

O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação

Angelina Pandita Pereira
Giselle Modé Magalhães
Juliana Campregher Pasqualini

RESUMO

O presente artigo discute o estudo concreto da infância e da adolescência a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural. São apresentados os conceitos de atividade, atividade-guia, situação social de desenvolvimento, linhas acessórias do desenvolvimento, consciência e neoformação em cada período da vida, buscando articular com elementos da realidade capitalista brasileira e as desigualdades de classe, raça e gênero. Para tal, percorremos as três épocas (Elkonin, 1987) do desenvolvimento propostas por estudos soviéticos em um contexto de luta por condições iguais de vida, quais sejam: primeira infância, infância e adolescência. Ao apresentar cada época, explicitamos os desafios ainda postos para compreendermos concretamente o desenvolvimento humano no Brasil. E, ao final, apresentamos alguns desafios ainda postos à educação. Conclui-se que o desenvolvimento almejado ocorrerá diante de condições que o possibilitem, envolvendo: i) o contexto social mais amplo (demandas que a sociedade oferece às nossas crianças e jovens e condições efetivas providas para sua realização); ii) a organização do ensino e como esse operacionaliza essas demandas em termos de forma e conteúdo, de maneira a potencializar o desenvolvimento das pessoas, promovendo necessidades e motivos para a emergência da atividade-guia, atentando aos efeitos das desigualdades de classe, raça e gênero no processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: psicologia concreta; periodização; desenvolvimento humano; infância; adolescência.

ABSTRACT

The concrete study of the development of childhood and adolescence and its contributions to education

This paper discusses the concrete study of childhood and adolescence from the contributions of cultural-historical psychology. The concepts of activity, leading activity, social situation of development, accessory lines of development, consciousness, and neoformation are presented in each period of life, seeking to articulate with elements of the Brazilian capitalist reality and its inequalities of class, race and gender. To this end, we went through the three epochs (ELKONIN, 1987) of the development proposed by Soviet studies in a context of struggle for equal living conditions, namely: early childhood, childhood and adolescence. In the presentation of each epoch, we explain the existent challenges for concretely understanding human development in Brazil. And, at the end, we discuss some obstacles currently facing education. It is concluded that the desired development will occur in the presence of conditions that make it possible, involving: i) the broader social context (demands that society offers to our children and young people as well as effective conditions provided for its consummation); ii) the organization of teaching and how it operationalizes these demands in terms of form and content, in order to enhance the development of people, promoting needs and reasons for the emergence of the leading activity and being aware of the effects of class, race and gender inequalities in the development process.

Keywords: concrete psychology; periodization; human development; childhood; adolescence.

Sobre os autores

A. P. P.
<https://orcid.org/0000-0002-4174-7894>
Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA
angelina.pandita@ufba.br

G. M. M.
<https://orcid.org/0000-0003-4045-7040>
Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, SP
gisellemagalhaes@ufscar.br

J. C. P.
<http://orcid.org/0000-0002-6497-8783>
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – São Paulo, SP
juliana.pasqualini@unesp.br

Direitos Autorais

Este é um artigo de acesso aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



INTRODUÇÃO

Compreender o processo de desenvolvimento humano de maneira concreta, assim como suas implicações para a educação formal e informal, eis o desafio que temos nos colocado ao longo de nossa trajetória, e parte do movimento que fizemos em nossa mesa de debates enfocando a periodização do desenvolvimento ontogenético durante o Simpósio de Psicologia Concreta, realizado na UFSCar em julho de 2019, o qual aqui registramos.

Embasamo-nos nos escritos de autores da psicologia histórico-cultural, que por sua vez foram elaborados no contexto pós Revolução Russa, na União Soviética. Ao fazê-lo constatamos suas contribuições e nos perguntamos também sobre as necessidades de avanço para a compreensão da realidade brasileira. Especialmente, partimos da observação de que, ao final da adolescência e juventude, tem-se um acúmulo de processos de desigualdade social incorporados no desenvolvimento dos indivíduos, tornando-se visível as marcas das particularidades que formam os sujeitos. Afinal, qual o papel das desigualdades sociais no processo de diferenciação dos indivíduos?

Assim, nosso texto exporá as elaborações de autores como Vigotski (1996), Leontiev (1983), Bozhovich (1985), Davidov (1988) e Elkonin (1987), ao mesmo tempo em que trará algumas de nossas inquietações para compreensão concreta do desenvolvimento humano na realidade brasileira, de país colonizado, que se mantém como um país capitalista dependente perpassado por marcas de opressão de classe, que se expressam de forma diferente também quando consideramos as dimensões raciais e de gênero que constituem as pessoas em sua ontogênese.

Trazemos da psicologia histórico-cultural uma concepção de psicologia concreta, qual seja: a essência do humano está nas relações sociais. Isso significa que a humanidade e, conseqüentemente, a formação de cada indivíduo em específico, constitui-se a partir de relações sociais concretas, que se constroem na base de um determinado modo de produção da vida. E, se as desigualdades sociais são condição para o modo de produção capitalista, então essas desigualdades se tornam essência em nosso desenvolvimento ontogenético. Esse é o ponto de partida para pensarmos o desenvolvimento concreto do ser humano, o qual articulamos com as teorizações acerca das regularidades no processo de desenvolvimento humano ontogenético.

Cabe explicitar que a periodização do desenvolvimento, elaborada pela psicologia histórico-cultural, entende que as regularidades no desenvolvimento ontogenético destacadas

apenas eram verificáveis na realidade soviética porque existiam condições de vida similares para a maioria da população do país (Bozhovich, 1985). Ademais, os escritos desses autores não trazem uma lista naturalizada de características que todo e qualquer sujeito irá exibir inevitavelmente a partir de uma maturação orgânica, mas buscam evidenciar quais são as condições sociais necessárias para que os sujeitos possam se desenvolver na direção almejada pela sociedade em transformação, considerando a realidade concreta daquela sociedade.

O conceito de atividade-guia¹ é central para discutirmos a periodização do desenvolvimento, uma vez que, conforme Leontiev (2001), é a mudança no tipo principal ou dominante de atividade o critério de transição de um período para outro. No escopo deste artigo, além da atividade-guia, discorreremos sobre: a situação social de desenvolvimento, as neoformações, as características da consciência, bem como as linhas acessórias nas quais o desenvolvimento se apoia, conceitos que serão explicitados no item a seguir.

Podem os conceitos selecionados nos ajudar a compreender a realidade brasileira? Nossa defesa é de que essas teorizações trazem um arcabouço teórico conceitual que nos auxilia a olhar para o desenvolvimento humano em sua dimensão processual. Fá-lo evidenciando um horizonte de formação humana possível e consistente com os valores que assumimos, além de lançar luz sobre algumas das condições sociais necessárias para que esse desenvolvimento se concretize. Ao fazê-lo, também nos permite questionar sobre as condições de desenvolvimento hoje existentes para nossas crianças e adolescentes, considerando as especificidades de cada grupo social, instigando-nos ao aprofundamento dos estudos da nossa realidade concreta. Demonstrar isso é o objetivo deste artigo.

1. EXPLICITANDO CONCEITOS: ATIVIDADE-GUIA, SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO, NEOFORMAÇÃO, CONSCIÊNCIA E LINHAS ACESSÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO

O conceito de atividade é central para a psicologia histórico-cultural, pois não é possível compreender o desenvolvimento humano se não pela atividade que desempenhamos para produzir e reproduzir a vida. Ao observar as mudanças que ocorrem ao longo da vida e ir além de sua forma aparente e sensível, Leontiev (1983) abstraiu a categoria atividade por analogia ao conceito de trabalho social de Karl Marx, e a definiu como uma cadeia de ações e operações que se conectam na consciência dos indivíduos por um motivo. O motivo, por sua vez, refere-se a um objeto que encerra uma necessidade, incitando e orientando um conjunto de ações para satisfazê-la.

¹ Também encontrado nas traduções brasileiras como atividade principal ou atividade dominante.

O que fazemos em nosso dia a dia revela a aparência da atividade, porém a sua essência só pode ser compreendida quando buscamos os motivos, os *porquês* realizamos cada conjunto de ações, mesmo que o referido motivo não nos seja conhecido. Se nossas atividades dependem sempre de um motivo que nos orienta a agir, o qual advém das relações sociais em que estamos inseridos, então nossas ações são condicionadas pelas demandas sociais, o que significa dizer que são orientadas por necessidades criadas social e historicamente. Dessa forma, podemos afirmar que as condições sociais de desenvolvimento podem possibilitar a emergência de diferentes motivos e, portanto, diferentes atividades.

O conceito vigotskiano de *situação social de desenvolvimento* (Vygotski, 2012) nos ajuda a compreender as possibilidades postas para cada sujeito em cada momento histórico, no interior do processo de desenvolvimento ontogenético. O autor utiliza esse conceito para se referir a uma combinação especial entre os processos internos de desenvolvimento já engendrados no psiquismo dos sujeitos no período anterior de desenvolvimento e as demandas sociais típicas feitas a eles em cada período da vida. Esses processos, em conjunto, condicionam a dinâmica de desenvolvimento psíquico durante o período correspondente e as novas formações psicológicas (neoformações), que surgirão ao seu final. Ou seja, não são períodos natural e organicamente determinados, nem são períodos que acontecem exclusivamente por influência externa, dependem assim da vivência e das atividades exercidas pelas pessoas em um dado contexto social.

Cada idade tem uma atividade-guia característica, que se institui na dinâmica da situação social de desenvolvimento acima descrita, decorrente das necessidades e motivos gestados desde o período anterior de desenvolvimento, bem como do desenvolvimento nele concretizado – com base no qual a criança se enfrenta com novas demandas e possibilidades colocadas nas relações sociais. Cabe explicitar que a atividade-guia não é a atividade mais frequente, nem necessariamente o que se efetiva como desenvolvimento para toda a população, mas aquilo que, a partir da realização de uma série de pesquisas experimentais, mostrava-se como possibilidade de atividade potencializadora do desenvolvimento.

Para Leontiev (2001), que formulou o conceito de atividade-guia, ela é a atividade que promove o desenvolvimento de maneira mais importante em um determinado período da vida por três razões: i) dentro da atividade-guia surgem outros tipos de atividade que se diferenciam dela; ii) ela permite a formação ou reorganização de processos psíquicos particulares, o que não significa que tal fato só ocorra durante a atividade-guia; iii) dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em um certo período. Cabe, neste momento, destacar que é da situação social de desenvolvimento, ou seja, das possibilidades internas e

externas em unidade, que surgem as atividades que guiam o desenvolvimento em períodos específicos. E que é no seio dessas atividades que se formam os saltos de desenvolvimento que vão diferenciar um período do outro.

Também figuram importante papel nesse processo as chamadas *linhas acessórias de desenvolvimento*, que se referem a atividades que compõem a vida da criança juntamente com a atividade guia, a ela subordinada e dando-lhe suporte. As atividades acessórias de um período colaboram decisivamente na gestação da atividade que despontará como guia na transição à próxima idade, passando a compor as linhas centrais do desenvolvimento no período seguinte (Vygotski, 2012). Da mesma forma, como explica Pasqualini (2009), os processos constitutivos das linhas principais de desenvolvimento em uma idade convertem-se em linhas acessórias na seguinte. A transição a uma nova idade modifica todo o sistema de relações da criança com a realidade externa e consigo mesma, pela mediação da nova estrutura da consciência que se institui – o que coloca em cena o conceito de neoformações.

Vygotski (2018) afirma que o surgimento do novo, de novas formações psíquicas, com nova qualidade, é o que caracteriza o processo de desenvolvimento. Ou seja, se não surge neoformação, então não podemos falar propriamente em desenvolvimento, segundo o autor. As neoformações psíquicas representam a reestruturação do psiquismo infantil, determinando, em última instância, a reconstrução da vida da criança – pois ela já é, na verdade, outra criança (Vygotski, 1996). Dessa forma, é a nova organização das funções, em condições concretas de vida, que possibilita novos alcances da consciência.

A consciência é definida por Leontiev (1983) como um elemento que está atrelado na sua origem à atividade prática/sensorial e que gradativamente vai se emancipando dessa atividade prática para dirigi-la. O autor descreve uma dimensão social e uma dimensão individual da consciência, as quais não são coincidentes justamente porque as condições de vida social não esgotam em si as condições concretas da vida dos indivíduos. Martins (2007) esclarece que a consciência individual coloca a realidade para um sujeito determinado, que assimila seu conteúdo de maneira própria. São as condições concretas da vida do indivíduo, da sua atividade e existência que condicionam a assimilação dos conteúdos sociais.

Não faz parte dos objetivos deste texto a discussão por menorizada dos conteúdos da consciência, mas com essas definições já podemos compreender que a atividade humana demanda e promove organização da consciência, que passa gradativamente a dirigir a atividade conforme novas organizações psíquicas se formam. A questão, então, do porquê compreendemos os fatos de maneira diferente se vivemos todos e todas em uma mesma realidade social é ressignificada posto que a realidade social ao mesmo tempo é e não é a mesma, uma vez que os conteúdos da consciência advêm de nossa

atividade no mundo e a atividade não pode ser compreendida fora das nossas vivências de classe, raça e gênero. Assim, nossa captação sensorial e perceptiva da realidade objetiva não é igual desde o princípio da vida. Cada um de nós forma a consciência social para si conforme a concretude de sua vida e vamos gradativamente nos diferenciando.

É preciso que essa ideia fique clara o suficiente para seguirmos em nossa argumentação, pois estamos afirmando que a realidade existe independente da consciência que tenhamos dela, mas que a forma como a internalizamos é diferente e depende de particularidades concretas que estão postas para cada sujeito. Conforme afirma Almeida (2008), a questão não é como as crianças se desenvolvem ou, como uma ou outra criança se coloca na sociedade, mas sim, como a sociedade e os grupos sociais desenvolvem uma ou outra criança.

Feitas essas considerações, passamos, então, para o estudo da periodização do desenvolvimento.

2. PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é uma época, segundo Elkonin (1987), composta por dois períodos, o primeiro ano de vida e a primeira infância propriamente dita, correspondendo, como marco etário referencial, aos primeiros três anos de vida da criança. No primeiro ano de vida, inicialmente, temos um bebê que vem ao mundo com um aparato sensorial desenvolvido na relação intrauterina entre o aporte fisiológico da gestante e suas condições de vida. Ainda extremamente dependente das ações de cuidados dos adultos e diante da não possibilidade de comunicação com as palavras, deve se estabelecer, entre bebê e cuidador, uma forma peculiar de comunicação por meio da manifestação de emoções, ou do olhar. Foi o que Elkonin (1987) denominou de comunicação emocional direta com o adulto, atividade-guia no primeiro ano de vida. O adulto cuidador vai gradativamente decifrando e atendendo às necessidades do bebê, tornando-se, assim, o centro de sua situação psicológica (Bozhovich, 1985).

É nessa relação de comunicação emocional direta que o adulto apresenta os objetos e a realidade objetiva ao bebê, à medida que oferece e disponibiliza elementos da realidade social para que ele manipule e explore. É muito comum o pensamento equivocados de que o desenvolvimento do bebê seja determinado unicamente pelo seu aparato fisiológico justamente pela sua precária atuação social, no entanto já nascemos imersos em uma realidade social que condiciona as particularidades que mediarão nosso desenvolvimento.

Se as formações psicológicas nos dizem dos alcances da consciência em cada momento de nossa vida, no início do primeiro ano de vida temos o que Vygotski (1996) denominou de *protoconsciência*, o que significa uma consciência que

ainda não diferencia o mundo de si mesmo. Os objetos vão sendo gradativamente apresentados e, junto com a presença dos adultos, afetam as crianças, demandando delas o desenvolvimento das funções sensoriais, perceptivas e motoras. É nessa direção que Magalhães (2018) sintetiza que a neoformação que surgiria ao final do primeiro ano de vida em crianças que se encontram manipulando objetos pela mediação dos adultos é a unidade percepção-afecção-ação. Nota-se que o desenvolvimento da percepção, ao longo do primeiro ano de vida, permite à criança identificar a totalidade dos objetos e pessoas com quem se relaciona, diferenciando esse momento do amálgama sensorio-motor, descrito por Vigotski (1996), no início da vida.

Assim sendo, antes de compreenderem para que servem os objetos, os bebês apenas manipulam e exploram o que estiver presente em seu campo perceptual, o que Elkonin (1976/1998) denominou de movimentos reiterativos e concatenados com os objetos. Tais movimentos, que surgem de dentro da atividade de comunicação emocional direta, inauguram para o bebê novas possibilidades de operação e ação na realidade externa, e, por isso, são denominados como linhas acessórias do desenvolvimento (Elkonin, 1987).

Gradativamente esses movimentos vão ganhando frequência e intensidade na rotina do bebê, que, obviamente, tenha acesso a objetos variados, e podem despertar a necessidade de usá-los com a sua devida função. Se assim acontecer, a situação social de desenvolvimento começa a mudar e deve surgir uma nova atividade-guia e um novo período do desenvolvimento, qual seja, a atividade objetual-manipulatória, típica do período denominado primeira infância. (Elkonin, 1987). Cabe destacar também que nessa transição do primeiro ano de vida para a primeira infância temos como característica da consciência infantil o que Vygotski (1996) denominou de *consciência do eu-externo*, ou seja, uma criança que já se percebe enquanto parte de uma realidade externa a ela e capaz de explorar os objetos ao seu redor.

Elkonin (1987) denomina de atividade objetual-manipulatória aquela em que a criança reproduz a função social do objeto, ou seja, quando as crianças começam a compreender para que servem as coisas. Magalhães (2018) observa que essa atividade demandará uma nova formação no psiquismo da criança, qual seja, o *entrecruzamento da linguagem com o pensamento*, uma vez que a linguagem é utilizada para organizar a colaboração adulto-criança dentro da atividade objetual conjunta. Não temos espaço neste texto para adentrar na complexidade do desenvolvimento da fala e do pensamento, mas certamente trata-se de uma revolução no desenvolvimento infantil por iniciar um processo de abstração do pensamento, tipicamente humano.

À medida que a atividade objetual-manipulatória com o adulto demanda a fala e esta, por sua vez, demanda o entrecruzamento com o pensamento pelo significado das palavras, inaugura-se como linha acessória do desenvolvimento infantil a simbolização, ou seja, a capacidade de representar o real por meio de signos que não estão postos diretamente na realidade, embora dela não se descolem. São os processos de simbolização que aprimoram na criança sua diferenciação com a realidade externa, e, assim, a nova organização das funções psicológicas permite um novo alcance da consciência, denominado por Vygotski (1996) de *consciência sistêmica e semântica*. Vygotski (1996, p. 265), inclusive, supõe que a nova formação central da primeira infância seja justamente o “surgimento da consciência no verdadeiro sentido da palavra”. Ou seja, a consciência que absorve um sistema de funções em unidade com o significado das palavras e do mundo.

Por fim, a atividade objetual-manipulatória deve criar necessidades na criança, pois não basta saber como usar os objetos, é preciso compreender em que situações os adultos utilizam cada coisa, e, dessa forma, o motivo da criança se desloca para as relações sociais. Conforme Elkonin (1987), a necessidade de compreender o uso dos objetos pelas pessoas surge como linha acessória do desenvolvimento na primeira infância e pode se tornar guia quando se esgota a necessidade anterior – de compreender o funcionamento das coisas –, inaugurando um novo período do desenvolvimento, e, nesse caso, uma nova época, como será apresentado no próximo item.

No entanto, antes de adentrarmos uma nova época, cabe-nos realizar o movimento de ascensão ao concreto, trazendo dados que nos permitem compreender as marcas da desigualdade social no desenvolvimento da criança na primeira infância. Por exemplo, se destacamos a importância da conexão emocional entre adulto/cuidador e bebê como força motriz do desenvolvimento no primeiro ano de vida, é preciso refletir sobre as condições de trabalho e formação das educadoras que assumem a responsabilidade pelo cuidado e educação dos bebês em nossas creches e berçários públicos e filantrópicos. Via de regra, encontraremos nesses espaços profissionais sem formação pedagógica específica, presos a uma rotina exaustiva e marcados pelo sentimento de desvalorização (material e simbólica) de seu labor. Na mesma direção, que possibilidades têm as famílias dos estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora, em geral submetidas a jornadas extensas e extenuantes de trabalho e ao sentimento de insegurança em relação à própria subsistência, de dedicarem tempo e energia vital ao contato emocional direto com seus bebês?

Destacamos a importância dos objetos para manipulação exploratória no primeiro ano de vida e reconhecimento da função social na primeira infância, o que deve nos conduzir a problematizar a insuficiente quantidade e diversidade

de materiais disponíveis para intervenções pedagógicas em nossas escolas de educação infantil. Isso significa reafirmar a importância de pensarmos na atividade objetual conjunta com o adulto – mediada pela linguagem – de maneira concreta, ou seja, considerando que perpassa essa atividade as particularidades da classe, raça e gênero. Quais objetos? Qual atividade conjunta? Quais palavras são ensinadas para nomear as coisas? De que maneira o mundo é apresentado para as crianças? Como e quando falamos com a criança na primeira infância? Como e quanto disponibilizamos de afeto para cada criança?

Os resultados de pesquisa de Cavalleiro (1999, p. 45) têm denunciado que no contexto da educação infantil “(...) a atenção, o carinho e o afeto são distribuídos de maneira desigual, e a categoria étnica regula o critério de distribuição”. A pesquisadora constatou empiricamente que a aceitação de contato físico através de abraço, beijo ou olhar é maior na relação com o aluno branco. Assim, quais as consequências dessa diferença para o estabelecimento da atividade de comunicação emocional direta com o adulto?

Assim, também, Ribeiro (2020) ressalta que as separações por gênero saltam aos olhos no universo dos brinquedos infantis, com uma marcada divisão entre meninos e meninas, o que tem consequências diretas para a formação da consciência das crianças, que são ensinadas desde a mais tenra infância a naturalizar as limitações de papéis de gênero constituídos socialmente. Feitas essas considerações, seguimos para o estudo concreto do desenvolvimento da infância.

3. INFÂNCIA

A infância é composta por dois períodos: a idade pré-escolar e a idade escolar. Como marcos etários referenciais temos o período dos três aos seis anos, para a idade pré-escolar, e o período dos seis aos dez anos, para a idade escolar.

A necessidade de compreender as relações sociais estabelecidas entre adultos e o uso dos objetos dentro de tais relações, em contradição com a impossibilidade de participar efetivamente destas, deve inaugurar no desenvolvimento infantil a atividade de brincadeira de papéis, o chamado “faz de conta”. A criança na idade pré-escolar, conforme os estudos de Elkonin (1987), representa o papel do adulto e ganha importância significativa nesse momento o interesse pelas profissões, uma vez que ela observa cotidianamente o fazer dos adultos que estão presentes em sua situação social de desenvolvimento. Mas na essência da brincadeira de papéis está a compreensão das regras do papel do adulto.

Ao submeter-se às regras do jogo ou da brincadeira de papéis, Bozhovich (1985) observa que essa atividade demanda a voluntariedade, que permite ao indivíduo alcançar determinado

fim de forma consciente. São as próprias crianças, quando em atividade de brincadeira de papéis, que colocam para si mesmas o fim e as regras da brincadeira.

A partir dos estudos de Bozhovich (1985), vemos que a necessidade de participar da vida adulta se destaca na idade pré-escolar. E, na forma como nos organizamos socialmente, para participar da vida adulta, é preciso entrar na escola e estudar, abrindo espaço para surgir na criança a necessidade do estudo. Brincar e estudar configuram, assim, as atividades que mais potencialmente promovem desenvolvimento psíquico respectivamente na idade pré-escolar e escolar, como caminho que prepara a futura inserção na esfera produtiva da vida social. Como não são todas as crianças que adentram a vida adulta por meio do estudo, pensar a relação entre as atividades mencionadas e o desenvolvimento psíquico na realidade brasileira requer, contudo, diversas mediações, que envolvem desde a análise do acesso e qualidade da escolarização até a lastimável persistência da exploração de trabalho infantil.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2016), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atestam que cerca de 190 mil crianças entre 5 e 13 anos estavam naquele ano em situação de trabalho infantil. Assim, se nos propomos ao estudo concreto da infância, cabe refletir sobre o lugar que ocupa a brincadeira de papéis no percurso do desenvolvimento de crianças que já muito precocemente são obrigadas à atividade de trabalho, e quais as neoformações afetivo-cognitivas que se produzem nas crianças em idade escolar a quem são negadas as condições de engajamento na atividade de estudo como guia do desenvolvimento.

No que se refere àquelas crianças a quem é garantido o direito à escolarização, cabe-nos refletir sobre os motivos que a sociedade engendra para a atividade escolar, mas também os motivos que cada criança em sua singularidade-particularidade elege para tal processo. Importante salientar que embora a atividade-guia desse período seja entendida como a atividade de estudo, isso não é sinônimo de atividade desenvolvida na escola e, portanto, não é imediatamente decorrente do mero acesso à escolarização. Para Davidov (1988), atividade de estudo é aquela cuja estrutura contempla um conjunto orgânico de tarefas que possibilitem a apropriação não apenas dos postulados cientificamente construídos, mas também das ferramentas necessárias à produção desse conhecimento. É uma atividade necessariamente coletiva, que depende da comunicação e colaboração entre pares, com o professor ou com o conhecimento fixado nos instrumentos de cultura. A repetição de ações mecânicas e desconexas que reverberam em uma relação meramente formal com o conhecimento, bastante presente nas escolas brasileiras, não se constitui como atividade de estudo. Além disso, a organização de um ensino verdadeiramente promotor da atividade de estudo contribuiria para a emergência de motivos para estudar que estariam

vinculados à importância dos conhecimentos para conhecer e agir na realidade.

É evidente que, na ordem do capital, há toda uma formulação de políticas públicas e também ideológica para que a classe trabalhadora passe pela escola unicamente para qualificar a sua força de trabalho, mas afirmar que esse é o motivo pelo qual crianças e jovens estudam seria reduzir nossas análises. Em sua pesquisa de doutorado, Asbahr (2011) constatou que na realidade da escola pesquisada muito dificilmente a atividade de estudo se efetivava e que os motivos declarados para estar na escola, relacionados a uma melhor qualificação para o mercado de trabalho e ascensão social, não se constituíam como motivos que efetivamente vinculavam os estudantes às atividades desenvolvidas na escola. Novas pesquisas se fazem necessárias para identificar os motivos que levam as crianças brasileiras para a escola, no entanto, com base nos estudos soviéticos, ao final da idade pré-escolar e conseqüentemente com a saída da criança da Educação Infantil, deveríamos ter uma criança motivada para o estudo que, segundo Elkonin (1987), é a atividade-guia do desenvolvimento na idade escolar.

Quando estabelecida, a atividade de estudo demanda da criança o desenvolvimento do pensamento abstrato, por meio do qual as crianças podem gradativamente organizar o conhecimento sistematizado e conceitual da realidade de maneira científica - contanto que o ensino seja laico. Afirmer que a escola promove motivos para o estudo e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento abstrato, seria uma análise incorreta do ponto de vista da concretude do fenômeno. Qual escola? Que atende a quais interesses? Quais os motivos para o estudo? Ao que parece, não estamos nem mesmo conseguindo garantir a aprendizagem da escrita e da matemática de um número significativo de crianças, como revelam os dados do sistema de avaliação nacional da alfabetização (SAEB/ANA; INEP, 2018) em 2016, em que cerca de 33% dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na escrita, em que pesem questionamentos sobre as políticas de avaliação em larga escala.

Para finalizar nosso raciocínio sobre a infância apontamos que, segundo Elkonin (1987), as linhas acessórias do desenvolvimento que surgem de dentro da atividade de estudo são as relações interpessoais íntimas, inaugurando uma nova época do desenvolvimento denominada adolescência, que será discutida no próximo item.

4. ADOLESCÊNCIA

Conforme discutido em Pandita-Pereira (2019), para a psicologia histórico-cultural, a adolescência não é um período que existe *per se*, mas sim um período do desenvolvimento que

nasce no século XIX (Ariès, 1981) e sobre o qual prevalecem, na psicologia dominante, compreensões bastante naturalizadas.

De acordo com Bock (2007), a mudança social que passa a significar de forma diferenciada a adolescência é a mudança na organização do sistema produtivo, que, pelo desenvolvimento tecnológico, passa a ter menos postos de trabalho e também a exigir um maior período de preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Isso cria um período de afastamento do trabalho e de preparo para a vida adulta e a extensão do período de escolarização. É esse distanciamento criado socialmente entre a formação na infância e o ingresso na vida adulta que dá origem à adolescência como esse período de espera, de não ser criança e nem adulto, de demandas sociais pouco explícitas (pois o desempenho na escola já não é suficiente para sua valoração social, mas com o afastamento do trabalho também já não há espaços sociais muito definidos para sua contribuição social) e de cobrança por um autoconhecimento e definição do que o jovem almeja ser no futuro. É um não lugar, um não reconhecimento do adolescente enquanto ator social.

No entanto, mesmo essa caracterização da adolescência não é universal uma vez que esse distanciamento da infância para a vida adulta é correspondente a uma visão burguesa de sociedade, que se aplica somente a uma parcela pequena da população. A maioria dos jovens brasileiros entre 14 e 29 anos (66,1 %) está inserido ou aguardando para se inserir no mundo produtivo (PNAD, 2016) e, em sua maioria, em condições de trabalho precarizadas. Ou seja, nossas condições sociais criam demandas contraditórias aos adolescentes, pois a expectativa ideologicamente colocada é de uma adolescência enquanto período de preparação, de introspecção, mas as demandas no cotidiano para a classe trabalhadora são de submissão à precariedade do mundo do trabalho.

Para os autores soviéticos, a adolescência é uma das épocas do desenvolvimento, ou seja, um momento da particularidade do desenvolvimento humano, que é marcado por regularidades de características compartilhadas e que, de acordo com Elkonin (1987), seria dividida em dois períodos, adolescência inicial e adolescência². Davydov (1988) fala do primeiro período como começando aproximadamente aos 10 anos de idade e o segundo período indo dos 14 aos 17 anos aproximadamente. Já na realidade brasileira, segundo a atual legislação, define-se a adolescência começando aos 12 anos de idade (Brasil, 1990) e a juventude se estendendo até os 29 anos de idade (Brasil, 2013).

Como vimos, a idade escolar deve ter como atividade-guia a atividade de estudo e, por sua realização, prioritariamente realizada de forma conjunta, possibilita-se a emergência da

necessidade de realização de atividades coletivas, bem como de aprofundamento da apropriação dos conhecimentos teóricos. Tais necessidades não podem mais ser plenamente satisfeitas pela atividade de estudo, que precisa ser reconfigurada como uma linha acessória do desenvolvimento e dar suporte para a realização da atividade-guia da adolescência. No entanto, definir qual seria essa atividade não é tarefa simples, isso porque, se é consenso que o estudo não marca mais com exclusividade a posição social do adolescente e o que dele demanda a sociedade, não é tão definido que demandas seriam postas ao adolescente e à atividade que guiaria o seu desenvolvimento nesse período da vida.

Para Elkonin (1987), a atividade-guia na adolescência é a *comunicação íntima pessoal*, em que o estar junto estabelece a opinião dos pares como hierarquicamente superior à dos adultos e possibilita a formação do código de companheirismo, importante para a construção de valores de compromisso com o coletivo. Já Davydov (1988) entende que apenas o estar junto é insuficiente para explicar e promover o desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento alcançado na idade escolar possibilitaria a inserção inicial dos adolescentes em atividades produtivas, artísticas, esportivas, e estas seriam chamadas de *atividades socialmente úteis*, que promoveriam o desenvolvimento nesse período.

Davydov (1988) descreve a atividade socialmente útil como aquela fundada em uma compreensão da realidade, realizada de forma coletiva e que tem por finalidade a realização de uma contribuição social. Em nosso contexto, poderíamos pensar essas atividades como grêmios, participação em associações de bairros, inserção em coletivos religiosos, grupos artísticos, etc. Tais atividades, vinculadas à sua função social, possibilitariam o conhecimento das normas de relação com os pares e adultos no contexto de sua contribuição para o coletivo.

Além disso, sua realização mobilizaria a apropriação mais aprofundada de conhecimentos científicos e a formação de ideais morais, a partir dos quais haveria um aprofundamento do processo de reflexão sobre si. Sua realização culminaria na neoformação do período, que, para Davydov (1988), seria um novo nível de autoconsciência, a partir dos conhecimentos teóricos apropriados em relação com os valores desenvolvidos nas atividades coletivas realizadas. Esse novo nível de autoconsciência teria como um de seus fundamentos o desenvolvimento do pensamento por conceitos (Vigotski, 1996) e carregaria como característica o sentimento de maturidade (Elkonin, 1987), enquanto um sentimento de prontidão para inserção e contribuição na vida social.

Para que o desenvolvimento esperado na adolescência se efetive, Davydov (1988) coloca que é preciso que a organização

²Para um aprofundamento na discussão dos marcos etários e nomenclaturas na realidade brasileira, consultar Pandita-Pereira (2019).

escolar articule escola, vida e prática social; e, para Bozhovich (1985), é preciso ainda que as atividades na escola promovam o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos e não estejam excessivamente desvinculadas da experiência sensorial, mas sirvam-se desta como preparação para as formas mais abstratas de pensamento, desde o ensino na idade escolar.

Dito isso, cabe nos perguntarmos como, em um contexto de escola precarizada como o da realidade brasileira, está ocorrendo o desenvolvimento de nossos adolescentes? Considerando apenas o acesso à escolarização já temos a marca da desigualdade, pois apenas 50% dos adolescentes entre 15 a 17 anos estão no Ensino Médio. Considerando as desigualdades raciais, temos que 63% dos brancos e 49% dos negros cursam o Ensino Médio na idade considerada adequada (SNJ & IPEA, 2014). Ainda, se olharmos para esse mesmo nível de ensino destacando o gênero, temos que 63,1% dos homens e 73,3% das mulheres o cursam (PNAD, 2016). Que impactos tais desigualdades têm no processo de desenvolvimento? Cabe acrescentar que nosso modelo educativo, em consonância com nossa sociedade capitalista, é bastante focado em processos realizados de maneira individualizada e competitiva, o que certamente traz impactos para os valores que os adolescentes têm desenvolvido.

Por fim, a passagem para o segundo período da adolescência, ou entrada na juventude, seria marcada pela junção de um processo de escolarização com conhecimentos mais abstratos, que embasariam uma compreensão teórica da realidade. Aliadas à realização de atividades coletivas com contribuição social, tais características forjariam nos adolescentes uma seriedade para com o estudo que traria demandas de experimentação de atividades produtivas, as quais se encontrariam com as demandas sociais postas ao jovem de definição da escolha de uma profissão. Surgiria então uma necessidade de compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos inseridos no mundo produtivo, ao mesmo tempo que o processo de escolarização estaria mais direcionado ao ensino politécnico.

Segundo Davídov (1988) e Elkonin (1987), instaurar-se-ia então, como atividade-guia da juventude, a atividade profissional/estudo, aquela em que o estudo e o rol de atividades socialmente úteis até então experienciadas precisariam ser convertidas e servir de base para a experimentação de atividades produtivas, estas vividas e compreendidas enquanto atividades do sujeito de contribuição para a existência e organização da coletividade. Para Bozhovich (1985), o centro afetivo desse período do desenvolvimento é o da escolha profissional, entendida enquanto busca pelo seu lugar no processo social de produção da vida.

Segundo essa autora, tal escolha demanda o desenvolvimento da consciência voltada para o futuro, questionando-se pelo sentido da vida e de seu lugar nela, bem como a

culminância na formação da concepção moral e de mundo, que congrega, como unidade, a compreensão teórica do mundo com valores mais estáveis, ambos orientando a conduta a objetivos mais longínquos e voltados a uma direção coletivista da personalidade. O ápice do desenvolvimento da juventude seria então a formação de um ser humano mais singular, mais consciente e orientado por valores próprios e menos dependente das circunstâncias imediatas da vida.

Tal desenvolvimento depende diretamente das condições de ensino e da organização social. Quanto às condições de ensino, Bozhovich (1985) salienta que este deve requerer a integração dos saberes de diferentes áreas do conhecimento, o que criaria as bases para a assimilação das leis mais gerais da produção e da vida, bem como demandaria sua experimentação prática nas atividades produtivas em diferentes áreas profissionais. Em relação às condições da organização social, é em uma sociedade em que o trabalho é vivido predominantemente em sua dimensão ontológica que se favorece que o jovem desenvolva uma compreensão do seu trabalho enquanto atividade de contribuição social.

No contexto brasileiro, Pandita-Pereira (2016) constata a predominância de uma relação alienada dos estudantes com as atividades escolares, com conteúdos pouco conscientizados e, portanto, limitadas possibilidades de promoção do desenvolvimento da consciência crítica. Mesmo assim, no seio das contradições, a mesma pesquisa constatou a possibilidade de promover a emergência das atividades socialmente úteis e profissional/estudo para alguns adolescentes e jovens, desde que consideradas sua situação social de desenvolvimento, organizadas as demandas e tarefas escolares apropriadamente nessa direção e considerando as condições concretas existentes para a sua realização.

No que se refere às condições da organização social, destacamos aqui apenas duas dimensões. A primeira é a do próprio acesso ao trabalho e suas condições de precariedade para a classe trabalhadora, sobre o qual discorreremos previamente. A segunda é, considerando que uma das características da juventude é sua orientação ao futuro, cabe nos perguntarmos sobre as condições concretas de vislumbrá-la em uma sociedade que nega o direito à vida, especialmente para homens jovens negros, cuja taxa de homicídio por 100 mil habitantes é de 280,6 (sendo que a taxa da população em geral é de 30,3; IPEA & FBSP, 2018).

Cabe então, na perspectiva de uma psicologia concreta, nos perguntarmos como a negação do direito à vida, a subjugação ao desemprego ou condições precárias de trabalho, bem como a precarização do ensino impactam a classe trabalhadora em suas particularidades de vivências perpassadas por raça e gênero. E fica também a pergunta sobre como essas questões afetam a classe dominante, sua compreensão da realidade e seus valores, condicionando a formação de sua consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da constatação de que as desigualdades sociais são condição para o modo de produção capitalista, e que essas desigualdades se tornam essência no desenvolvimento ontogenético. Articulamos essa compreensão com as teorizações acerca das regularidades no processo de desenvolvimento humano ontogenético, que constituem as elaborações teóricas acerca da periodização do desenvolvimento. Nossos questionamentos giram em torno de como as desigualdades sociais alteram significativamente a situação social de desenvolvimento em cada período do desenvolvimento humano e com isso condicionam nossas atividades, nossas neoformações e, conseqüentemente, as características de nossa consciência, que implica na forma como compreendemos e agimos na realidade.

Lembramos aqui que, diferentemente do contexto soviético, no Brasil a desigualdade social existe desde seu processo de colonização e continua crescendo nos últimos cinco anos, por consequência do aumento do desemprego³. Assim, a defesa por condições justas e similares de vida é tarefa de todos/as nós, mas torna-se especialmente um dever para pesquisadores/as do desenvolvimento humano, que observam cotidianamente as marcas da desigualdade social.

Outro ponto relevante levantado neste artigo trata das implicações do estudo concreto do desenvolvimento na infância e na adolescência para a educação. Em uma sociedade escolarizada como a nossa, e como era também a sociedade soviética na qual os estudos foram desenvolvidos, a qualidade do ensino é central para a promoção do desenvolvimento. Assim, é pela qualidade do ensino que devemos lutar dentro das instituições educativas formais ou informais. Embora seja fundamental conhecer o processo de periodização para o planejamento educacional, é preciso que façamos isso de maneira concreta, olhando para as crianças e adolescentes que estão em nossos espaços educativos. Como diz Vigotski (2000, p. 38), "sem a pessoa é impossível entender a sua conduta". Parafrazeando-o, afirmamos: sem a pessoa é impossível entender seu processo de desenvolvimento.

A educação pode e deve balizar suas ações pelos conteúdos e práticas necessárias para garantir iguais condições de vida, o que, em última instância, e ao contrário do que o senso comum afirma, garante que diferentes personalidades possam se expressar em suas máximas potencialidades. Ou, que o acesso à educação nos permita sermos sujeitos singulares, irrepetíveis, e que possamos conhecer ao mundo e a nós mesmos, comprometendo-nos com a emancipação humana.

Assim, o desenvolvimento almejado só ocorrerá caso sejam oferecidas condições que os possibilitem, e essas condições dizem respeito: i) ao contexto social mais amplo (que demandas a sociedade oferece às nossas crianças e jovens e que condições efetivas provê para que elas realizem essas demandas) – assim, não é uma questão que se soluciona exclusivamente na escola; ii) à organização do ensino e como este operacionaliza essas demandas em termos de forma e conteúdo, de maneira a potencializar o desenvolvimento das pessoas, promovendo necessidades e motivos para a emergência da atividade-guia, atentando aos efeitos das desigualdades de classe, raça e gênero no processo de desenvolvimento. E, para isso, é preciso estudos que aprofundem a compreensão da periodização do desenvolvimento na realidade brasileira.

Ao mesmo tempo, conhecer as condições necessárias para a promoção desse desenvolvimento é encarar que elas não estão providas e são perpassadas pela luta de classes que nos forma subjetivamente inimigos uns dos outros, naturalizando diferentes formas de opressão. Saber disso nos torna, esperamos, mais conscientes quanto a quais forças se opor, quando o que almejamos é um desenvolvimento comprometido com a emancipação humana, entendendo que tais forças são estruturais em nossa sociedade, mas também se formam cotidianamente em nossa consciência a partir de nossas atividades.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue:

GMM contribuiu com o estudo e redação da infância. APP contribuiu com o estudo e redação da adolescência. JCP contribuiu com a revisão dos conceitos utilizados e aprimoramento da redação final do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

³ Informação obtida por meio da reportagem "Desigualdade social no Brasil aumenta pelo 17º trimestre seguido, diz FGV", publicada na Veja em 16 ago. 2019, disponível em <https://veja.abril.com.br/economia/desigualdade-social-no-pais-aumenta-pelo-17-trimestre-seguido-diz-fgv/> (acesso em 12/02/2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. R. (2008) *A relação entre a consciência individual e a consciência de classe: uma análise das contribuições de Vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná] Repositório Digital Institucional da UFPR. <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18093>
- Ariès, P. (1981) *História social da criança e da família*. LTC.
- Asbahr, F.S.F. (2011). "Por que aprender isso, professora?" *Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <http://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>
- Bock, A.M.B. (2007) A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Bozhovich, L. I. (1985) *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Pueblo y educación.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm
- Brasil (2013). *Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm
- Cavalleiro, E.S. (1999) O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. *Journal of Human Growth and Development*, 9(2), 33-45. <https://doi.org/10.7322/jhgd.39447>
- Davidov, V. (1988) *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Investigación psicológica teórica e experimental. Progreso.
- Davydov, V.V. (1988) Problems of Developmental teaching. *Soviet Education*, 30(8), 6-14. <https://doi.org/10.2753/RES1060-939330086>
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: M. Shuare (org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 104-124). Progreso.
- Elkonin, D. (1998) *Psicología do jogo*. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1976)
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, & Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2018). *Atlas da violência*. https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018) *Relatório SAEB/ANA 2016*. Panorama do Brasil e dos Estados. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWT1/document/id/1510096
- Leontiev, A.N. (1983) *Actividad Conciencia Personalidad*. Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.N. (2001) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 59-83). Ícone.
- Magalhães, G. M. (2018) Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. *Crítica Educativa*, 4(2), 275-286. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v4i2.354>
- Martins, L.M. (2007) *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Autores Associados.
- Pandita-Pereira, A. (2016) *A constituição de motivos às atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-141023/pt-br.php>
- Pandita-Pereira, A. (2019) Adolescência e Juventude: contribuições e desafios dos escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. *Revista Obutchénie*, 3(3), 1-25. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51706>
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*. 14(1), 31-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. (2016). *Educação*. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf
- Ribeiro, L. S. (2020) *Diálogos entre Heleith I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista] Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192604>
- Secretaria Nacional da Juventude, & Instituto Brasileiro de Estatística Aplicada (2014). *Boletim Juventude informa*, 1(1) <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/86>
- Vigotski, L. S. (1996) *Teoria e método em psicologia*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. Manuscrito de 1929. (2000) *Educação e Sociedade*, 21(71), 21-44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>
- Vigotski, L. S. (2018) In: Z. Prestes. & E. Tunes (orgs.). *7 aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia*. E-papers.
- Vygotski, L. S. (1996) *Obras escogidas*. Tomo III. Visor.
- Vygotski, L.S. (2012) *Obras escogidas*. Tomo IV. Anita Machado Libros.

Submetido em: 11/04/20
1ª decisão editorial em: 22/05/20
Aprovação: 28/05/20