

Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvvente na Educação Infantil

Guiding activity and psychic neoformations: contributions of Historical-Cultural Psychology for developmental teaching in Early Childhood Education

Giselle Modé Magalhães*

Resumo: partindo da compreensão histórico-cultural de psiquismo, a qual apresenta a categoria atividade como representante da totalidade individual, apresentamos neste artigo os conceitos de *atividade*, *atividade-guia* e *neoformações psíquicas*, os quais são imprescindíveis para que o professor de educação infantil compreenda o desenvolvimento humano. Num segundo momento, adentramos aos três primeiros períodos do desenvolvimento infantil, descrevendo as atividades-guia e as respectivas neoformações psíquicas esperadas em cada período, quais sejam: primeiro ano de vida / comunicação emocional direta com o adulto / percepção-afecção-ação; primeira infância / atividade objetual-manipulatória / entrecruzamento da linguagem com o pensamento; idade pré-escolar / jogo de papéis / voluntariedade. A compreensão deste processo de desenvolvimento na infância permite que o professor planeje tarefas escolares que incidam nas atividades-guia e, assim, atue conforme os pressupostos vigotskianos do ensino desenvolvvente.

Palavras-chave: Atividade-guia. Neoformações. Ensino desenvolvvente.

Abstract: starting from the historical-cultural understanding of psychism, which presents the activity category as representative of the individual totality, we present in this article the concepts of *activity*, *guiding activity* and *psychic neoformations*, which are essential for the preschool teacher to understand the human development. In a second moment, we get in the first three periods of the child's development, describing the guiding activities and the respective psychic neoformations expected in each period, namely: first year of life / direct emotional communication with the adult / perception-affection-action; early childhood / manipulative object activity / intercrossing of language with thought; pre-school age / role playing / willingness. The understanding of this developmental process in childhood allows the teacher to plan school tasks that focus on the guide activities and thus act according to the vigotskian assumptions of developmental teaching.

Keywords: Guiding activity. Neoformations. Developmental teaching.

Introdução

O presente artigo visa a contribuir com o trabalho do professor de Educação Infantil à medida que apresenta uma sistematização das atividades que guiam o desenvolvimento nos primeiros anos de vida e as principais neoformações psíquicas esperadas nos três primeiros períodos do

* Docente do Departamento de Educação da UFSCar. Pesquisadora do Neevy - Núcleo de estudos e pesquisas sobre a Escola de Vigotsky. E-mail: gisellemagalhaes@ufscar.br

desenvolvimento humano. Partimos da seguinte questão: quais são as neoformações psíquicas que estão em curso na infância, as quais podem ser promovidas pelo ensino?

Para tal, apresentamos o conceito de atividade, atividade-guia¹ e neoformações, indispensáveis para a compreensão do psiquismo como unidade dialética entre organismo e cultura, e adentraremos os três primeiros períodos do desenvolvimento humano, explicitando suas principais atividades e as neoformações psíquicas esperadas. Espera-se qualificar o conhecimento do professor acerca do processo de desenvolvimento humano, para que o mesmo se mantenha na posição de promovê-lo por meio do ensino.

Atividade, atividade-guia e neoformações

Compreender a categoria *atividade* é certamente a primeira tarefa para adentrar o campo teórico da Psicologia Histórico-Cultural, pois a atividade representa a totalidade sintética do desenvolvimento humano (PASQUALINI, 2016). A atividade é o modo como nos inserimos na realidade objetiva (MARTINS, 2013), ou seja, tudo o que fazemos vincula-se a alguma atividade na vida concreta de cada um de nós.

Como nos mostrou Leontiev (2017), toda atividade visa a satisfação de necessidades que são indispensáveis para a vida. Cada organismo vivo resguarda determinadas formas de sanar tais necessidades, conforme as suas possibilidades. No caso de organismos mais complexos, como os seres humanos, as necessidades também são mais complexas e adquirem novas particularidades, as quais estão submetidas “[...] a leis que atuam unicamente na vida social”. (LEONTIEV, 2017, p. 40)

Segundo o autor, o traço fundamental das necessidades humanas é que elas se direcionam a um objeto e atendem a um objetivo, o que significa que são atividades objetais. Temos a necessidade de algo, seja um objeto material, seja o resultado de uma atividade, sendo que ambas exigem determinadas condições sociais para sua satisfação. As necessidades humanas podem ser tanto materiais, como não-materiais, ou espirituais (objetos ideais, arte, conhecimento, cultura). A necessidade de conhecer o desenvolvimento humano, por exemplo, é uma necessidade não-material que será atendida por diversas ações do indivíduo, e cada ação só acontece por meio de condições materiais. Isso significa que a diferença entre necessidade material e espiritual, segundo Leontiev (2017) é relativa, pois para satisfazer necessidades espirituais é preciso condições materiais (livros, por exemplo), assim como necessidades materiais também são necessidades sociais, como por exemplo a fome de um alimento específico, o vestir-se com uma estética de roupa, ou ler determinado livro para compreender o desenvolvimento.

¹ Nas traduções brasileiras este conceito também pode ser encontrado como *atividade principal*, *atividade orientadora de desenvolvimento*, ou *atividade dominante*.

Desta forma, é preciso salientar o caráter concreto das atividades humanas, pois é este o aspecto por vezes pouco compreendido que requer a nossa consideração. Trazemos uma citação de Leontiev (2017) para elucidar:

Toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades. Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade. (LEONTIEV, 2017, p. 41)

Isso significa que as necessidades humanas estão condicionadas pela objetividade da vida social. E compreender o homem em sua concreticidade requer a clareza de que, em última instância, é o lugar que o indivíduo ocupa no sistema de relações sociais que condiciona as suas necessidades. Leontiev (2017) é ainda mais claro ao afirmar que, numa sociedade dividida em classes, as condições materiais postas limitam ou ampliam as possibilidades de satisfazer nossas necessidades e engendram nosso desenvolvimento mais, ou menos, amplo.

O mesmo autor nos mostrou que a atividade se estrutura em uma cadeia de ações, ou seja, uma intervinculação e uma interdependência entre ações. A gênese da atividade é o motivo, que é definido como um estado carencial direcionado a um objeto. Ou seja, para compreendermos o motivo da atividade, é preciso o encontro da necessidade com determinado objeto. Se não há definição do objeto, então estamos diante somente de um estado carencial, somente diante de uma necessidade sem objeto definido. Para que surjam ações, de acordo com Leontiev (1978), é preciso que o seu fim imediato seja conscientizado em sua relação com o motivo da atividade na qual está inserido. Isso significa dizer que, se a articulação entre ações só é possível ao homem pela mediação da consciência², que intervincula os fins das ações com o motivo da atividade, então o fim de uma única ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, conforme o motivo a que ela se liga.

Por exemplo, compreender o desenvolvimento humano pode ser o fim de uma ação de um estudante de pedagogia, o que nos leva a definir os conteúdos de ensino como objeto da necessidade do estudante. No entanto, o fim dessa ação se liga ao motivo da atividade do estudante, que pode ser obter um diploma e, para tal, tirar uma boa nota nas aulas de psicologia, ou pode ser adquirir conhecimento que transforme sua atividade profissional. Parecem semelhantes, mas não são, e a estruturação da consciência vai se dando nessas intervinculações entre o motivo da atividade e os fins das ações.

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

² Com base no trabalho de Leontiev (1975) e Vygotski (1995), podemos definir a consciência como um sistema semântico e integrativo das funções psíquicas, a qual tem como função a compreensão da realidade, a localização do indivíduo no mundo.

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

Os conceitos de operação, ação e atividade nos ajudam a compreender o indivíduo concretamente, uma vez que observamos sensivelmente as operações realizadas pelos indivíduos, e rapidamente, por vivermos em sociedade e compartilharmos significados sociais, identificamos as ações a que tais operações fazem parte. Porém, o vínculo das ações com o motivo da atividade é uma intervinculação que está presente para o indivíduo e, como já dito, é condicionado pelas condições concretas de vida de cada grupo social.

Se é pela atividade que satisfazemos nossas necessidades, é também por meio dela que desenvolvemos o nosso psiquismo. É nessa direção que Martins (2013) nos apresenta o psiquismo como unidade material-ideal que conquista a imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional. Unidade material-ideal significa a unidade do corpo orgânico com os signos, imagens significadas que advém da realidade objetiva. Essa unidade se dá justamente na atividade. Como já sinalizado anteriormente, Pasqualini (2016) aponta a categoria atividade como representante da totalidade na explicação do psiquismo individual, uma vez que é determinada pelas condições objetivas concretas de cada momento histórico e é por meio dela que é possível o desenvolvimento do indivíduo.

O estudo do homem concreto nos leva a afirmar o psiquismo como “[...] ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade” (MARTINS, 2013, p. 31). Isso significa dizer que, com o aporte da psicologia soviética, não é possível estudar a gênese e o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos isolando-os da existência concreta dos indivíduos, isolando-os das atividades por eles desenvolvidas em determinado momento histórico particular e universal. A percepção é a percepção de um indivíduo inserido em uma realidade concreta por meio de sua atividade, assim como todas as demais funções psíquicas. Não é possível analisar nenhuma das funções psíquicas descoladas da concreticidade histórico-social que a desenvolveu no plano do indivíduo.

É o princípio da contradição entre psiquismo e mundo material (dado nas operações que realizamos) que garante o movimento da realidade como preconizado pela lógica dialética. Movimento esse que faz surgir novas atividades e novas formações psíquicas ao longo do desenvolvimento. O *novo* no desenvolvimento da criança, a nova atividade que surge, exigirá mudanças no aparato fisiológico das funções psíquicas, ou seja, na rede neurofuncional, que, segundo Damasceno (2006), constitui-se por um conjunto dinâmico de regiões cerebrais interconexas. Esta rede neural muda a cada instante, “[...] na mesma medida que mudam as tarefas em pauta. Cada tarefa requer um conjunto diferente de operações psíquicas básicas adequadas aos seus objetivos, além dos componentes motivacionais e emocionais sempre presentes” (DAMASCENO, 2006, p. 345). Esta afirmação novamente nos coloca a atividade humana como totalidade do desenvolvimento, negando qualquer concepção maturacionista de desenvolvimento.

No entanto, não é toda e qualquer atividade que garante o desenvolvimento de novas formações psíquicas, pois há atividades mais importantes para o desenvolvimento, ou que guiam o desenvolvimento em cada período de nossa vida, como proposto por Leontiev (2001). A atividade-guia é, segundo o autor, a atividade responsável pelas principais mudanças no psiquismo e também na personalidade da criança, além de proporcionar o surgimento de outras atividades que tornar-se-ão guia no próximo período.

O conceito de atividade-guia norteou os estudos de Elkonin (1987) sobre o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico, denominada de periodização³ do desenvolvimento. O autor uniu diretamente tal conceito aos princípios de divisão dos estágios, pois a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade. O autor descreveu a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade, o que significa dizer que ele descreveu a dependência dos processos psíquicos quanto aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos, e ao lugar que ocupam na estrutura da atividade, demonstrando, uma vez mais, a importância do estudo do indivíduo concreto.

Também buscando compreender o indivíduo em sua concreticidade, Bozhovitch (1985) tomou por base os estudos de Vigotski⁴ e salientou que cada período se caracteriza por uma estrutura da consciência como um todo, ou seja, por uma estrutura das conexões e relações interfuncionais. É esta estrutura que condiciona o caráter e o papel de cada função psíquica na configuração geral da consciência. O psiquismo, como já sinalizado, conquista a imagem subjetiva da realidade por meio de um sistema interfuncional (MARTINS, 2013), e a organização desse sistema determina o alcance da consciência em cada momento da vida.

Os estudos da Escola de Vigotski caracterizaram as peculiaridades qualitativas da dinâmica psicológica das crianças em distintas idades. O autor nos mostrou que no trânsito de uma idade a outra mudam qualitativamente não só as funções psíquicas isoladas, mas também se requalifica toda a estrutura do sistema interfuncional, surgem as *neoformações*. Para cada função psíquica existe um período de desenvolvimento ótimo e, neste período, é como se todas as outras funções atuassem dentro da função em evidência, ou através dela. (BOZHOVICH, 2017) São estas neoformações, em unidade dialética com as atividades-guia que as promovem, que apresentaremos nos próximos itens deste artigo.

No entanto, antes de avançar, faz-se importante uma ressalva: o termo atividade-guia utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural não se assemelha com a atividade proposta pelo professor em sala de aula. O primeiro refere-se às atividades

³ A elaboração de uma teoria acerca da periodização do desenvolvimento pela Psicologia Histórico-Cultural não vai ao encontro das teorias maturacionistas, que desconsideram os determinantes histórico-sociais do desenvolvimento. Ao contrário disso, o critério para as mudanças de períodos é uma nova formação psíquica, algo novo no desenvolvimento do indivíduo – culturalmente formado – que o repositone na trama das relações sociais, e não a idade ou a maturação de determinado órgão.

⁴ Tendo em vista as diversas grafias encontradas para o nome deste autor, optamos por utilizar *Vigotski* ao longo do texto e respeitar a grafia utilizada nas obras, quando em citação.

realizadas pelas crianças que têm maior importância em seu desenvolvimento durante determinado período, as quais podem, inclusive, não se realizar conforme as condições objetivas de vida. Já as atividades propostas pelo professor em sala de aula serão aqui identificadas como tarefas escolares, tendo em vista, justamente, evitar o uso de um termo pelo outro. O professor pode, por exemplo, propor uma pintura como tarefa escolar para um grupo de crianças na primeira infância, que provavelmente terão como atividade-guia a ação objetual-manipulatória. Isso significa que a tarefa escolar promove o desenvolvimento da criança à medida que demanda da criança o uso do pincel e da tinta com a sua devida função, uma atividade objetual-manipulatória.

Nesta direção, é interessante que o professor de educação infantil compreenda o processo pelo qual as atividades-guia promovem o desenvolvimento das neoformações psíquicas, e também tenha a clareza de que o mesmo não acontece sem o ensino. Planejar tarefas escolares que incidam sobre as atividades-guia e promovam novas formações psíquicas, eis o desafio do professor e o motivo pelo qual trazemos neste artigo as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Infantil.

Dito isso, passamos, então, a apresentar os três primeiros períodos do desenvolvimento, suas respectivas atividades-guia e neoformações esperadas.

Primeiro ano de vida: comunicação emocional direta com o adulto e unidade percepção-afecção-ação

Elkonin (1987), inicialmente, descreve a *atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto* como orientadora do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. As mínimas possibilidades de comunicação do bebê em contradição com a sua máxima sociabilidade (VYGOTSKI, 1995) é que permitirá o surgimento de uma forma de comunicação peculiar baseada nos afetos e sem palavras mediadoras. É esta a atividade⁵ que demanda as novas formações psíquicas no primeiro ano de vida.

O bebê vem ao mundo com um aparato sensorial, ou seja, um organismo com funcionamento elementar: reflexos inatos e órgãos de captação sensorial da realidade objetiva, a qual já se apresenta ao feto desde o útero materno⁶. É a contradição deste organismo com a realidade objetiva que dá início ao processo que Vygotski (1995) denominou de internalização da cultura, partindo das relações intersíquicas para a apropriação intrapsíquica. Por exemplo, Lísina (1987) nos mostra que é a atividade

⁵ A rigor, não se trata de atividade do bebê, porque não há ainda motivos conscientes que orientam as ações (MARTINS, 2009). No entanto, optamos por manter a terminologia usada por Elkonin, tendo em vista o número de publicações que a utilizam.

⁶ Ver Cheroglu; Magalhães: o primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

antecipadora do adulto – intersíquica - que produz no bebê a necessidade de comunicação - intrapsíquica. Isso significa que se não houver adultos próximos que demandem a comunicação do bebê, a mesma não irá surgir naturalmente ou espontaneamente.

São os adultos que vão, por meio de sua comunicação com o bebê, demandando nova organização de suas funções psíquicas elementares. A vivência do mundo objetivo se dá por meio do aparato sensorial e afetivo no bebê e são essas as funções psíquicas que estão em evidência nesse momento, de modo que as demais funções atuam por meio delas. Assim sendo, a primeira nova formação esperada pelas operações do bebê no primeiro ano de vida será a unidade *percepção-afecção-ação*, pois o bebê reage aos estímulos que adentram seu campo perceptual, tais como os adultos cuidadores, e os objetos por eles disponibilizados. O sorriso e as operações motoras são expressões de tais reações, e, à medida que o aparato fisiológico e neuropsíquico vai adquirindo novas capacidades, a locomoção será uma possibilidade para o bebê operar na realidade.

Ao final do primeiro ano de vida, conforme as condições histórico-sociais postas ao bebê, teremos uma criança que se comunica afetivamente com o adulto-cuidador e, ao ser afetada pelos objetos e pessoas ao seu redor, opera em sua realidade objetiva à medida que manipula objetos, sorri, chora, observa o seu entorno, emite sons. A exploração de objetos, denominada de movimentos reiterativos e concatenados (ELKONIN, 1998), ganha destaque no primeiro ano de vida e cria a demanda para a atividade objetal-manipulatória, que guiará o desenvolvimento no próximo período, como destacamos a seguir.

Primeira Infância: atividade objetal-manipulatória e entrecruzamento da linguagem com o pensamento

A exploração sensório-motora permite gradualmente aos bebês alguns movimentos com os objetos, que proporcionarão o salto qualitativo para a ação propriamente objetal, ou seja, o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, característica da primeira infância, denominada por Elkonin (1987) de *atividade objetal-manipulatória*. Não se pode perder de vista, conforme o autor, a importância da mediação do adulto nesse processo. Apesar da relação da criança com o adulto perder o caráter direto do primeiro ano de vida, é ele quem apresenta o objeto para a criança, ou seja, a relação adulto-criança passa a ser mediada pelos objetos.

Assim sendo, a atividade objetal-manipulatória irá, então, demandar uma nova formação no psiquismo da criança, qual seja, o *entrecruzamento da linguagem com o pensamento*. Isso acontece porque a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetal conjunta. A criança está inserida em uma cultura de falantes, de pessoas que falam com ela sobre a manipulação dos objetos, o que demanda o desenvolvimento da fala.

A unidade percepção-afecção-ação, que se formou no primeiro ano de vida, será quebrada pelo intenso desenvolvimento da linguagem nesse período, pois as palavras têm papel fundamental como interposição antes da ação. Dito de outra forma, as palavras passam a orientar as ações das crianças com os objetos e adquirem, como afirmou Vigotski (2001) a função de signo dos signos⁷, ou seja, representam uma imagem já significada na consciência da criança.

Com base nos estudos de Vigotski, Martins (2013) nos aponta o desenvolvimento da linguagem como uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, “[...] na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético” (p. 168). A linguagem, segundo Petrovski (1985, *apud* MARTINS, 2013) “[...] é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual” (p. 167), tendo como sua unidade mínima a palavra, parte essencial da fala, que por sua vez é o “[...] meio especial de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para, fundamentalmente, transmitir informações” (MARTINS, 2013, p. 167).

No princípio do desenvolvimento da fala, segundo Vigotski (2001), há uma relação primária entre palavra, percepção e representação (imagem), o que ainda não corresponde à linguagem propriamente dita, mas sim à fase pré-linguística. Ou seja, trata-se de uma conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado. A conversão da imagem do objeto em signo, conforme o autor, exige a formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos, que são os primórdios do entrecruzamento da linguagem com o pensamento, e possibilita uma “[...] forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (VYGOTSKI, 2001, p. 172).

À medida que a linguagem e o pensamento se entrecruzam, uma nova e revolucionária etapa se inicia no desenvolvimento infantil, pois esta é uma neoformação que requalifica toda a interfuncionalidade psíquica. Ao trazer para a criança não só um som pareado com uma representação, mas também o conceito, o significado, a palavra demanda generalização, e esta é uma tarefa do pensamento. Por isso, Martins (2013) afirma que “[...] a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo” (p. 172).

Desta forma, fica evidente a importância dos processos educativos que promovam o desenvolvimento da linguagem, da fala e da compreensão do significado que as palavras carregam durante a Educação Infantil. Conforme a criança passa a compreender as funções dos objetos e começa a falar utilizando o significado social das palavras, uma nova necessidade é gestada pela sua situação social de

⁷ Os signos, para Vygotski (1995), são imagens que ganham significado e agem como instrumento psicológico, ou seja, modificam o psiquismo.

desenvolvimento, qual seja, a de compreender o papel do adulto nas ações com os objetos. Trata-se do jogo de papéis⁸, como apresentaremos no próximo item.

Idade pré-escolar: jogo de papéis e voluntariedade

À medida que a criança se apropria da função social do objeto, comunica-se com o adulto por meio da fala e amplia seu campo perceptual, ela vai também se apropriando da realidade social ao seu redor e passa a sentir a necessidade de inserir-se nessa realidade, o que acontece por meio do *jogo de papéis*. Aproximadamente do terceiro ao sétimo ano de vida, Elkonin (1987) descreve a infância pré-escolar, a qual tem como atividade-guia o jogo de papéis. Trata-se da inclusão da ação objetual no sistema de relações humanas, levando para as crianças o verdadeiro sentido social, ou seja, o jogo cumpre a função de mediar as apropriações da criança sobre a realidade social. Nesse período, a criança imita o adulto através de dramatizações e o conteúdo dos jogos é o que a criança destaca como aspecto principal da sua realidade perceptual.

Segundo Mesquita (2010), quando as crianças transitam para o período dos jogos de papéis, as ações que antes eram isoladas passam a fazer parte de uma atividade única. “A *nova posição das ações*, antes isoladas, nos sistemas de relações sociais não é apenas uma ampliação quantitativa, mas uma elevação de grau, uma revolução na atividade e no reflexo consciente da realidade. Inicia-se a descoberta do verdadeiro tamanho do mundo”. (p. 79)

Elkonin (1987) nos mostra que aparentemente o jogo é livre, mas que quando analisamos a sua essência, a representação do papel do adulto é uma necessidade rigorosa, que trará o sucesso ou fracasso da brincadeira. O que significa que o papel coloca limites ao desempenho das crianças, já que é difícil portar-se exatamente como o papel exige. Nessa direção, Mesquita (2010) aponta:

O jogo mostra-se, por isso, uma verdadeira escola de subordinação, em que a criança mobiliza toda a sua vontade em função da subordinação de sua conduta às exigências do papel. A criança, opostamente à total liberdade de atuação, deve controlar sua conduta para adequar-se o máximo possível a essas exigências. O papel coloca mais limites às suas ações que possibilidades e está precisamente na obediência a eles o fator propulsor do desenvolvimento psicológico. Mas não é qualquer papel que serve, ele deve ser valorizado socialmente. As crianças estão especialmente sensíveis nesse período à valorização social das atividades. (MESQUITA, 2010, p. 80)

Se é necessário se submeter ao papel e esta é uma atividade que requer rigorosidade, evidencia-se que por meio do jogo ocorre o desenvolvimento da *voluntariedade* como neoformação psíquica. A voluntariedade, segundo Ferracioli (2018) permite ao indivíduo alcançar um determinado fim conscientemente. Ou seja,

⁸ Nas traduções e posteriores publicações da teoria histórico-cultural no Brasil também encontramos outras designações para esse conceito: jogo protagonizado e brincadeira de papéis.

ocorre uma nova organização das funções psíquicas para atender ao objetivo que a criança intencionalmente se colocou.

O desenvolvimento da voluntariedade vem sendo estudado dentro da teoria histórico-cultural pela sua extrema importância para o domínio de nossa própria conduta. O autodomínio da conduta na teoria vigotskiana, conforme Ferracioli (2018), consiste na “[...] capacidade do indivíduo controlar, de forma consciente e intencional, aptidões psicofísicas propriamente humanas” (p. 44), o que requer a voluntariedade.

Dessa forma, destacamos a relevância da Educação Infantil na formação do autodomínio da conduta à medida que o professor pode utilizar também o jogo de papéis como tarefa escolar. No entanto, temos defendido que, além de utilizar o jogo como atividade pedagógica, o professor pode e deve intervir nos conteúdos trazidos pelas crianças de modo a caminhar na direção da emancipação humana. (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014)

Considerações finais

Cabe retomar nas considerações finais deste artigo a pergunta que norteou o nosso percurso: quais são as neoformações psíquicas que estão em curso na infância, as quais podem ser promovidas pelo ensino? Para responder apresentamos as atividades-guia que demandam tais neoformações ao longo do desenvolvimento nos três primeiros períodos da vida, quais sejam: primeiro ano de vida / comunicação emocional com o adulto / unidade percepção-afecção-ação; primeira infância / atividade objetual-manipulatória / entrecruzamento da linguagem com o pensamento; idade pré-escolar / jogo de papéis / voluntariedade.

Ressaltamos na pergunta apresentada a afirmação implícita de que tais neoformações *podem* ser promovidas pelo ensino, o que significa que elas também *podem não* ser promovidas, a depender da qualidade do ensino. Quando afirmamos no título do artigo as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao ensino desenvolvente, o adjetivo desenvolvente não foi casual, pois ser desenvolvente é uma qualidade do ensino que incide nas atividades-guia e demanda novas formações psíquicas, promovendo, então, o desenvolvimento concreto da criança.

Tal fato coloca ao professor o desafio de, em consonância com a teoria pedagógica⁹ que sustenta sua atividade profissional, planejar tarefas escolares articuladas com as atividades-guia de cada período do desenvolvimento, sem desprezar, obviamente, o conteúdo das referidas tarefas. Conteúdo-forma-destinatário é uma tríade postulada por Martins (2013) que vem sendo usada na teoria histórico-cultural como referência para pensarmos o ensino desenvolvente desde a Educação Infantil (PASQUALINI; ABRANTES, 2013). Conhecer a quem se

⁹ Temos adotado em nossos trabalhos a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica que melhor dialoga com a Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista que ambas tomam como base os princípios do Materialismo Histórico-Dialético.

destina o processo educativo é tão importante quanto o planejamento dos conteúdos e a escolha da melhor forma para transmiti-los.

Por fim, mais uma vez chamamos a atenção para a qualidade do ensino de nossas crianças desde o nascimento, pois deste também depende a qualidade do desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, a qualidade da consciência e do autodomínio da conduta dos adultos que elas se tornarão.

Referências bibliográficas

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación em la edad infantil.**

Havana: Editorial Pueblo y educación, 1985.

DAMASCENO, B. O desenvolvimento das funções corticais superiores. In: MOURA-RIBEIRO, M. V.; GONÇALVES, V. M. G. **Neurologia do desenvolvimento da criança.** Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2006.

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

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

FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental:** determinantes pedagógicas para a educação escolar. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP *Campus* de Araraquara, 2018.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. IN: LONGAREZI, A.M. e PUENTES, R. V. (orgs.) **Antologia: ensino desenvolvimental.** Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série ensino desenvolvimental. V. 4) EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTISKII, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone editora, 2001.

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

LEONTIEV, A. N. **Actividad conciencia personalidad.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LÍSSINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.

MAGALHÃES, G. M.; MESQUITA, A. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances:**

estudos sobre educação. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 01, p. 266-279, jan./abr. 2014.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: Arce, A. e Martins, L.M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas – SP: Editora Alínea, 2009.

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

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar:** a perspectiva histórico-cultural. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP *Campus* de Araraquara, 2011.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. G. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001.

VYGOTISKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Editora Visor, 1995.

Recebido em: 06/11/2018.

Aprovado em: 27/12/2018.