

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Marilda Gonçalves Dias Facci, Alexandra Ayache Anache

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3641>

Submetido em: 2022-02-16

Postado em: 2022-02-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## **A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA?**

**MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7443-490X>

**ALEXANDRA AYACH ANACHE**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7937-4448>.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as produções acadêmicas advindas das dissertações e teses publicadas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, que pesquisaram sobre a periodização do desenvolvimento humano e sua relação com a prática pedagógica, tomando como base os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Inicialmente, vamos abordar a periodização do desenvolvimento humano e, na sequência, abordaremos a relação entre ensino e aprendizagem e os resultados da pesquisa realizada. Foi feito um levantamento de dissertações e teses no repositório do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que abordam o tema da periodização do desenvolvimento humano. A busca foi realizada em junho de 2020. Foram selecionadas 83 dissertações e 42 teses para estudo. Ao analisar os trabalhos, chama a atenção o crescimento do número de publicações no decorrer dos 35 anos, no entanto, foi na última década que houve maior concentração das produções de trabalhos. Além disso, constatamos que a etapa de ensino mais pesquisada pelos autores foi a Educação Infantil. Alguns conceitos/temas estão presentes nos textos, tais como: mediação do professor, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, zona de desenvolvimento próximo (ZDP), conhecimentos científicos, funções psicológicas superiores e unidade afeto-cognição, aspectos que consideramos necessários para o processo pedagógico. A título de conclusão, ressaltamos que os conhecimentos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural sobre a periodização do desenvolvimento humano podem subsidiar e instrumentalizar o planejamento e as ações do professor em sua atividade profissional.

**Palavras-chave:** Periodização do desenvolvimento humano, prática pedagógica, psicologia histórico-cultural.

## **THE PERIODIZATION OF DEVELOPMENT IN HISTORICAL PSYCHOLOGY CULTURAL: FUNDAMENTALS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE?**

**ABSTRACT:** The objective of this article is to present the results of a research on academic productions arising from dissertations and theses published in Postgraduate Programs in Brazil, which researched about the periodization of human development and its relations with pedagogical practice, based on the foundations of Historical-Cultural Psychology. Initially, we will address the periodization of human development and, subsequently, we will address the relationship between teaching and learning and the results of the research carried out. A survey of dissertations and theses was carried out in the repository of the Theses and Dissertations Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), which address the topic of periodization of human development. The search was carried out in June 2020. In this search, 83 dissertations and 42 theses were selected for analysis. When analyzing the works, attention is drawn to the growth in the number of publications over the 35 years, however, it was in the last decade that there was a greater concentration of work productions. In addition, we found that the teaching stage most researched by the authors was Early Childhood Education. Some concepts/themes are present in the texts, such as: teacher mediation, the relationship between development and learning,

zone of proximal development (ZPD), scientific knowledge, higher psychological functions and affect-cognition unit, aspects that we consider necessary for the pedagogical process. In conclusion, we emphasize that knowledge based on Historical-Cultural Psychology on the periodization of human development can support and provide tools for the planning and actions of the teacher in his/her professional activity.

**Keywords:** Periodization of human development, pedagogical practice, historical-cultural psychology.

## **LA PERIODIZACIÓN DEL DESARROLLO EN LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL: ¿FUNDAMENTOS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?**

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación sobre las producciones académicas provenientes de las tesinas y tesis publicadas en Programas de Posgrado en Brasil, que investigaron sobre la periodización del desarrollo humano y su relación con la práctica pedagógica, tomando como base los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural. Inicialmente, se aborda la periodización del desarrollo humano y, en la secuencia, se aborda la relación entre enseñanza y aprendizaje y los resultados de la investigación realizada. Se hizo una búsqueda de tesinas y tesis en el repositorio del Portal de Tesis y Tesinas de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Universitario (Capes), que abordan el tema de la periodización del desarrollo humano. La búsqueda se realizó en junio de 2020. Se seleccionadas 83 tesinas y 42 tesis para análisis. Al analizar los estudios, llama a la atención el crecimiento del número de publicaciones en el transcurrir de los 35 años, sin embargo, fue en la última década que hubo más concentración de las producciones de estudios. Además, se consta que el nivel de enseñanza más investigado por los autores fue la Educación Infantil. Algunos conceptos/temas están presentes en los textos, así como: mediación del profesor, la relación entre desarrollo y aprendizaje, zona de desarrollo cercano (ZDP), conocimientos científicos, funciones psicológicas superiores y unidad afecto-cognición, aspectos que consideramos necesarios al proceso pedagógico. A título de conclusión, se pone de relieve que los conocimientos fundamentados en la Psicología Histórico-Cultural sobre la periodización del desarrollo humano pueden subsidiar e instrumentalizar la planificación y las acciones del profesor en su actividad profesional.

**Palabras clave:** Periodización del desarrollo humano; práctica pedagógica; Psicología Histórico-Cultural.

## **INTRODUÇÃO**

A periodização do desenvolvimento humano, vem sendo discutida por várias correntes teóricas da psicologia, mas ainda são escassas as produções que abordam o desenvolvimento em sua totalidade, abarcando aspectos afetivos, cognitivos e motores, considerando a historicidade da formação humana, com ênfase nos processos educativos.

Esta abordagem desafiou os autores da perspectiva histórico-cultural, que buscaram romper com a compreensão dicotômica entre subjetividade – advinda de matrizes idealistas – e a objetividade que depreendia de correntes materialistas, no processo de constituição do psiquismo do ser humano, conforme foi descrito no estudo de Vigotski (1996) “O significado histórico da crise da Psicologia”, escrito em 1927. Este texto foi um contributo emblemático sobre a crítica tecida a respeito do método. Para o referido autor, a “[...] possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico” (VIGOTSKI, 1996, p. 389). Um dos caminhos apontados para que ela se constituísse como ciência seria por meio do materialismo histórico e dialético.

Nesse sentido, este método parte do princípio que o ser humano é ativo, e, em seu devir, se constitui por meio de suas vivências em sociedade, onde a cultura criada pelos seus antecessores na história da humanidade conduzem à formação do psiquismo. Todo processo de desenvolvimento é impactado pelos modos de organização da vida, sendo ela essencial para a formação do homem. Sobre isso, Shuare (1990) nos ensinou que o historicismo é condição fundamental para compreender o desenvolvimento do psiquismo e a importância que as condições educacionais ocupam nesse processo.

Isso posto, compreendemos que o conhecimento dos professores sobre a periodização do desenvolvimento humano pode contribuir para que se tenha uma prática pedagógica que promova aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as produções acadêmicas advindas das dissertações e teses publicadas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, que pesquisaram sobre a periodização do desenvolvimento humano e sua relação com a prática pedagógica, tomando como base os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Inicialmente vamos abordar sobre a periodização do desenvolvimento humano e, na sequência, abordaremos a relação entre ensino e aprendizagem e os resultados da pesquisa realizada. Entendemos que a importância desse trabalho está em possibilitar identificação dos conteúdos/conceitos que são abordados por autores brasileiros ao estudarem a prática pedagógica fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural.

## **A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As primeiras obras de L. S. Vigotski chegaram no Brasil em 1984, sendo que a primeira publicação de sua obra na língua portuguesa, foi *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1984) seguida de *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 1989), depuradas dos princípios do método do materialismo histórico-dialético, as quais embasaram a primeira década das reflexões produzidas sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento (TULESKI, 2002). A partir de então, os intercâmbios se avolumaram, na medida em que as transformações no campo das tecnologias da comunicação e da informação foram sendo ampliadas e a mobilidade do mundo globalizado se expandiram, propiciando as condições para que as obras dos autores russos L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria, chegassem ao Brasil, assim como os estudos de seus orientados e familiares.

A perspectiva histórico-cultural parte da noção de que as leis que regem o desenvolvimento psíquico do ser humano se constituem mediante as condições de vida, das relações de classe, onde a educação tem papel fundamental. A formação da personalidade, de acordo com Leontiev (1978b), abarca a unidade natural e a histórica, como um processo em constante transformação, resultado do desenvolvimento cultural. Neste aspecto, Vygotski (1995, p. 34) analisa que a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e no “[...] processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VYGOTSYI, 1995, p. 34).

O desenvolvimento psíquico da criança é um processo dialético, no qual a passagem de uma etapa para outra ocorre de forma revolucionária. Ele é caracterizado pela contradição, muitas vezes, interrompido pelo surgimento, no seu curso, de novas formações. Nesse sentido, para compreender a formação do sujeito, primeiro deve-se considerar o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento, o avanço histórico da humanidade, sendo que os limites de idade de cada estágio se movimentam em meio as condições concretas na qual a criança está inserida. (ELKONIN, 1987).

No decorrer da história, à medida que os meios de produção e as relações sociais tornaram-se mais complexas, houve uma transformação no vínculo das crianças com essa sociedade. A relação da criança com a sociedade - a atividade - passou a ser mediada pelo processo

de educação e ensino e a família ficou cada vez mais responsável pelo processo educativo; e a criança passou a ser vista, a partir da relação criança-família.

Elkonin (1987), e Leontiev (1978) elaboraram o conceito de atividade dominante<sup>1</sup>. A atividade dominante seria aquela “... cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293). Os autores propõem que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada do indivíduo em relação à realidade. A partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam, nas condições concretas dadas de sua vida, é que o homem se adapta à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades.

Leontiev (2017) compreende que as necessidades dos homens “*são determinadas pelas condições sociais de vida*”. No entanto, em um indivíduo concreto, ainda que o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, essas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa nesse sistema de relações.” (p. 45, grifos do autor). A atividade do homem depende do motivo, que “*excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada.*” (p. 45). Para o autor, o motivo “estimula uma ação isolada correspondente ao objeto da ação, que é alcançado ao ser realizado” (p. 46). O sujeito assimila as tarefas e os motivos da atividade humana e, também, as normas de relacionamento que as pessoas estabelecem entre si.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo. Para esse autor a **comunicação emocional direta dos bebês com os adultos** é a atividade dominante desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação.

Mujina (1981) afirma que de um a três meses o adulto é fonte de satisfação das necessidades do bebê. Com o passar o tempo, as crianças começam a ter o “complexo de animação” – tempestuosos movimentos de braços e pernas, surge o sorriso, como primeira forma de contato com o adulto. Para a autora, em decorrência do meio social e do processo de um ensino especial, que se forma a personalidade da criança, tornando-a capaz de sentir e pensar humanamente.

Já no primeiro ano de vida, a conduta da criança começa a reestruturar-se e cada vez mais aparecem processos de comportamento pelas condições sociais e influência educativa das pessoas que a rodeiam. Para Vygotski (1996), há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência, assim como ainda não tem a capacidade de se comunicar. Para o autor, “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre a máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VYGOTSKI, 1996, p. 286).

No final do primeiro ano, segundo Mujina (1981), a capacidade da criança de andar lhe dá noção de controle do próprio corpo e de orientação espacial. A capacidade de imitação também surge. Por volta do primeiro-segundo ano, ocorre, também, a formação da linguagem. A neoformação mais importante desse período é a linguagem, conforme propõe Vygotski (1996). A linguagem serve de base para todo o desenvolvimento psíquico da criança. “O domínio da linguagem leva a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência” (Vygotski, 1996, p. 357.)

---

<sup>1</sup> Nas traduções, encontramos os termos “atividade dominante” e “atividade principal”. Prestes (2012), ainda, apresenta uma discussão sobre essa terminologia e adota o termo atividade-guia. Neste projeto, uniformizaremos utilizando somente “atividade dominante”.

Ainda na primeira infância, na atividade dominante de comunicação emocional direta começa a ser gestada a **objetal-instrumental**, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A neoformação central nesta idade, segundo Davidov (2019), é o surgimento da consciência do “eu” infantil.

A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática, que por meio da linguagem, possibilita à criança manter contato com o adulto e aprender a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com as pessoas. Mujina (1981) afirma que “A criança aprende dos adultos a orientar-se segundo a significação permanente dos objetos, fixada na atividade humana. O mundo material que rodeia a criança – a mobília, a roupa, a louças, os brinquedos – são objetos que têm uma determinada finalidade na vida dos homens” (p. 61) e as crianças aprendem os significados desses objetos na infância.

Mujina (1981) expõe que as capacidades psíquicas da criança são adquiridas na primeira infância, porque lhe ensinam a sentar, a andar, a atuar com os objetos, a ver, escutar, conhecer, recordar, a falar, entre outros comportamentos. O ensino, da educação infantil deve centrar-se nesses aspectos, pois esse provoca o desenvolvimento psicológico nesta fase da vida.

A passagem para o próximo período de desenvolvimento, se dá por meio de uma crise: a crise dos três anos, conforme entende Vygotski (1996). Essa crise tem como sintoma primário o negativismo e a teimosia. A criança busca diferenciar-se dos que a rodeiam, quer fazer as coisas ao seu modo, quer ter autonomia na realização de algumas atividades, aspectos que segundo Mujina (1981), são importantes para o desenvolvimento do psiquismo.

No período seguinte, o pré-escolar, a atividade dominante é o **jogo ou a brincadeira**. Um momento de crise caracteriza essa passagem. Utilizando-se dessas atividades, a criança se apossa do mundo concreto dos objetos humanos, pela reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. Na fase pré-escolar, de acordo com Mujina (1981), a criança quer incluir-se no mundo do adulto, mas ainda não tem os conhecimentos e habilidades para isso. Utiliza-se da brincadeira para compreender as atividades e inter-relações dos adultos, isto é, como os homens se relacionam com as outras pessoas. Para Mujina (1981), no jogo “(...) a criança descobre pela primeira vez as relações que existem objetivamente entre as pessoas, começa a compreender que a participação em cada atividade exige do homem o cumprimento de umas determinadas *obrigações* e de uma série de *direitos*.” (p. 70, grifos da autora)

O principal significado do jogo, para Elkonin (1987), é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental dessa atividade é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos. Ele possibilita variações qualitativas no desenvolvimento do psiquismo da criança e contribui para a formação da sua personalidade. Mujina (1981) analisa que o jogo influencia no desenvolvimento da memória, da atenção, na linguagem, no pensamento, na imaginação e outras atividades psíquicas. Segundo a autora nele “se colocam as bases da atividade de estudo” (p. 69).

Para Mujina (1981), o trabalho educativo desempenha um papel fundamental na preparação psicológica das crianças para a entrada na escola. Elas necessitam aprender os “rudimentos de enfoque teórico da realidade que lhes ofereçam a possibilidade de ir assimilando conscientemente, no futuro, qualquer conhecimento” (p. 94). A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola

Conforme Leontiev (1978a), a criança adentra, após o período pré-escolar, a outro estágio de desenvolvimento, que tem como atividade dominante **o estudo**.<sup>2</sup> Elkonin (2019, p. 141) afirma o seguinte:

---

<sup>2</sup> Davidov (2019) considera que os marcos cronológicos e as características psicológicas da criança dependem da forma como está estruturado o ensino; dependem dos propósitos e do significado que é dado socialmente a educação. No caso do Brasil, consideramos que o período da criança como escolar ocorre por volta dos cinco-seis anos, quando ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Atividade de Estudo é fundamental na idade escolar, porque, em primeiro lugar, por seu intermédio se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, na escola é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos.

O lugar que a criança ocupa em relação ao adulto torna-se diferente. A vida da criança muda muito quando ela entra na escola, onde a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos. Mujina (1981) analisa que a chegada na escola implica no estabelecimento de relações com outras crianças que estão ocupadas com assuntos ligados ao processo de ensino.

Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez, em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes. Elkonin (2019) compreende que a principal diferença entre a atividade de estudos e as demais atividades, é que ela modifica o próprio sujeito e não os objetos com os quais ele lida. O fundamental é que, doravante, as suas obrigações não estão mais somente ligadas aos pais e ao educador, mas à sociedade.

Davidov (2019) entende que os motivos do comportamento da criança mudam, criando possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e morais. Nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos; o aluno começa a dar prioridade a apropriação de conhecimentos mais aprofundados. Para que essa atividade ocorra o ensino tem que ser organizado, sistematizado. Para Davidov & Márkova (1987b) o ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos. Sobre a base dos estudos, conforme Davidov (2019), surgem a consciência e o pensamento teórico e se desenvolvem, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

O processo educativo deve contribuir para que essa atividade de estudo se constitua. Segundo Davidov (2019), o professor deve detalhar as ações de estudo, apontando o que deve ser feito, criar condições para que o aprendizado ocorra. Essa atividade não ocorre espontaneamente; ela exige um trabalho ativo do professor em direção a apropriação dos conhecimentos.

Leontiev (2017) afirma que é preciso criar na criança o interesse por aprender. Deve se basear em interesses que os alunos já têm, mas também despertar novos interesses. Esta atividade de estudo deve ser gestada desde o momento que criança entra na escola, na Educação Infantil. O autor afirma que a

[...] aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se isso é assim, os conhecimentos que adquirem na escola são apropriados profundamente, mas, caso contrário, a apropriação será somente formal e o aprendizado significará uma carga morta que rapidamente será esquecida. Leontiev (2017, p. 53)

Durante a atividade de estudos, nos primeiros anos escolares, é fundamental formar nos estudantes o interesse pelo estudo, contribuir para que eles aprendam a dirigir seu comportamento para a apropriação de novos conhecimentos, tornando os conteúdos significativos para as crianças.

Na passagem do período pré-escolar para o escolar ocorre a crise dos sete anos, segundo Vygotski (1996). Neste período, a criança perde a espontaneidade, se torna caprichosa, muda a forma de andar, se comporta de modo artificial, faz palhaçada, se comporta de maneira forçada, artificial. Para o autor a principal característica dessa fase é a diferenciação da faceta interior e exterior da personalidade. A criança já não demonstra o que sente interiormente e começa a entender seus sentimentos. O meio também passa a ser compreendido de forma diferente conforme a criança passa de um estágio a outro.

Uma nova crise se instala quando ela adentra na adolescência. Para Vygotski (1996) a reestruturação do sistema de relações estabelecidas pelos adolescentes é o principal conteúdo da crise da idade de transição. Dragunova (1981) discorre que a busca de autonomia, negativismo,

crítica ao país e à sociedade, são alguns aspectos que levam o adolescente a ter uma preocupação muito grande sobre a forma de se posicionar diante da realidade posta, sobre essa posição no mundo dos adultos

Na adolescência a atividade principal é a **comunicação íntima pessoal** entre os jovens. Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa em relação ao adulto, e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, são transformadas. O adolescente, de acordo com Dragunova (1981) começa a sentir que não é mais criança e começa a querer a se comportar como adulto. Os êxitos e fracassos dos jovens continuam sendo os elos com o adulto. Por meio da relação com os pares começa a assimilar as normas, valores e modos de conduta do mundo dos adultos (Elkonin, 1987).

A interação com os companheiros é mediatizada, segundo Elkonin (1987), por determinadas normas morais e éticas dos atos dos adolescentes (regras de grupo). A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens, o interesse por conhecimentos científicos, conhecimentos filosóficos se fazem presentes. Os adolescentes já possuem mais domínio da estrutura geral da atividade de estudo, tomam consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização dessa atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.

Segundo Vygotski (1996), nesta fase se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. A apropriação dos conhecimentos científicos, no decorrer dos anos escolares, possibilita que haja uma possibilidade de maior tomada de consciência desses conceitos. Por meio do pensamento em conceito e de uma maior complexificação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o jovem chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. Vygotski (1996) analisa que tanto o amadurecimento biológico que ocorre nesta fase, como a apropriação dos conhecimentos leva a uma transformação na forma e conteúdo do psiquismo do adolescente. O pensamento abstrato se desenvolve cada vez mais, assim como a formação da autoconsciência.

Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro e estrutura-se no sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo, ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de **atividade profissional - de estudo**. Davidov e Márkova (1987a) afirmam que na idade escolar avançada, a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo. Dragunova (1981), nesse sentido, afirma que os jovens passam a refletir sobre o futuro, sobre a escolha de uma profissão, sobre suas possibilidades e requisitos da profissão que gostariam de seguir. Na dinâmica da relação do sujeito com a realidade, com o trabalho e na vida adulta torna-se a forma de atividade dominante. O indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

É importante ressaltar que esses períodos não são estáticos, eles se desenvolvem de acordo com as condições históricas da sociedade, de forma ampla e do contexto em que o indivíduo se desenvolve. Em cada período começa a gestação das características do período a seguir. Esses períodos podem auxiliar na elaboração do planejamento pedagógico. Davidov (1988) expõe que um dos problemas da psicologia infantil contemporânea a ser enfrentado é elaborar recomendações pedagógicas, de forma que sua aplicação no processo ensino-aprendizagem permita criar condições para utilizar as reservas ocultas do desenvolvimento da psique nos vários períodos de desenvolvimento. Ele parte do pressuposto de que o desenvolvimento psíquico está atrelado a apropriação das formas de cultura elaboradas historicamente, conforme vimos discutindo neste artigo. Vincula-se, também, a apropriação dos conhecimentos científicos, que ocorrem na prática pedagógica.

## **A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Na psicologia histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam. Funções como memória mediada, atenção concentrada, abstração, criatividade, entre outras, se constituem a partir da interação realizada na sociedade. A apropriação da cultura, do legado produzido historicamente, que vai possibilitar o desenvolvimento dessas funções. Desta forma, destaca-se a importância que vai ter o processo de escolarização para o processo de humanização.

Vygotski (1995) analisa que todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos, que vão sendo apropriados pela criança na relação que estabelece com seu entorno social. A criança, com essas interações, vai se apropriando dessas ferramentas para transformar a realidade e para transformar seu comportamento, tornando-a, cada vez mais consciente das ações que deve realizar para resolver as tarefas que o meio lhe impõe. Para o autor,

A criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias precisamente é a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior do elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e os *criados* é o traço distintivo da psicologia humana.” (Vygotski, 1995, p. 82).

O uso dos recursos mediadores amplia a forma como a criança vai se relacionar com a realidade e se apropriar dos conhecimentos curriculares. Existe, neste sentido, uma relação complexa e interdependente entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aprendizagem. Para Vygotski (2001a), aprendizagem e desenvolvimento são fatores que estão relacionados, desde o nascimento. O indivíduo desenvolve-se, em parte, graças à maturação do organismo individual, enquanto pertencente à espécie humana, com características biológicas que vão sendo transformadas pelas relações sociais, mas é o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica. Leontiev (1978a) afirmou que o homem nasce humanizado, com capacidade biológica para se humanizar, mas somente o processo educativo, a apropriação dos bens culturais produzidos pelos homens permite ao homem se humanizar.

Em suas pesquisas, Vygotski (2001a) identificou dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é denominado de nível de desenvolvimento real ou efetivo, que constitui as funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Esse nível costuma ser determinado, por meio da solução individual do problema e é o mais valorizado, muitas vezes, na prática pedagógica. O segundo nível de desenvolvimento é o desenvolvimento potencial, proximal, próximo ou iminente, que se define como sendo aquelas funções que estão em vias de amadurecer, os brotos do desenvolvimento, que podem ser identificadas, por meio da solução de tarefas, com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. Enquanto aquele nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, este o caracteriza prospectivamente.

Na medida em que ocorre a interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer. Dessa forma, não basta ter contato com a cultura; se faz necessário uma intencionalidade em levar a criança a compreender, tomar consciência, da realidade. Vygotski (1993, p. 239) explica que “... a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. Assim, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal; ensinar o que a criança já domina é perda de tempo.

A característica essencial da aprendizagem é que “... engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação serão absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 15). Trata-se de um processo ativo, no qual o estudante, ao se deparar com o ensino de determinados conteúdos, movimenta aqueles conhecimentos já internalizados, formando novos conceitos. Para que ocorra a apropriação dos

conteúdos pedagógicos é necessário que estes sejam internalizados. O processo de apropriação ocorrerá sempre do nível interpsicológico (entre as pessoas) para o nível intrapsicológico (em nível interno, individual). Aqui fica evidente a importância do professor, enquanto profissional que instrumentaliza os alunos com os conhecimentos específicos dos vários componentes curriculares.

Agir sobre esses processos internos de desenvolvimento é o princípio apresentado por Vygotski (1996, p.254) da verdadeira periodização, que busca nas mudanças internas do desenvolvimento “[...] uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança [...]”. O autor entende que a constituição da personalidade se relaciona com a capacidade que o sujeito tem de compreender os fatos com os quais se depara, com a capacidade já desenvolvida das funções psicológicas superiores diante dos problemas que a realidade apresenta. O ambiente é vivenciado de forma diferenciada pelas crianças de acordo com o nível cognitivo e afetivo já constituído nas atividades desenvolvidas em relação à realidade.

Nos estudos sobre a importância da escola para a formação dos processos psicológicos superiores, para a aquisição de conceitos científicos, Vygotski (1993) observou que o conhecimento científico de uma disciplina influencia as outras. Cada disciplina tem uma relação própria com o curso de desenvolvimento, e a criança, no processo educativo, assimila determinados conteúdos, antes de aprender a utilizá-los consciente e voluntariamente. Desta forma, o próprio conteúdo ensinado – por exemplo a alfabetização – pode ser um propulsor das funções psicológicas superiores, complexificando essas funções.

As bases comuns de todas as funções psíquicas superiores, cujo desenvolvimento constitui a principal função do ensino escolar, compõem a tomada de consciência e o domínio desses processos psicológicos. O ponto central para toda a psicologia da aprendizagem apoia-se na possibilidade de levar a criança, mediante a colaboração e a atividade conjunta, à passagem para um nível intelectual superior, por meio também da imitação. “Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de passar do que se é ao que não se é.” (VYGOTSKI, 1993, p. 239). Na idade infantil, só é válida a instrução que se adianta ao desenvolvimento e o arrasta, por isso só podemos ensinar à criança o que ela pode aprender, pois o ensino só é possível onde cabe a imitação.

Para Petrovski (1985), a escola deveria ter como um de seus objetivos ensinar aos alunos as atividades mentais necessárias para a apropriação do conhecimento. A formação dos conceitos científicos, fundamental no processo educativo, não é uma atividade passiva, ao contrário, é uma atividade intensa e orientada a resolver tarefas cognitivas. Ela inclui planejamento, solução de problemas, a formulação e demonstração de hipóteses e a busca de comprovação de significados, atividades que devem ser dirigidas pelo professor.

Davidov e Márkova (1987) analisam que o ensino escolar, nos primeiros anos, além do ensino da leitura, escrita e cálculo, necessita preparar as crianças para um complexo e prolongado estudo. Para esses autores, isso significa que, já nos primeiros anos escolares, as crianças devem ter indispensável desenvolvimento psíquico e boa capacidade para estudar. A escola, para eles, deve investir nesses aspectos, pois o fundamento psicológico é essencial para assegurar a assimilação eficaz dos conhecimentos da ciência e da cultura, nos graus médios e superiores. É necessário, desde o primeiro grau, propiciar o ensino do pensamento abstrato e teórico.

As atividades pedagógicas precisam ser sistematizadas e organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Nesse processo, o professor tem papel destacado na condução da prática pedagógica, colaborando com o desenvolvimento dos estudantes. Ele é o adulto que, tendo se apropriado de vários conhecimentos, deve proporcionar aos alunos condições de aprendizagens dos saberes que foram produzidos na cultura, para que possam dominar os instrumentos e as ferramentas disponíveis, e com isso, criar novas possibilidades de ampliação e criação de conhecimentos que venham contribuir para a transformação do universo, do qual é membro integrante. Lembrando que o domínio dos conhecimentos científicos amplia o intelecto e, nesse sentido, requer práxis pedagógica planejada, com investimentos na construção de currículos que propiciem o ensino

desenvolvente, que rompe com o espontaneísmo e com as ações improvisadas e assistemáticas, conforme afirma Martins (2018, p. 96),

[...] também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades de aprendizagem às características dos alunos empíricos – tais como manifestas em seu nível de desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser.

Facci (2004, p. 176), baseada na análise da obra psicologia pedagógica, escrita por Vigotski, afirma que o interesse para a atividade, segundo o psicólogo russo

[...] é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem. Se o professor quer atrair alguma criança é necessário descobrir se ela está preparada para desenvolver determinada atividade, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-las e se a criança vai agir. Toda a questão consiste em saber o quanto o interesse está orientado para o próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medos, desejo de agradar, etc. Cabe ao professor interferir, ativamente, nos processos de desenvolvimento dos interesses dos alunos.

Além do interesse, segundo Facci (2004), o professor também tem que considerar a emoção no processo de apropriação dos conteúdos pedagógicos, pois as reações emocionais servirão de base para o processo educativo. Ele deve superar a visão dualista entre afeto e cognição/razão e emoção e compreender a união entre esses processos como parte essencial do processo humano de apreensão da realidade, conforme destacam Monteiro e Rossler (2020).

Antes de comunicar algum conteúdo, o professor deve levar o aluno a se interessar pelo novo conhecimento, de forma que a emoção esteja ligada ao novo aprendizado. Na prática pedagógica do professor, a aprendizagem precisa ser provocada, o que significa, segundo Facci (2004), que o professor deve considerar a emoção no processo de apropriação dos conteúdos, levando sempre em conta a unidade afeto-cognição.

Conforme vimos nos parágrafos anteriores, a criança vai assimilando os processos superiores de comportamento humano, o que, segundo Leontiev (1987, p. 69), exige que as tarefas propostas pelo educador

[...] tenham conteúdo, que as vinculações entre o que a criança deve fazer, aquilo em que ela atua e as condições de sua ação não sejam formal nem convencional; ao mesmo tempo não deve ser muito complexa, senão o mais imediata e próxima possível. Somente estas condições podem estabelecer-se, no início, os novos vínculos e correlações internas e superiores na atividade do pequeno, vínculos e correlações que respondem as tarefas complexas estabelecidas ao homem pelas condições histórico-sociais de sua vida.

De forma geral, em todos os níveis de educação, o professor tem papel destacado enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo devidamente a prática pedagógica, conforme destaca Facci (2004) é fundamental que o professor tenha clareza de como o ensino influi no desenvolvimento intelectual e nas características psicológicas dos alunos, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que estude maneiras de valorizar a eficácia dos diversos métodos de ensino no desenvolvimento do pensamento, da memória e de outros processos mentais.

Leontiev (1987) afirma que o trabalho pedagógico necessita auxiliar a criança para que dirija a própria conduta, preparando-a para a aprendizagem nos anos posteriores, quando a atividade principal passa a ser o estudo.

A aprendizagem na escola não só exige que o pequeno domine um determinado conjunto de ideias e conhecimentos e tenha alcançado certo nível no desenvolvimento de suas forças físicas, senão que também apresenta uma série de requerimentos quanto ao desenvolvimento de sua psique, as características de sua memória, percepção e outros muitos processos. Por exemplo, já desde os primeiros dias de aprendizagem escolar, a criança deve controlar sua conduta externa: colocar-se devidamente em fila, estar sentado

corretamente na carteira, subordinar-se a determinadas normas de comportamento nos recreios. Tudo isto supõe a capacidade para conter suas reações motoras impulsivas, controlar sua conduta, dirigir seus próprios movimentos (LEONTIEV, 1987, p. 64).

Todo esse trabalho deve ser iniciado nos primeiros anos do processo de escolarização e ter continuidade, sendo que o desenvolvimento mais amplo das potencialidades e dos verdadeiros conceitos se dará na adolescência, conforme vimos no decorrer deste trabalho.

Os aspectos abordados nesta discussão teórica, servem de subsídios para compreendermos o objeto de discussão deste artigo, conforme veremos a seguir na pesquisa bibliográfica realizada.

## **PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NOS BANCOS DE DADOS – DISSERTAÇÕES E TESES**

Fizemos um levantamento de dissertações e teses no repositório do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que abordam o tema da periodização do desenvolvimento humano. A busca foi realizada em junho de 2020. Nosso objetivo foi identificar artigos que tratavam sobre a periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural, analisando em que medida dialogam com a educação, mais especificamente sobre as contribuições dessa teoria para a prática educativa.

Para o levantamento dos trabalhos utilizamos os descritores apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Descritores

GRUPO	DESCRITORES
1	periodização + psicologia histórico-cultural; periodização + teoria histórico-cultural; periodização + psicologia sócio-histórica
2	atividade principal + psicologia histórico-cultural; atividade principal + teoria histórico-cultural; atividade principal + psicologia sócio-histórica
3	atividade dominante + psicologia histórico-cultural; atividade dominante + teoria histórico-cultural; atividade dominante + psicologia sócio-histórica
4	atividade-guia + psicologia histórico-cultural; atividade-guia + teoria histórico-cultural; atividade-guia + psicologia sócio-histórica
5	jogo + psicologia histórico-cultural; jogo + teoria histórico-cultural jogo + psicologia sócio-histórica
6	brincadeira + psicologia histórico-cultural; brincadeira + teoria histórico-cultural; brincadeira + psicologia sócio-histórica
7	“atividade de estudo” + psicologia histórico-cultural; “atividade de estudo” + teoria histórico-cultural; “atividade de estudo” + psicologia sócio-histórica
8	adolescência + psicologia histórico-cultural; adolescência + teoria histórico-cultural; adolescência + psicologia sócio-histórica;
9	velhice + psicologia histórico-cultural; velhice + teoria histórico-cultural velhice + psicologia sócio-histórica

Fonte: As autoras.

Deste conjunto de trabalhos, localizamos 516 dissertações e 207 teses. Fizemos uma primeira seleção pelos títulos dos trabalhos, levando em conta se abordavam algum aspecto da prática pedagógica, e restaram 187 dissertações e 81 teses. Passamos, então, para a leitura dos resumos, disponíveis no site <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, para fazer a seleção final dos trabalhos. Nessa etapa final, elegemos 83 dissertações e 42 teses para análise.

Ao analisar os trabalhos, chama a atenção o crescimento do número de publicações no decorrer dos 35 anos, no entanto, foi na última década que houve maior concentração das

produções de dissertações e teses. Tal fato, do nosso ponto de vista, demonstra o quanto os autores brasileiros têm se dedicado a compreensão dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Isso pode ser constatado na pesquisa realizada por Asbhar, Almeida e Oliveira (2021), em 2018, que investigou a inserção da Psicologia Histórico-Cultural ou Teoria Histórico-Cultural no âmbito da investigação científica no Brasil, em grupos de pesquisa, e localizou 115 grupos de pesquisa brasileiros, cujo referencial teórico é Teoria Histórico-Cultural, com suas diferentes nomeações. Muitos dos pesquisadores desses grupos atuam em Programas de Pós-graduação ou são pós-graduandos orientados por pesquisadores dos grupos de pesquisa. A predominância dos grupos, segundo os autores, ocorre na grande área de Ciências Humanas, em um total de 67 grupos (58,26%). Se considerarmos que a Psicologia Histórico-Cultural chegou ao Brasil na década de 1980, nesses quarenta anos as produções de pesquisas e material bibliográfico tem se avolumado nesta perspectiva.

A partir deste levantamento, apresentamos a seguir, a discussão das informações obtidas, organizadas em dois eixos: 1) A periodização do desenvolvimento humano presentes nos trabalhos e, 2) Conceitos da Psicologia Histórico-Cultural abordados nas dissertações e teses.

### **Eixo 1 - A periodização do desenvolvimento humano**

Embora tenhamos utilizado os descritores que constam no quadro 1, nem todos os trabalhos abordavam a periodização do desenvolvimento humano, como foi o caso de três dissertações e cinco teses. Alguns trabalhos abordaram mais de uma fase do desenvolvimento. Desta forma, contabilizou-se a frequência das demais produções acadêmicas apresentadas neste artigo, uma vez que um mesmo trabalho pode estar classificado em mais de um eixo temático.

Na pesquisa buscamos identificar o nível de escolarização presente nas discussões sobre a periodização e a prática pedagógica, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Grau de escolaridade abordada no texto

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	45	18	<b>63</b>
Educação infantil e primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental	04	03	<b>07</b>
Ensino Fundamental – 1ª. Fase	18	06	<b>24</b>
Ensino Fundamental – 2ª. Fase	03	02	<b>05</b>
Ensino Médio	02	00	<b>02</b>
Ensino Médio e Ensino Fundamental	00	02	<b>02</b>
EJA	01	01	<b>02</b>
Ensino Superior	01	05	<b>06</b>
Ensino Superior e pessoas com deficiência	01	01	<b>01</b>
Outro	09	04	<b>13</b>

Fonte: As autoras.

A etapa de ensino mais pesquisada pelos autores de dissertações e teses foi a Educação Infantil – 45 trabalhos nas dissertações e 18 nas teses. Na sequência, foi a primeira fase do Ensino Fundamental, com 18 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado. Pelos resultados observamos que conforme o grau de escolaridade vai se elevando, decresce o interesse das pesquisas para compreender a periodização do desenvolvimento e sua relação com a prática pedagógica, isto é, parece haver maior preocupação com o desenvolvimento do psiquismo quando se trata da escolarização de estudantes mais novos, como se os primeiros anos de vida fossem os mais importantes na formação do sujeito.

Além do nível de escolarização, fizemos o levantamento dos períodos de desenvolvimento abordados nas dissertações e teses, conforme Quadro a seguir:

Quadro 3 – Períodos de desenvolvimento humano

Período	Mestrado	Doutorado	Total
Primeira infância	19	10	29
Período Pré-Escolar	51	18	69
Período escolar	26	12	38
Adolescência	13	02	15
Todos os períodos	13	05	18
Não cita	03	05	08

Fonte: As autoras.

Coerente com o grau de escolaridade mais frequente, os pesquisadores focaram os seus estudos no período pré-escolar. Esse período foi citado em 51 dissertações e 18 teses. O período escolar foi apresentado em 26 dissertações e 12 teses. A primeira infância também foi exposta em 19 dissertação e 10 teses. Nesses trabalhos, os períodos de desenvolvimento foram caracterizados de acordo com o referencial teórico adotado, como foco nos primeiros dez anos de vida do ser humano. Infere-se que há tendência em se considerar os anos iniciais de vida como determinantes na constituição da personalidade dos indivíduos, e, portanto, a atenção especial deve ser conferida pelos educadores a essa fase.

A adolescência – período abordado em 13 dissertações e duas teses – ainda é uma fase pouco explorada na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Tais aspectos podem ser contestados tomando como referência as discussões de Leontiev (1978b) quando ele afirmou que a constituição da personalidade é um processo que ocorre durante toda a vida do sujeito, por meio da atividade, relacionado com as condições da realidade na qual ele está inserido.

As contribuições da psicologia histórico-cultural para uma nova psicologia do desenvolvimento têm sido pouco discutidas pelos psicólogos e educadores brasileiros. Duarte (1996) comenta que A. N Leontiev e D. B. Elkonin lançam instigantes questões a serem analisadas e investigadas, na direção da construção de uma psicologia do desenvolvimento efetivamente histórico-social. O autor compreende que o conhecimento referente à periodização é muito importante para a prática pedagógica, porque dele depende a estratégia para adotar e organizar o sistema educativo. A apropriação de um mesmo conteúdo curricular transcorre de modo diferente e, por conseguinte, requer também diferentes condições pedagógicas, segundo o período de desenvolvimento em que a criança se encontra. Retomamos as orientações de Mujina (1981), quando afirmou que a prática pedagógica pode ser enriquecida com os conhecimentos sobre as características do psiquismo em cada época do desenvolvimento.

## Eixo 2 - Conceitos da Psicologia Histórico-Cultural abordados nas dissertações e teses.

Além do nível de ensino e período de desenvolvimento abordados nos textos, nos interessava identificar os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural que estão sendo apropriados pelos autores ao discorrer sobre a periodização e a prática pedagógica.

No Quadro 4 apresentamos alguns conceitos que foram abordados nos trabalhos.

Quadro 4 – Conceitos abordados

NIVEL	Relação Desenv./Aprend.	ZDP	Conceitos científicos	Unidade Afeto/cognição	Professor Mediador	FPS

Mestrado	79	71	61	58	82	59
Doutorado	41	39	33	33	41	34
Total	120	110	94	91	123	93

Fonte: as autoras.

Como pudemos observar, 71 dissertações (85,5%) e 41 teses (97,6%) abordam a relação desenvolvimento e aprendizagem, com base na Psicologia Histórico-Cultural, quando tratam da prática pedagógica. Silva e Davis (2004) em pesquisa nos artigos do periódico *Cadernos de Pesquisa - revista da Fundação Carlos Chagas* -, que citavam, nas referências bibliográficas, alguma obra de Vigotski. Na pesquisa dessas autoras foram encontrados 37 artigos, entre 1971 e 2000, e elas constataram que 38,6% dos textos abordavam essa relação. Passados 21 anos observamos que esse ainda é um ponto de destaque em relação aos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Segundo essas autoras este conceito é fundamental para a Educação. A compreensão que Vigotski tem acerca desse processo pode trazer contribuições para o trabalho realizado na escola.

Como podemos observar no Quadro 4, 110 trabalhos se referem a zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Esse conceito tem sido amplamente utilizado pelos autores, muitas vezes, de forma superficial, desgarrado da teoria de forma geral, que entende o psiquismo humano como formado historicamente e que usa o método do materialismo histórico-dialético para compreender a relação homem-sociedade. Tirando esse aspecto, o fato de os autores estarem abordando esse conceito pode ser considerando um diferencial em uma prática pedagógica que prima pelo devir. A compreensão desse conceito, traz um diferencial na intervenção que o professor faz na prática pedagógica, pois cria possibilidades de analisar o desenvolvimento prospectivo da criança e como criar estratégias para que aquilo que se encontra no desenvolvimento iminente hoje, possa se tornar real amanhã (Vigotski, 2000).

Outro conceito que apareceu com expressividade nos trabalhos foi acerca dos conhecimentos científicos. O professor pode provocar o desenvolvimento da atividade de estudo, desde a Educação Infantil, assegurando que desde os primeiros anos os alunos tenham acesso aos conhecimentos científicos. O professor contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno quando foca o ensino naquilo que supera o conhecimento da vida cotidiana. Temos que ressaltar que para Vigotski (2001a) a aprendizagem é necessária para que se desenvolvam na criança as funções psicológicas superiores e a escola precisa contribuir para isso, centrando em conteúdo que promovam a capacidade de pensar e conhecer a realidade em sua essência.

Vigotski (2001b) afirmou que é imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade. Esse aspecto também apareceu em 91 trabalhos. O professor, portanto, necessita levar esse aspecto em consideração. Para o autor, a criança precisa ter interesse, estar motivada para aprender. Nessa perspectiva, o ser humano, é entendido em sua singularidade e em sua essência, ou seja, não partilhando comportamento de consciência, desenvolvimento de aprendizagem, cognição de afeto. Reiterando: essa singularidade é construída por meio das relações sociais, que se transforma no decorrer da história da humanidade.

A compreensão sobre o trabalho do professor como mediador dos signos (conteúdos curriculares) e alunos foi apresentado na quase totalidade dos trabalhos (98,4%). Os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico. Mediar, no nosso entendimento, significa ensinar, proporcionar aos alunos condições para que eles possam aprender a dominar os instrumentos, ferramentas e demais legados culturais, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade.

Os autores dos trabalhos demonstraram em suas análises a presença da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois 93 trabalhos de alguma forma, abordaram o movimento dessas funções no curso do processo de aprendizagem e

97 trabalhos destacaram a relação entre o pensamento e a linguagem no percurso da constituição dessas funções, sendo que a apropriação dos conhecimentos científicos, produzidos e sistematizados nas escolas são fundamentais para que isto ocorra, conforme o exposto por Vigotski, (2000) e Vygotski 1995).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os textos analisados abordaram alguma fase de desenvolvimento, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e a sua relação com a prática pedagógica, somente duas dissertações e duas teses não explicitaram a importância dos conhecimentos dessa perspectiva teórica para a organização da prática pedagógica. Sendo assim, das 83 dissertações e 42 teses que analisamos, contabilizamos o total de 102 que em algum momento relataram a importância de os professores conhecerem o desenvolvimento humano para auxiliá-los no trabalho com os seus estudantes. Resultados que consideramos importantes uma vez que os conhecimentos fundamentados neste referencial teórico sobre a periodização do desenvolvimento humano podem subsidiar e instrumentalizar o planejamento e as ações do professor em sua atividade profissional.

Pretendíamos compreender quais conceitos e fases de desenvolvimento estavam sendo mais estudadas no processo de escolarização, e, observou-se que houve destaque para a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, para a importância da instrução planejada na constituição das funções psicológicas superiores e para a importância do método que fundamenta a perspectiva histórico-cultural. Embora a questão do método não esteja no objetivo desse trabalho, observou-se que as produções acadêmicas fizeram alusão a ele como aspecto fundamental para compreender o intercâmbio entre o biológico e o cultural no processo de desenvolvimento do ser humano e sobretudo, de como o professor pode se valer desses conhecimentos para planejar e executar as suas ações na escola. Considerando a complexidade desse assunto e os limites desse estudo, sugere-se que ele seja pauta de futuras pesquisas.

Do nosso ponto de vista a escola, tomando como referência a pedagogia histórico-crítica, tem a função de socialização dos conhecimentos, contribuindo para o processo de humanização dos alunos (SAVIANI, 2003). Quando tratamos da relação ensino-aprendizagem concordamos com Martins (2016) ao mencionar que o ensino deve proporcionar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, no sentido da formação do gênero humano. Nesse sentido, a autora argumenta que

[...] não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento das pessoas em direção de seu máximo desenvolvimento. E, igualmente, que um processo deveras formativo ocorre no transcurso de um longo processo, no qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais ampla e rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa forma assenta-se na articulação interna entre condições objetivas de ensino e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida. (MARTINS, 2016, p. 26)

Para a autora, essa articulação demanda uma apreensão dialética do desenvolvimento do psiquismo, observando como ocorre esse processo de apropriação do mundo, por meio dos conteúdos escolares. Nesse aspecto, defendemos a ideia da necessidade do professor conhecer como ocorrem as transformações dialéticas, os saltos qualitativos no desenvolvimento dos alunos quando se apropriam dos conteúdos curriculares. Pasqualini (2016), afirmou que a compreensão sobre a periodização pode subsidiar o professor em seu trabalho, superando com isso as práticas classificatórias dos alunos, conforme os seus argumentos apresentados a seguir:

A teoria fornece princípios gerais/universais (válidos para compreender o desenvolvimento do nascimento a velhice) e orienta o pensamento no processo de captação e análise do real no sentido de destacar aspectos fundamentais a serem observados e acompanhados pelo professor no curso do desenvolvimento de seus alunos. Mais que identificar a “fase” em que se encontra a criança, é preciso analisar o singular-particular das crianças com as quais se trabalha,

considerando o estado atual do desenvolvimento e suas possibilidades de *vir-a-ser*. (PASQUALINI, 2016, p. 88)

Nesse sentido, ainda concordando com a autora, estamos propondo, neste artigo, uma tarefa desafiadora de, a partir da psicologia histórico-cultural, auxiliar os professores na compreensão de elementos do desenvolvimento do psiquismo humano que possam subsidiar a prática pedagógica que contribua para com o desenvolvimento omnilateral dos alunos, na proposição de atividades pedagógicas que possibilitem promover tal desenvolvimento, o que demanda maiores investimentos nos processos formativos para o exercício profissional.

Todos os autores apresentados neste trabalho, com destaque para a tese de Elkonin (1998): o desenvolvimento psíquico da criança, ocorre por meio da apropriação das experiências produzidas pelas gerações passadas, observada nos modos de ação com os objetos, nos objetos da cultura e na ciência e neste sentido, destaca-se o valor dos processos educativos promovidos pela escola na humanização dos seres humanos.

## REFERENCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; **OLIVEIRA, Miriam Laís Setti de Almeida Marcelo**. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, v. 5, n. 2, p.566-587, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477>. Acesso em: 20/01/2021.

DAVIDOV, Vasili V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* – Livro I. Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 176-190

DAVIDOV, Vasili; MARKOVA, Aelita Kapitónovna. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, Vasili. & SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología*. Moscou: Progreso, 1987a. p. 173-193.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza y el desarrollo psíquico*. Moscóu: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili; MARKOVA, Aelita Kapitónovna. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso, 1987b. p. 316-337.

DRAGUNOVA, T. V. Particularidades psicológicas del adolescente. In: PETROVSKY, Aleksander V. (Org.), *Psicología pedagógica y de las edades*. Havana: Pueblo y Educacion., 1981, p. 143-207.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso, 1987, p. 104-124

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo*. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V.

V. Repkin – Livro I. Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 141-144

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978 a.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich .El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987, p. 57-70

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZO, Andreia Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. UberlândiaÇ EDUFU, 2017. p. 39-58.

MARTINS, Ligia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MARTINS, Ligia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação de concepção de mundo do aluno. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-98.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires; ROSSLER, João Henrique A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Revista*, v. 29, n. 2, p.310-334, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/43966>. Acesso em: 20/11/2021.

MUJINA, Valéria Sergeyevna. Particularidades psicológicas de las etapas anteprescolar y pré-escolar. In: PETROVSKY, Aleksander V. (Org.). *Psicologia pedagógica y de las edades*. Havana: Pueblo y Educacion, 1981, p. 54-94.

PETROVSKI, Arthur V. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscou: Progreso, 1985.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento como expressão do método do materialismo dialético. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Cláudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4cKhjcbZyGmJrggjFfVvCBw/?lang=pt>. Acesso em 15/09/2021.

TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 2001a.

VIGOTSKI, Liev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOSKI, Liev Semiónovitch. *Obras escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOSKI, Liev Semiónovitch. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Liev Semynovich. *Formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.



## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.