, preparando-a para o nível de desenvolvimento seguinte. A criança, ao

chegar à escola, já possui determinados conhecimentos que, no processo de desenvolvimento, serão estruturalmente (re)organizados mediante as atividades pedagógicas de ensino voltadas a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Conforme vai aprendendo novos conteúdos (conceitos científicos), em relação com suas experiências práticas do cotidiano social (conceitos espontâneos), a criança se desenvolve – ocorrendo rupturas e saltos qualitativos que marcam transições entre etapas desse desenvolvimento. Vigotski (1928-1933/2021, p. 164) utilizava o exemplo do movimento de transição da fala interna para a escrita: “é essencialmente difícil porque a fala interna é fala para si, e a fala escrita é estruturada ao máximo para o outro – que deve me entender e que não me vê no momento em que escrevo”. Essa combinação de atividades, para Vigotski, é contraditória e algo complexo para as crianças, pois delas exige que reorganizem mentalmente esses processos mediante atividades conscientes.

Em uma perspectiva histórico-cultural, os processos de escolarização, e o ensino propriamente dito, devem partir do sentido pessoal interno para o significado objetivo externo da palavra ou ação, sendo possível, assim, estabelecer relações entre a vida cotidiana da criança e a Educação Escolar. Para Vigotski (1928-1933/2021), o ensino que se orienta pelos ciclos finalizados de desenvolvimento é ineficaz para o desenvolvimento geral da criança, pois é uma atividade que não guia esse processo. Isso implica dizer que a atividade de ensino deve ser em constante colaboração (com o professor, um adulto ou um colega mais experiente). Nas palavras de Vigotski (1928-1933/2021, p. 259): “o que a criança faz hoje com a ajuda, amanhã será capaz de fazer independentemente”.

Essa perspectiva teórica reposiciona os educadores envolvidos no processo de organização do ensino a pensarem em objetivar seu trabalho para favorecer a aprendizagem de estudantes, via processo de escolarização, gerando e promovendo atividade no estudante, pois, compreendemos, assim como Moura et al. 2016, p. 103), que, “tão importante quanto à atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve”.

A atividade pedagógica, conforme esclarecido por Bernardes (2006), é a unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, pois, por meio desta

unidade, é possível compreender o papel da Educação no processo de desenvolvimento do escolar, sendo importante que o objeto a ser ensinado pelo professor seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Para tanto, a estrutura pedagógica para esse alcance deve ser didaticamente pensada e confrontada. Deste modo, como destacam Moura *et al.* (2016), o processo educativo escolar se constitui como atividade: para o estudante, como estudo e; para o professor, como trabalho.

Esse contexto pode ser ilustrado com o idealizado e experienciado por Davydov (1988) que, pensando no processo de autotransformação do sujeito da atividade, e partindo metodologicamente da ascensão do abstrato ao concreto, propôs componentes didáticos (tarefa de estudo, operações mentais, auto-avaliação e regulação), estruturados e dirigidos à atividade pedagógica de estudo para a criança em idade escolar. Ao propor essa organização didática, Davydov (1988) reforçava o papel do professor de colaborar efetivamente com os processos de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles se apropriem de conceitos historicamente construídos (conteúdos escolares), de forma sistematizada (Educação formal) e intencional, e se desenvolva intelectualmente, com vistas ao pensamento teórico.

Em outras palavras, a partir deste fundamento teórico-prático, a atividade pedagógica de estudo é o caminho que leva o estudante a um estado de aprendizagem e a atividade pedagógica de ensino organiza a ação do professor para que ele atue na zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 1928-1933/2021), adiantando-se ao desenvolvimento do estudante, tornando o ensino a “forma interna indispensável e geral de desenvolvimento intelectual” (Davidov, 1987, p. 180).

Em suas análises pedológicas, Vigotski sugeria que o essencial para a escola não deve ser o que a criança já aprendeu, mas o que ela ainda é capaz de aprender, com ajuda, em estreita relação com seu meio e atendendo às exigências da atividade pedagógica que realiza. Contudo, a criança “nunca começa no vazio, pois tem sempre diante de si um determinado [nível] de desenvolvimento percorrido” (Vigotski, 1928-1933/2021, p. 254). Essa concepção muda o olhar tradicional sobre a relação entre ensino e aprendizagem da maioria das escolas brasileiras, que valoriza em demasia o que a criança já domina, pouco atentando aos processos em curso. Como alerta Castro

(2014), nossa Educação é mais retrospectiva, quando deveria ser mais prospectiva, segundo o que defende Vigotski há um século.

3 Periodização do desenvolvimento psicológico

Elkonin (1987), estudando as brincadeiras de faz-de-conta, baseado em investigações de Vigotski, nas quais crianças representam papéis sociais do mundo adulto conforme seus interesses e desejos, chegou à compreensão de que a brincadeira possibilita a elas modelar suas relações com o mundo. Como salienta Castro (2014), por meio dessas atividades, a criança começa a tomar consciência do comportamento humano, controlando os impulsos e agindo conforme as regras sociais do mundo adulto. Contudo, Vigotski indicava a existência de diferentes abordagens à brincadeira, conforme explica Prestes (2010):

[...] a intelectualista, caso seja entendida como simbólica (e se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico); a cognitivista, quando entendida como processo cognitivo (deixado de lado o lado afetivo e de atividade da criança); e, por último, a abordagem que tem a necessidade de desvendar o que a brincadeira promove no desenvolvimento da criança. É nessa última abordagem que consiste o ponto crucial para compreender a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar (p. 161).

Em conformidade com o pensamento de Vigotski, Elkonin (1987, p. 421) expressava que a brincadeira, além de promover as relações sociais, influencia o desenvolvimento cognitivo da criança e a formação de sua personalidade: "a evolução da brincadeira prepara para a transição para uma fase nova superior do desenvolvimento psicológico, a transição para um novo período evolutivo".

Lazaretti (2011) explica que, considerando as assertivas teóricas já desenvolvidas por Vigotski voltadas à Psicologia Infantil, Elkonin partiu de possibilidades para pensar e aplicar seus estudos prospectivamente. As investigações de Vigotski forneciam bases importantes para pensar o desenvolvimento infantil e inspiravam outros pesquisadores. E isso foi importante para o desenvolvimento das pesquisas de Elkonin, pois foram

iniciadores dos seus prolongados experimentos de formação para auxiliar na resolução de problemas do ensino.

Elkonin (1960; 1987), conjugando estudos iniciais sobre a importância da brincadeira com as contribuições sobre os períodos de desenvolvimento de Vigotski, aprofundou e organizou suas pesquisas sobre a periodização, iniciando pela infância. Lazaretti (2011) esclarece que, embora Elkonin tenha trabalhado junto a Vigotski por quatro anos, devido à morte prematura do segundo, em 1934, manteve contato com outros pesquisadores ligados à corrente teórica histórico-cultural, como Leontiev, Galperin, Davidov, Zaporozhétis e outros.

Desses aportes teóricos, Elkonin (1960) definiu os estágios de desenvolvimento marcados por épocas e por períodos interligados da atividade humana que indicam qual atividade poderá ser relevante para o indivíduo, apresentando, conforme suas necessidades, motivos e objetivos, desde o seu nascimento. No campo da Educação, Elkonin (1987) fazia a seguinte menção, que pode ser dirigida aos professores, tanto em termos de processos formativos (iniciais e/ou continuados) como para suas atividades pedagógicas de ensino:

As mudanças que têm lugar no sistema educativo revelam que a “periodização pedagógica” não tem as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais (por exemplo, quando é necessário começar o ensino escolar, em que consistem as particularidades do trabalho educativo durante a passagem a cada novo período etc.) (p. 104).

Elkonin ousou potencializar a teorização sobre Periodização do desenvolvimento psicológico (PDP) demonstrando que esse *frame* teórico tem grande importância teórico-prática na atividade pedagógica do professor, na medida em que os períodos do desenvolvimento podem orientar as opções didáticas que melhor se aplicam aos estudantes a cada situação cultural específica e em cada tempo histórico particular. Essa perspectiva pode contribuir sobremaneira à preparação, pelo docente, de sua prática pedagógica, sendo que a atividade que guia o desenvolvimento em um período será a promotora do desenvolvimento da atividade

que guiará o desenvolvimento no próximo período, caracterizando, assim, a condição dialético-revolucionária desses pressupostos teórico-práticos.

Conforme explica Facci (2004), Elkonin apontava que, na análise da evolução do desenvolvimento infantil, é preciso estudar: a dinâmica da idade para esclarecer como a situação social influencia as novas estruturas da consciência da criança nos diversos períodos evolutivos; a gênese das novas formações centrais de determinada idade; as consequências advindas dessas novas estruturas de idades e; a mudança de comportamento na relação com outras pessoas. Tais contribuições, em nossa avaliação, deveriam ser problematizadas na formação inicial e em programas de formação continuada de professores, tendo em vista sua centralidade quanto ao entendimento pelo educador do desenvolvimento dos estudantes. Sobre a Educação Escolar, Elkonin (1987) assim se manifestou:

[o]s 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 (p. 104-105).

Elkonin (1960) partiu da premissa vigotskiana de que a aprendizagem leva ao desenvolvimento e que aprender pressupõe aspectos específicos em cada período do desenvolvimento, sendo esses aspectos determinados por dois fatores associados: i. o conteúdo material a ser ensinado; ii. a atividade da qual a aprendizagem é parte. Este pesquisador entendia que cabe à escola alcançar a forma social mais eficaz para a organização do ensino, todavia, para alcançar essa finalidade, é necessário conhecer sua natureza e organizar a atividade pedagógica de ensino adequada ao desenvolvimento de cada grupo de estudantes.

Com base em seus estudos pós-vigotskianos, Elkonin (1987) vinculou dois períodos interligados, para cada época do desenvolvimento: **criança-adulto social** e **criança-objeto social**. A criança se relaciona com o mundo e, em cada estágio, formam-se nela necessidades psicológicas específicas. Com base nessas

fundamentações teóricas, Elkonin (1978) discriminou três épocas do estágio de desenvolvimento humano a serem consideradas para orientar a organização do ensino: Primeira Infância, Infância e Adolescência.

Elkonin (1987) formulou a estruturação periódica dos processos de desenvolvimento psicológico definindo a seguinte sequência: **primeira infância**: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetual manipulatória (2º grupo); **segunda infância**: brincadeira (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo) e; **adolescência**: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). Baseados nos pressupostos de Elkonin relativos às épocas de desenvolvimento, com fins didáticos, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1. Esquematização da PDP proposta por Elkonin

Épocas do estágio do desenvolvimento humano	Períodos interligados com a época de desenvolvimento	
	Primeiro	Segundo
	Sistema criança-adulto social	Sistema criança-objeto social
Primeira Infância	Primeiro ano de vida	Primeira Infância
	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetual
Infância	Idade Pré-escolar	Idade escolar
	Brincadeira	Atividade de estudo
Adolescência	Adolescência Inicial	Adolescência
	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Os autores – adaptado de Elkonin (1987), Abrantes (2010) e Anjos (2013).

A transição entre épocas e períodos é constituída de momentos críticos. E cada passagem desses períodos gera crises e media a transição entre épocas e períodos, pois elas se transformam a partir das contradições internas ao processo de desenvolvimento. Conforme analisou Vigotski (2018), a passagem dos períodos de crise de uma época para outra pode durar vários meses, um ano ou dois, e podem produzir mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança.

Essa transição do desenvolvimento caracterizada por crises ressalta limites entre os períodos de cada época e assinala o fim de uma determinada etapa – como sistematiza o Quadro 1. A especificidade do processo de transição do desenvolvimento será descrita a seguir, considerando as três épocas do estágio de desenvolvimento psicológico propostas por Elkonin (1960; 1987) – em que são definidos os períodos do desenvolvimento e suas atividades-guia.

Com relação à **Primeira Infância**, Elkonin (1960; 1987) afirmava que é uma época constituída por dois grupos de atividade: a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória-objetal. A comunicação emocional direta ocorre pela relação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, compreendendo o período do nascimento até o seu primeiro ano de vida. A relação criança-adulto, nesse período, é caracterizada pelas várias maneiras que a criança utiliza para se comunicar com os adultos, como o choro e o sorriso, no sentido de atender necessidades biológicas. Nessa época, a criança desenvolve a necessidade de comunicação verbal e, conseqüentemente, uma compreensão primária da linguagem e a pronúncia das primeiras palavras.

A atividade manipulatória-objetal é caracterizada pela apropriação dos primeiros procedimentos elaborados socialmente da ação com os objetos. Segundo Anjos (2012), este processo indica uma nova etapa no desenvolvimento, caracterizada pelo surgimento de novas relações entre a criança, os adultos e os objetos. Nesse momento, sua relação com o meio muda significativamente. Mais adiante, a criança começa a andar e não só amplia o círculo de objetos com os quais tem contato, mas também as possibilidades e as descobertas de novos objetos a sua volta. A exploração de uma gama cada vez maior de artefatos culturais proporcionará um salto qualitativo para a ação propriamente objetal: o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, característica da primeira infância.

O início da relação entre pensamento e linguagem verbal, por volta dos dois anos de idade (Vygotsky, 1934/1982), também é característica marcante, pois a linguagem verbal começa a ser usada pela criança para organizar a colaboração com os adultos em atividades objetais conjuntas e as primeiras conceituações de objetos e de pessoas que não estão no seu entorno próximo e visível. Conforme Magalhães (2016, p. 58), “na primeira infância, as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem [verbal] e da percepção categorial”.

Na **Infância**, Elkonin (1960; 1987) assinalava que as atividades marcantes são as brincadeiras, os jogos de papéis e a atividade de estudo. Nessa época, aponta Magalhães (2016), ao se apropriar da função social do objeto, a criança amplia seu campo perceptual e vai compreendendo a realidade que a cerca e passa a sentir necessidade de se inserir nessa realidade, em sociedade, o que acontece, em grande medida, por meio do jogo protagonizado. Esse período corresponde, aproximadamente, do terceiro ao sétimo ano de vida.

Nos jogos de papéis, ou jogos protagonizados, a criança brinca imitando o adulto por meio de dramatizações. Elkonin (1987) explicava que se trata da inclusão da ação objetal no sistema de relações humanas, levando para as crianças o verdadeiro sentido social. Leontiev (2017) destacou que, nessa etapa, a criança se esforça em integrar uma relação concreta não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas com o mundo “mais amplo”: ela se esforça para agir como um adulto e passa a desenvolver a linguagem verbal e a se apropriar de modos típicos da cultura.

Leontiev (2017) enfatizava que o motivo da brincadeira, aquilo que estimula a atividade, está no próprio processo de realização da brincadeira da criança e não no resultado obtido. É possível compreender, com isso, que os objetos da atividade da criança, nesse período do desenvolvimento, são o adulto e o sistema de relações com outras pessoas. Na brincadeira de jogos de papéis, a criança reproduz as relações humanas e as atividades dos adultos ludicamente, apropriando-se da vida cultural e das regras que regem as relações sociais.

Conforme Anjos (2012), ao reproduzir as relações humanas dos adultos, o jogo também exerce influência sobre o desenvolvimento psicológico da criança e a prepara à transição para uma nova fase de desenvolvimento, para a Atividade de estudo. O procedimento do jogo consiste em assumir um papel e interpretá-lo na brincadeira, e as crianças escolhem os papéis pelos significados afetivos que estabelecem com eles e pelo seu repertório sobre as atividades dos adultos. Essa nova atividade, propiciada pelo jogo protagonizado, contribui, segundo Elkonin (1987), para preparar a criança para a Educação Escolar, pois ela sente a necessidade de realizar algo socialmente significativo e valorizado.

Para Leontiev (2017) e Elkonin (1960), o ingresso na escola causa uma mudança radical na situação da criança perante à sociedade. A criança começa uma atividade “séria” e com significação social. De acordo com Leontiev (2017), o ponto essencial é que, a partir desse momento, não existem apenas deveres para com os pais, mas também com os professores; e há, objetivamente, obrigações com a sociedade. São deveres cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais. As atividades da criança frente às obrigações são valorizadas pelos demais membros da sociedade: professores, colegas, pais e familiares. Na Infância, Leontiev (1960, p. 353) explicava, “manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os verdadeiros interesses de estudo”. Segundo este autor, “ser bom aluno” é o motivo para o estudo, aliado, conseqüentemente, ao interesse de obter boas notas. Além disso, estar na escola implica explorar outro ambiente, com outras regras, novas atribuições e a intensificação das relações pessoais; muito além do que a criança experienciava em sua casa.

Conforme Anjos (2012), na Infância, na Educação Escolar, a criança entra em contato com os conhecimentos sistematizados pela sociedade e, mediante essa atividade, potencializa seu desenvolvimento intelectual. Davidov (1988) afirmava que a atividade de estudo possui conteúdo próprio e estrutura própria, diferenciando-se de outras atividades humanas que geram aprendizagens, pois possui intensa formação de forças intelectuais e cognoscitivas que determinam o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade:

[...] a necessidade da atividade de estudo estimula os estudantes a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos, a [se apropriar dos] procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas para resolverem as tarefas de estudo (p. 178).

Nessa fase, o estudante já acumula elevado grau de generalização dos conceitos transmitidos pela escola, os conceitos científicos. Assim, o pensamento começa a mudar, torna-se mais abrangente, caminha mais firmemente no mundo das abstrações. O autocontrole da conduta se intelectualiza e isso tudo acontece porque se torna sistêmica a atividade de estudo, que possui como objeto essencial o conteúdo escolar, propulsor do pensamento teórico.

No limite das épocas de transição da Infância para a Adolescência, as conquistas da atividade de estudo levam a criança a um novo patamar de desenvolvimento, a uma compreensão mais elaborada do mundo adulto. Todavia, a criança não tem mais clareza se é criança, adolescente ou adulta. Sobre isso, Elkonin (1987, p. 351) alertava aos professores que o ensino que ocorre na transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima-pessoal deve atentar à reorganização psicológica interna dos estudantes e que esse aspecto deve ter correspondência no sistema de ensino: “o que se estuda adquire um sentido para o estudante e seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja conhecer, o que depende dos motivos da sua atividade”.

Na **Adolescência**, em particular, inicialmente, a atividade de estudo continua sendo uma atividade fundamental, uma vez que o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico. Para Elkonin (1987), essa é a fase em que os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo critérios valorativos por parte dos adultos. Elkonin (1960) assinalava que, embora, à primeira vista, não há diferenças com respeito às condições de vida da infância, suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar primário. Vigotski (1931/1996), nessa linha de pensamento, afirmava que as mudanças no adolescente são, em sua maioria, mudanças internas e não exteriorizadas, portanto, não visíveis ao observador. Vigotski (1931/1996), inclusive, criticou as teorias de sua época que consideravam as mudanças mentais no adolescente pautadas exclusivamente nos aspectos biológico e emocional.

Segundo Vigotski, o adolescente é, sobretudo, um ser social pensante. Mas, no senso comum, o que se observa, e também em ambientes escolares, é a ideia de que as mudanças nos adolescentes são frutos apenas de predeterminações estritamente biológicas. Elkonin (1987) também pontuou que as causas da passagem a essa fase eram explicadas somente em função das mudanças do próprio organismo – e que, frequentemente, tais explicações encontravam-se amparadas na maturação sexual típica desse período, produzindo uma série de mitos sobre adolescentes até hoje presentes no senso comum. Elkonin (1987) reconhecia a influência da maturação sexual na formação da personalidade do

adolescente, mas refutou, assim como Vigotski, a ideia de que o desenvolvimento sexual seja o principal disparador nesse processo, como indicavam pesquisas em sua época. Conforme explica Anjos (2012, p. 7), “para Elkonin, a maturação sexual exerce influência de forma mediatizada, por meio das relações do indivíduo com o mundo que o cerca”.

Na concepção de Elkonin (1960), a atividade principal na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Segundo ele, nessa fase, surge e se desenvolve uma atividade que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, denominada atividade comunicativa. A diferença com outras formas de comunicação consiste no fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente, com suas determinadas qualidades pessoais. Facci (2004, p. 71) afirma que “a interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo)”.

Nessa fase, surge a atividade profissional/de estudo, qual seja, a esfera das possibilidades técnicas e operacionais proporcionadas pelo mundo do trabalho. Nessa época, ao adolescente, surgem novas tarefas e motivos de uma atividade que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire caráter de atividade profissional de estudo, iniciando a vida adulta – marcada pelo trabalho.

A **Atividade Profissional-de-Estudo** foi o último período do desenvolvimento delimitado por Elkonin (1987), tendo características similares às da atividade de estudo; já os motivos, não. Enquanto, antes, a criança entrava na escola e vivenciava atividades socialmente valorizadas, agora, inicia-se um projeto de realização pessoal frente à sociedade. Se, anteriormente, dava-se um passo em direção ao mundo adulto, agora, dá-se um passo dentro desse mundo, fortemente marcado pelo trabalho. O motivo do estudo passa a ser o quanto este pode contribuir no ingresso no mundo do trabalho.

4 Considerações propositivas

A organização da periodização pode ser valorosa à formação e ao trabalho do professor em intervenções educacionais previamente pensadas, estruturadas em atividades que possibilitem o desenvolvimento desejado para cada faixa

etária, como concebido por Vygotski (1931/1996) e Elkonin (1987). Nessa perspectiva teórico-prática, o papel do professor é dirigir pedagogicamente o processo de desenvolvimento dos estudantes, via atividade de ensino.

Um aspecto fundamental ao trabalho do professor, segundo Elkonin (1960), é o conhecimento sobre os períodos do desenvolvimento psicológico do estudante, em determinada idade escolar. No entanto, somente essa premissa não garante que o ensino seja exitoso e a aprendizagem surja de modo espontâneo: “[a] atividade de estudo é formada no processo da instrução formal sob a orientação de um professor. Seu desenvolvimento é uma tarefa extremamente importante da instrução formal” (Elkonin, 1960, p. 86). A escola, nessa perspectiva, deve organizar atividades pedagógicas de ensino de maneira a promover o desenvolvimento dos estudantes, pelo pensamento conceitual. Segundo Davidov (1988), os conceitos científicos (conteúdos escolares) são a referência básica ao sistema de ensino e condição necessária para a formação do pensamento teórico.

Como vimos enfatizando ao longo deste manuscrito, o desenvolvimento é germinado, constituído e desenvolvido pela produção histórico-cultural e a formação do ser humano é o resultado da experiência humana produzida ao longo dos tempos. A função da escola, assim como o trabalho do professor, é guiar a apropriação dessa cultura acumulada aos estudantes, em colaboração com os colegas docentes, com a equipe pedagógica e, por meio da atividade pedagógica de estudo propriamente dita, com os próprios estudantes.

Leontiev (2017) afirmava que o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, mediante a Educação. É, portanto, o educador o profissional concebido para levar o estudante além do seu nível de desenvolvimento real, por meio de atividades pedagógicas de ensino que o mobilizem ao interesse científico e promovam novas aprendizagens, gerando desenvolvimento intelectual. Para tal, é essencial que o professor conheça e discuta o papel da Educação Escolar, a relevância do trabalho docente, a importância dos conceitos científicos, bem como se aproprie de um referencial teórico que o ajude na organização e na estruturação de atividades pedagógicas de ensino – fundamentadas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Periodización del desarrollo psicológico y actividad docente pedagógica: elementos teórico-prácticos para pensar la formación docente y la educación escolar

RESUMEN

Este artículo presenta y propone aportes teórico-prácticos considerados relevantes para la Educación Escolar en una perspectiva histórico-cultural. Para ello, parte de los presupuestos de Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Vasili Davydov y Danill Elkonin, con énfasis en las actividades docentes pedagógicas y en el proceso de desarrollo de los estudiantes en edad escolar, a partir de la perspectiva de la periodización del desarrollo psicológico, en sus relaciones mutuas y en su potencial de aplicación en los procesos formativos y prácticas pedagógicas de/por los docentes de Educación Básica. Los aportes teórico-prácticos aquí presentados se defienden como posibilidades para orientar acciones de formación docente que encaminen a estos profesionales a la creación de actividades docentes pedagógicas que favorezcan el proceso de desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental que el docente conozca y discuta el papel de la Educación Escolar, la pertinencia del trabajo docente, la importancia de los conceptos científicos, la organización y estructuración de la enseñanza planificada con miras al desarrollo de sus alumnos.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Enseñanza; Formación de profesores; Actividad pedagógica docente; Periodización del desarrollo psicológico.

5 Referências

ANJOS, Ricardo E. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. *Revista Conexão (AEMS)*, v. 9, p. 94-108, 2012.

ANJOS, Ricardo E. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 2013.

BERNARDES, Maria Eliza M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASTRO, Rafael F. *A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural*. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DAVYDOV, Vasili. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]*. São Paulo. UNESP, 2010.
- ELKONIN, Danill. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- ELKONIN, Danill. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987.
- ELKONIN, Danill. B. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. Obras escogidas. Tomo IV. Madri, Visor: 1996.
- FACCI, Marilda. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cedes*, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.
- KRAVTSOVA, G. G. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs. e tradução). VYGOTSKI, L. S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Expressão popular. 2021.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2017.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 15. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2017.
- MAGALHÃES, Giselle M. *Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.
- MARX, Karl. *O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; SOUZA, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- PRESTES, Zoia R. Imaginação e Criação na infância. UFRJ, *Revista GIS*, n. 11, p. 23-36, 2008.

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2013.

PUENTES, Roberto V. (2019). Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação*, 44, e48/ 1–27.

SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Orgs. Bento Selau, Rafael F. de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Org. e tradução Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Expressão popular. 1928-1933/2021.

VIGOTSKI, Lev S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Trad. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro: E-Papers, 1928-1933/2018.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1934/1982.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)*. Madri: Visor, 1931/1995.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas Tomo IV (Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición)*. Madrid: Visor Press, 1931/1996.

Recebido em junho de 2023.
Aprovado em agosto de 2023.

ⁱ Na literatura acadêmica, há uma miscelânea da grafia do nome deste autor. Optamos pela grafia Vigotski quando a ele nos referirmos e mantemos a escrita de seu nome das obras citadas.