

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA PAULA ALVES VIEIRA

O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-
Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem

Maringá
2017

ANA PAULA ALVES VIEIRA

O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Área de concentração: Processos educativos e práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Maringá
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

V657d Vieira, Ana Paula Alves
O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem / Ana Paula Alves Vieira. - - Maringá, 2017.
194 f. : il., tabs. figs., quadros.

Orientadora: Profa. Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017.

1. Psicologia Histórico - Cultural. 2. Psicologia escolar e educacional. 3. Criança - Desenvolvimento. 4. Teoria Histórico - Cultural - Criança - Desenvolvimento. I. Leal, Záira Fátima de Rezende Gonzalez, orient. III. Título.

CDD 21. ed. 155.4

MGC-001439

ANA PAULA ALVES VIEIRA

O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
IPUFU/Universidade Federal de Uberlândia

Aprovada em: 22 de fevereiro de 2017
Local da defesa: Sala 10 do bloco 10

Às crianças e aos adultos educadores que se preocupam e promovem o desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

Durante essa caminhada de mestrado, foram muitos os que contribuíram para a construção deste trabalho, gostaria de agradecer a todas essas pessoas.

À minha orientadora *Prof^a Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal* por me acompanhar nos desafios, pela disposição e aprendizagens decorrentes da trajetória.

À professora *Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco* por sua disposição em participar da banca, pelas considerações realizadas e pelo acompanhamento da pesquisa que teve início na monografia.

À professora *Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva* pela participação na banca, pelas contribuições ao trabalho e pelo importante incentivo durante toda minha trajetória acadêmica.

À professora *Prof^a. Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci* pelos suportes realizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos que compõem o *Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI)*, pelo comprometimento, dedicação e aprendizagem.

À secretária do PPI *Waldéris Aceti de Avila* e ao *Escritório de Cooperação Internacional* pelos suportes burocráticos necessários.

À *Prof^a. Dr.^a Yulia Solovieva* por seu comprometimento, orientação e aprendizagem durante a estadia na Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, no México.

Ao *Prof. Dr. Luís Quintanar* e a todos os professores da instituição mexicana que me receberam, me deram suporte e compartilharam seus conhecimentos.

Aos estudantes comprometidos *Maria Fernanda Ochoa Cardona* e *Omar Otorrado* pela companhia cuidadosa na sede prática e no cotidiano mexicano.

À *Josué Omar Nava Manzo* que me permitiu acompanhar sua pesquisa. Bem como a todos os colegas de classe pelo convívio, acolhimento e aprendizagem.

Aos meus pais *Antonio Alves Vieira* e *Girlei Alves Duarte* - e ao meu irmão - *Gustavo Alves Vieira* - pelo suporte, incentivo e amor que fizeram possíveis todas as realizações que já obtive. Assim como a toda minha família pela compreensão de que a escrita me acompanhava sempre

À *Andrés Sebastian Escobedo Betancur* pelo incentivo, companheirismo, amor e carinho que tornam essa trajetória mais leve.

À *Leticia Borba Marzola de Campos* pelo apoio, escuta, conselhos e pela amizade de uma vida que nos faz crescermos juntas.

À amiga francesa que o México me deu, *Marie Maigné* pelas horas passadas no café Punta del cielo, essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Às amigas uberlandenses em Maringá, *Amanda Callegari*, *Pamela Cadima Coelho*, *Laís Castro* e *Camila Pessoa* pelo incentivo aos desafios, suporte e por compartilhar angústias e alegrias onde seja.

Às amigadas construídas em Maringá, inclusive do EFEMARX, pelas parcerias e aprendizagens advindas dos grupos de estudos e discussões.

À *Vanessa Beghetto* pelo cuidado e essencial ajuda que tornou possível a defesa acontecer.

A todos os queridos amigos que seguem próximos apesar dos quilômetros de distância, em especial à *Aline Amaral Sicari* e *Paola Cecato* por escutarem as crises importantes para a construção deste trabalho.

À *Deyse Souza Alves* pela competência e ajuda na revisão de português.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e à *Secretaría de Relaciones Exteriores de México* pelo apoio financeiro.

Las circunstancias históricas explican nuestro carácter en la medida que nuestro carácter también las explica a ellas. Ambas son lo mismo...

(Octavio Paz, 1999, p.79)

Vieira, A. P. A. (2017). *O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Os diagnósticos de problemas no processo de escolarização relacionados ao inadequado desenvolvimento da atividade voluntária têm se avolumado. Dessa forma, se faz necessário compreender a gênese e o desenvolvimento dos processos psíquicos para que no lugar de corroborar para esse aumento, se faça frente a essa situação. A base teórica utilizada neste trabalho - Psicologia Histórico-Cultural - possui uma concepção de desenvolvimento humano que permite uma análise das dimensões históricas, cognitivas, sociais, emocionais e culturais do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, neste trabalho o **objetivo geral** foi investigar como se desenvolve a atividade voluntária baseada nesse enfoque. Os **objetivos específicos** foram: situar nossa preocupação atual relativa ao aumento do número de crianças com dificuldades relacionadas ao controle do comportamento; contextualizar as preocupações dos teóricos fundadores da Escola Histórico-Cultural relativas ao tema; buscar a definição de atividade voluntária, compondo o estado da arte; entender o processo psíquico na periodização do desenvolvimento; buscar as contribuições dessa compreensão para promover o desenvolvimento da atividade voluntária. A pesquisa apoia-se no **método** Materialista Histórico-Dialético, assume uma visão de homem condizente com a sociedade à qual pertence e busca a origem e o desenvolvimento do objeto de pesquisa em questão, bem como, procura investigar além das aparências ao buscar as múltiplas dimensões do fenômeno. Como metodologia foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases da CAPES e nas obras clássicas do enfoque psicológico em questão. Também foi realizado um período sanduíche em uma instituição mexicana, no qual foi possível compreender de forma teórica e prática o problema da atividade voluntária, a partir da participação nas aulas, supervisões, intervenções e nas avaliações embasadas pelos pressupostos da Escola Histórico-Cultural desenvolvidas por essa instituição. Como **resultados**, a conceituação da atividade voluntária configura-se como uma difícil tarefa, visto que os autores clássicos apontam o controle de comportamento de diferentes formas, porém sob uma base epistemológica comum, a qual nos permite compreender o desenvolvimento social do fenômeno, o que contribui para a instrumentalização de profissionais, como na realização de avaliações e de intervenções que promovam a aprendizagem e não a rotulação das crianças. Espera-se contribuir para futuras pesquisas e para a atuação crítica em Psicologia.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar e Educacional; Atividade voluntária; Desenvolvimento humano.

Vieira, A. P. A. (2017). *The development of voluntary activity from Historical-Cultural Psychology: less labeling and more learning*. Master Thesis, State University of Maringa, Pr.

ABSTRACT

The diagnostics of schooling problems related to the inadequate development of voluntary activity have increased. In this way, it becomes necessary to understand the genesis and development of psychic processes instead of corroborating with this increasing. The theoretical framework used in this work - Historical-Cultural Psychology - has a concept of human development that allows an analysis of the historical, cognitive, social, emotional and cultural dimensions of the teaching and learning process. In this sense, the **general objective** of this work was to investigate how the voluntary activity is developed- based on this approach. The **specific objectives** were: situate our present concern about the increase on the number of children with issues on the control of their own behavior; contextualize the concerns of the theoretical founders of the Cultural-Historical Psychology related to this theme; investigate the definition of voluntary activity, writing a state of the art review; understand the psychological process in the development periodization; investigate the contributions of this understanding to promote the development of voluntary activity. The research follows the Historical-Dialectical Materialist **method**, assuming a view of a human being determined by the society to which he belongs. It means that the research consisted of overcome appearances, investigating the origin and development of the object of research, seeking the multiple dimensions of the phenomenon. As a methodology, a bibliographical survey was conducted in the CAPES bases and in the classical works of this psychological approach. A sandwich period was also carried out in a mexican institution, in which it was possible to understand the problem of voluntary activity in a theoretical and practical way, from participation in classes, supervisions, interventions and evaluations based on the historical-cultural school developed by this institution. As a **result**, the conceptualization of voluntary activity is a difficult task, because the classical authors point out the control of behavior in different ways, but on a common epistemological basis, that allows us to understand the social development of the phenomenon and contributes to the instrumentalization of professionals, who can work with evaluations and intervencions that promotes learning and not an stigmatization of the children. Espera-se contribuir para futuras pesquisas e para a atuação crítica em Psicologia.. It is hoped that the research will support future researches and the critical work in Psychology.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; School and Educational Psychology; Voluntary activity; Human development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo países da América do Sul	22
Figura 2 - Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior	22
Figura 3 - Unidades funcionais de acordo com Luria	82
Figura 4 - Esquema sobre a diferenciação de ação e operação	99
Figura 5- Somar como ação (exemplo)	100
Figura 6 - Somar como operação (exemplo)	100
Figura 7 - Periodização proposta por Elkonin	104
Figura 8 - Tabela de Schultz.....	138
Figura 9- Resolução da tarefa de desenhar o relógio por Adrian.	144
Figura 10 - Resolução de tarefa de desenhar verduras por Sebastian	145
Figura 11 - Resolução de tarefa de desenhar verduras por Adrian.....	145
Figura 12 - Modelo de letras apresentado à criança	148
Figura 13 - Cópia do modelo.....	149
Figura 14 - Evocação das letras	149
Figura 15 - Resolução da tarefa do relógio por Sebastian.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções encontradas com palavras-chave autocontrole, autorregulação, psicologia escolar e psicologia educacional	43
Tabela 2 - Artigos encontrados que se referem à Psicologia Histórico-Cultural	43
Tabela 3 - Diferenças entre autocontrole e autorregulação	87
Tabela 4 - Periodização proposta por Vigotski	94
Tabela 5 - Periodização do desenvolvimento humano	105
Tabela 6 - Diferenças entre ação volitiva e voluntariedade.....	109
Tabela 7 - Diferenças nas execuções da tarefa de Tabela com figuras	139
Tabela 8 - Resoluções da tarefa de cópia e continuação de uma sequência gráficas	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I - SITUANDO O PROBLEMA: A PRODUÇÃO DESCONTROLADA DE RÓTULOS	20
1.1 COMO OS PROBLEMAS CHEGAM AO PSICÓLOGO: O FRACASSO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DAS QUEIXAS ESCOLARES	21
1.2 A POSIÇÃO DO PSICÓLOGO FRENTE À SUJEIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO UNILATERAL: A INCOMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS TRADICIONAIS	27
1.3 OS DESDOBRAMENTOS DE ENFOQUES DICOTÔMICOS E DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL: O AUMENTO NOS DIAGNÓSTICOS RELACIONADOS AO INADEQUADO DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO VOLUNTÁRIO E SUAS MULTIDETERMINAÇÕES	30
1.4 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO I.....	38
SEÇÃO II – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	39
2.1 MÉTODO.....	39
2.1.1 Objetivos.....	42
2.2.2 Metodologia.....	42
2.2 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO II	48
SEÇÃO III – O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: UM PROCESSO HISTÓRICO E CULTURAL	50
3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	52
3.2 A NECESSIDADE HISTÓRICA DOS FUNDADORES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE ESTUDAR A ATIVIDADE VOLUNTÁRIA	55
3.3 A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL ...	62
3.4 O DESENVOLVIMENTO DA VOLUNTARIEDADE NA ONTOGÊNESE	67
3.4.1 Postulações de Vigotski acerca do domínio do comportamento	68
3.4.2 A atividade voluntária na Teoria da Atividade de Leontiev	73
3.4.3 A atividade voluntária na Neuropsicologia de Luria	80
3.4.4 Postulações de intérpretes e seguidores: diferenciação dos conceitos “autocontrole” e “autorregulação”	85

3.6 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO III	88
SEÇÃO IV – ENTENDENDO O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA NA PERIODIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	90
4.1 A ESQUEMATIZAÇÃO PROPOSTA POR VIGOTSKI	90
4.2 A PERIODIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE	95
4.3 A PERIODIZAÇÃO PROPOSTA POR ELKONIN.....	102
4.4 A FORMAÇÃO DE MOTIVOS NA INFÂNCIA PRÉ-ESCOLAR	108
4.5 O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA NA BRINCADEIRA.....	115
4.6 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO IV.....	122
SEÇÃO V - CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRODUZINDO MAIS APRENDIZAGEM	124
5.1 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA HISTÓRICO-CULTURAL PARA AVALIAÇÕES	125
5.1.1 Pressupostos básicos das avaliações desenvolvidas no México a partir da Neuropsicologia e da Psicologia Histórico-Cultural	127
5.1.2 Apresentação das avaliações realizadas durante o período sanduíche ..	133
5.1.3 Protocolo de avaliação da atividade voluntária	135
5.1.4 Outros protocolos com tarefas que avaliam a atividade voluntária.....	140
5.1.5 Caso Sebastian.....	146
5.1.6 Observações referentes ao material analisado e às crianças avaliadas..	150
5.2 PROPOSIÇÕES PARA CONTRIBUIR NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: O PAPEL DO EDUCADOR	154
5.2.1 A metodologia do jogo de papéis	160
5.2.2 Apresentação das práticas relativas ao jogo de papéis no período sanduíche	163
5.2.3 Observações referentes às sessões do programa de jogo de papéis	164
5.3 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A - Tarefas dos protocolos que têm como finalidade principal a avaliação do desenvolvimento da atividade voluntária.....	191
ANEXO A - Declaração Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica..	194

INTRODUÇÃO

*“Sou um homem comum
Brasileiro, maior, casado, reservista,
E não vejo na vida, amigo,
Nenhum sentido, senão lutarmos juntos por um mundo melhor”*
(F. Gullar, 2013, p. 27).

Este trabalho começa com as palavras de Ferreira Gullar (2013), porque a luta por um mundo melhor, que favoreça o desenvolvimento humano, é o que dá sentido também à pesquisa realizada que resulta nesta dissertação. A partir do ingresso no curso de graduação em Psicologia (Universidade Federal de Uberlândia - 2008-2013) desenvolvi¹ certo interesse acerca do papel da educação na constituição da subjetividade, da função da arte na formação humana e sobre a função da universidade na formação dos futuros profissionais. Assim, busquei compreender melhor a escola, os processos educativos, a Psicologia Escolar e Educacional, de uma forma resumida, interessei-me pelos assuntos relacionados à educação de forma geral, bem como pelas maneiras segundo as quais o psicólogo pode contribuir nesse processo.

Nesse sentido, alguns projetos foram desenvolvidos, principalmente a partir da orientação da Prof^a Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva, por meio da qual me aproximei dos temas relacionados à arte, bem como do papel da universidade. Concomitante aos estudos, vivenciei mais os espaços universitários e artísticos, emergindo inquietações acerca da importância desses incentivos. Também despertou meu interesse o fato de que as pessoas não nascem gostando de arte e de espaços culturais, elas aprendem a gostar pelas relações que estabelecem socialmente. Além disso, compreendi que a arte é importante para a formação do psiquismo, sendo necessário então o aumento de incentivos a esses espaços a fim de não só desenvolver o gosto por eles, mas também contribuir para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, buscando mostrar a importância da arte, da universidade e da educação, participei de um estágio, também sob a orientação da professora mencionada, que consistia em participar de um projeto no qual se fazia o uso da arte para dialogar com os alunos ingressantes do curso de Psicologia sobre as diversas questões previstas na ementa da disciplina denominada *Psicologia, Ciência e Profissão*: apresentação do curso de Psicologia, das possibilidades da universidade, da Psicologia como ciência, das áreas de atuação do

¹ Para expor as justificativas pessoais que levaram à elaboração do tema de pesquisa desenvolvido neste trabalho e à própria trajetória de pesquisadora, será utilizada a primeira pessoa do singular.

profissional, da história da profissão no Brasil, dos Sistemas Conselhos tal qual o Conselho Federal de Psicologia, do compromisso social do psicólogo e dos aspectos éticos da profissão. Todos esses temas tinham, portanto, a arte como fio condutor, proporcionando o surgimento de questionamentos, inquietações, problematizações, tendo como finalidade contribuir para uma formação humana (Silva & cols., 2016).

Dessa forma, também me envolvi com o movimento estudantil, buscando compreender melhor o sistema educacional e a sociedade em que vivemos, bem como em participar e promover atividades para os estudantes, alertando-os sobre a importância de ambientes educativos para o desenvolvimento. Nesses caminhos, conheci a Psicologia Histórico-Cultural, base teórica que embasava o estágio mencionado e alguns projetos realizados, o que me permitiu compreender de forma introdutória como se dá o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, na unidade indivíduo-sociedade, momento no qual iniciei meu entendimento sobre o papel da educação nesse processo.

Durante a graduação também realizei outros estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional, participei de congressos, realizei mobilidade internacional e busquei todas as oportunidades que a Universidade oferecia para ampliar minha experiência, tanto profissional quanto pessoal. Sendo assim, passei a entender a importância desses ambientes, dos quais eu participava, para minha própria formação e desenvolvimento e, diante disso, me perguntava o que poderia fazer como psicóloga a fim de contribuir para o desenvolvimento humano, já que ao ter contato com a história da Psicologia e ao observar o aumento dos “problemas de aprendizagem” e da medicalização, entendi que muitas vezes o psicólogo pode legitimar práticas que estigmatizem os estudantes e comprometerem seu desenvolvimento.

Ao aprender sobre a atuação do Psicólogo, a “avaliação” e “diagnóstico” eram palavras abominadas por mim, por relacioná-las a esse quadro patológico do processo de escolarização. Porém, como essa prática é demandada ao psicólogo, me inquietava saber como esse profissional poderia atuar de uma forma que fosse contrária a essa patologização. Buscando respostas a essas inquietações, depois da graduação, ingressei em uma especialização em Teoria Histórico-Cultural (Universidade Estadual de Maringá - 2014-2016), procurando aprender mais sobre esse enfoque psicológico.

Durante a pós-graduação mencionada, trabalhei como educadora social em uma Organização Não Governamental (ONG) em Maringá. Na ONG, era constante o contato com “crianças-problemas”, sendo que algumas tinham diagnósticos de algum transtorno. Também era comum o contato com explicações anistóricas do ser humano, ou seja, era comum a atribuição de justificativas biológicas para os problemas de controle do comportamento

(crianças inquietas, hiperativas, agressivas, etc.). Os estudos em Psicologia Histórico-Cultural (PHC) no curso de especialização me proporcionavam questionamentos sobre a prática (assim como ocorria o contrário) e essas situações geraram inquietações acerca da importância de pesquisas que desnaturalizassem essas visões biologizantes, para que fossem criadas práticas que tivessem a promoção do desenvolvimento humano como máxima finalidade. Dessa forma, tendo a preocupação com a promoção do desenvolvimento humano como uma constante desde a graduação e perante as vivências relatadas, o tema da monografia de conclusão do curso mencionado, orientada pela Prof^a Dr^a Sonia Mari Shima Barroco, foi um estudo introdutório acerca do entendimento do autocontrole para a PHC (Vieira, 2016).

Por ser uma pesquisa de monografia, ela permitiu a delimitação da temática, após sua problematização mostrou ser necessário maior aprofundamento. A partir dessa investigação (Vieira, 2016), percebi que os autores usam várias denominações para se referirem ao problema do controle de comportamento, como “atividade voluntária”, “autocontrole” e “autorregulação”. Também constatei que existem poucas produções brasileiras sobre esse fenômeno, principalmente relacionadas ao enfoque psicológico em questão. Ademais, verifiquei que os dados referentes ao aumento no número de crianças diagnosticadas como portadoras de transtornos e déficits relacionados ao controle de comportamento eram alarmantes.

Por trás desses altos índices, notei que em cada nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]) há um aumento na quantidade de transtornos e déficits descritos (American Psychiatric Association [APA], 2013; Cabut, 2013; Ferreira, 2013). Muitos desses diagnósticos estão relacionados ao mau desenvolvimento do controle do comportamento nas crianças.

Juntamente com esse aumento de classificações e da quantidade de crianças diagnosticadas com algum transtorno ou déficit, agrava-se também o problema do aumento de crianças medicalizadas, já que essa é a solução apontada pelos profissionais da área da saúde para o controle do comportamento e das dificuldades de aprendizagem em geral. Esse fenômeno de transformação de questões sociais e políticas em questões médicas foi denominado *medicalização* (Moysés & Collares, 2011). Dessa forma, a Psicologia, como área do conhecimento, pode contribuir para esse aumento de transtornos e, conseqüentemente, para o aumento da “medicalização” de crianças, posição comum na sociedade que vivemos em que a atuação do psicólogo tem sido balizada pelo DSM, ou pode fazer frente a essa situação, considerando as dimensões históricas, cognitivas, sociais, emocionais e culturais do processo

de ensino e aprendizagem. Para realizar esse enfrentamento é necessário um enfoque que tenha uma visão além do desenvolvimento biológico, como a Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo.

Nesse sentido, uma vez que o problema referente às dificuldades escolares relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças é uma das questões mais comuns que o psicólogo escolar e educacional enfrenta, entendi que a diferença na compreensão de desenvolvimento humano que norteia esse profissional pode resultar em práticas diferentes. Vale destacar que são poucos os estudos que abordam a atividade voluntária como um processo cultural e histórico de grande importância para o processo educativo, bem como são poucas as proposições de ferramentas para o psicólogo enfrentar o aumento desenfreado de diagnósticos relacionados a esse fenômeno, especificamente a partir do enfoque histórico-cultural.

Analisando esse problema aparente em forma de crescentes diagnósticos em relação ao controle do comportamento, volto à uma questão: “Como se desenvolve o controle de comportamento para a Psicologia Histórico-Cultural?” Assim, busco neste trabalho ultrapassar a concepção aparente de causas psicológicas pessoais/individuais, desvinculadas da sociedade e do modo de reprodução da vida. Sob esse entendimento, a expectativa é de que a soma de estudos que desvendem o real e o expliquem possam dar subsídios para a criação de métodos que favoreçam a aprendizagem e não que aumentem o número de transtornos que têm como solução o uso de medicamentos.

Nesse sentido, uma inquietação se intensificou: A Escola Histórico-Cultural, por meio do desvelamento dos processos do desenvolvimento humano como de gênese social e histórica, pode contribuir para o enfrentamento dessa situação?

Dessa forma, a pesquisa de mestrado que apresento nesta dissertação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, faz parte do programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, que tem como área de concentração a *Constituição do sujeito e historicidade*. Essa área, que se divide em três linhas de pesquisa, pressupõe que os fenômenos psicológicos se constituem na e pela prática social em determinado momento histórico. Uma das linhas - a que se vincula esta pesquisa - tem como foco o desenvolvimento humano e os processos educativos.

Dentro dessa linha de pesquisa, o **objetivo geral** desta dissertação é compreender como se desenvolve, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o controle do comportamento, que denominamos de atividade voluntária devido às pesquisas realizadas que apontaram que esse termo seria o mais condizente com a teoria (Salmina & Filimonova, 2001, Smirnova,

2010, González, 2011). Dessa forma, entendemos *atividade voluntária* como uma atividade de gênese histórica e cultural, resultado do domínio de instrumentos e operações que têm na linguagem um papel fundamental nesse processo. Corresponde à atividade dirigida a um objetivo estabelecido. Tratamos neste trabalho *atividade voluntária* como um fenômeno sinônimo aos conceitos de *autocontrole*, *autorregulação* e *autodomínio*, pois a partir da monografia mencionada não identificamos diferenciação entre tais conceitos nas obras clássicas selecionadas dos autores da PHC (Vieira, 2016), por isso trataremos os fenômenos como sinônimos neste trabalho e apontaremos distinções e peculiaridades que apresentam alguns autores.

Nos **objetivos específicos** buscamos situar nossa preocupação atual relativa ao aumento de crianças com dificuldades relacionadas ao controle do comportamento; contextualizar as preocupações dos teóricos fundadores da Psicologia Histórico-Cultural relativas ao tema; buscar a definição de atividade voluntária para o enfoque psicológico em questão, compondo o estado da arte sobre os conceitos relacionados a esse processo; entender o processo psíquico na periodização do desenvolvimento e buscar as contribuições dessa compreensão para promover o desenvolvimento desse processo psicológico.

Os caminhos para atingirmos esses objetivos estão melhor explicados na Seção II, mas vale ressaltar que este trabalho apresenta caráter teórico e prático, por isso foi dividido em três momentos. O primeiro consistiu na consulta ao acervo construído para a realização da monografia mencionada, portanto, voltamo-nos às publicações dos autores soviéticos: L. S. Vigotski² (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), bem como de seus continuadores e intérpretes, encontrados em levantamentos bibliográficos realizados.

O segundo momento da pesquisa consistiu em uma investigação na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, pertencente à *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP), apoiada com uma bolsa do programa denominado “*Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*”, através da *Secretaría de Relaciones Exteriores* do México. Durante o período sanduíche, que durou quatro meses, foi possível compreender de forma teórica e prática o problema da atividade voluntária, a partir da participação nas aulas, supervisões, intervenções e nas avaliações embasadas pelos pressupostos da Neuropsicologia e da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvidas por essa

² Prestes (2005) ao explicar os diferentes tipos de grafia para o “i” no alfabeto cirílico, conclui que na tradução direta do russo para o português, a forma de escrita Vigotski é a que mais se aproxima da escrita original. Por esse motivo, optamos por utilizar a grafia Vigotski no corpo deste trabalho, porém nas citações e nas referências será mantida a grafia de acordo com a obra consultada.

instituição (Quintanar & Solovieva, 2003, 2010a, 2010b, 2010c; Solovieva & Quintanar, 2012a, 2012b; Solovieva, Quintanar, & León-Carrión J., no prelo).

O programa de pós-graduação visitado é de ordem teórico-prática, contemplando práticas em distintas sedes; dessa forma, apresentamos neste trabalho relatos de experiência derivados da prática com avaliações neuropsicológicas e de uma intervenção com jogo de papéis. Também foi possível encontrar contribuições desse enfoque psicológico para o desenvolvimento de instrumentos e de formas de intervenção que não conduzam ao aumento desenfreado no número de diagnósticos, mas que favoreçam o desenvolvimento da atividade voluntária.

O terceiro momento consistiu em realizar um novo levantamento bibliográfico para identificação de outras referências e composição de um acervo a respeito. Percebemos diferenças e semelhanças nas definições no que se refere ao controle de comportamento, os quais foram analisados e estão expostos no presente texto.

Vale ressaltar que esta pesquisa baseia-se na Filosofia e no Método Materialismo Histórico-Dialético, que subsidia a PHC. Compreendemos, portanto, como essencial entender a gênese e o desenvolvimento da realidade social e dos fenômenos, sendo uma exigência fundamental do método apreender tais fenômenos no movimento da história. Nesse sentido, a análise tem como ponto de partida o modo de produção da vida material, em que se busca compreender as múltiplas determinações dos fenômenos, com todas as suas mediações, apreendendo-os em sua totalidade, de modo a transcender a aparência e alcançar a essência (Tonet, 2013; Netto, 2011). Dessa forma, na Seção I, intitulada **Situando o problema: a produção descontrolada de rótulos**, está exposta uma análise que busca superar a aparência do fracasso escolar, dos problemas no processo de escolarização, do aumento de diagnósticos estigmatizantes, buscando explicitar como são produzidos esses fenômenos. Entendemos que os processos psíquicos, inclusive a atividade voluntária, são expressos nesses fenômenos como independentes das relações sociais, necessitando uma análise da unidade parte-totalidade/indivíduo-sociedade, sendo essa análise fundamental para a atuação do psicólogo, principal profissional procurado nessas situações.

Na Seção II, denominada **A trajetória da pesquisa**, expusemos de uma forma mais detalhada os caminhos realizados para alcançar os objetivos. Buscando conceituar e entender a atividade voluntária, analisamos e investigamos a gênese e o desenvolvimento desse processo sob as bases epistemológicas do enfoque histórico-cultural na Seção III, intitulada **O desenvolvimento da atividade voluntária: um processo histórico e cultural**. Nessa Seção, apresentamos o problema do controle do comportamento apontado pelos autores Vigotski,

Luria e Leontiev na situação revolucionária, bem como a forma em que cada um dos autores apresenta esse problema, usando distintas nomenclaturas, visto que se complementam e possibilitam termos uma compreensão melhor da temática investigada.

Na Seção IV, denominada **O desenvolvimento da atividade voluntária na periodização da infância**, temos o objetivo de expor a periodização do desenvolvimento humano esquematizado por Vigotski e desenvolvida por Leontiev e Elkonin, com a introdução do conceito de atividade proeminente. Buscamos compreender como se desenvolve a atividade voluntária nessa concepção, entendendo a etapa pré-escolar como fundamental nesse desenvolvimento, a partir da atividade proeminente do jogo de papéis.

Na Seção V - **Contribuições advindas da Psicologia Histórico-Cultural: produzindo mais desenvolvimento** - apresentamos como o objeto de estudo foi analisado na vivência prática, a partir dos relatos de experiência das atividades desenvolvidas no período sanduíche. Também é apresentada uma análise de como a concepção de desenvolvimento social da atividade voluntária, exposta nas Seções III e IV, contribui para a formulação de práticas e conduções de avaliações que, no lugar de rotular, colabora para o desenvolvimento da criança, propondo algo, dentro dos limites possíveis, para a realidade concreta analisada na Seção I.

A partir disso, sintetizamos os avanços permitidos com a pesquisa acerca da compreensão do desenvolvimento social da atividade voluntária que poderão possibilitar reflexões e intervenções para a promoção do desenvolvimento humano, bem como apontamos novos campos que necessitam de mais estudos em **Considerações Finais** – voltando ao objeto, ao concreto, ou seja, à situação de aumento de diagnósticos relacionados ao desenvolvimento da atividade voluntária como expressão da concepção anistórica do desenvolvimento humano presente nas avaliações que possibilitam a crescente rotulação de crianças.

A partir das análises que se exercitam em ultrapassar as aparências, propomos, portanto, uma compreensão do desenvolvimento da atividade voluntária, que pode gerar práticas que enfrentem essa situação de aumento desenfreado de crianças diagnosticadas com algum transtorno ou déficit, além da possibilidade do desenvolvimento de novas pesquisas na área que também possam contribuir para a teoria e a prática do profissional de Psicologia e outros profissionais implicados na educação de crianças. Dessa forma, buscamos somar forças a estudos e práticas que, assim como escreveu Ferreira Gullar (2013), lutem por um mundo melhor. Por fim, apresentamos as **Referências** utilizadas durante o trabalho.

SEÇÃO I – SITUANDO O PROBLEMA: A PRODUÇÃO DESCONTROLADA DE RÓTULOS

*“Você tem alergia, micose, passa mal
Toma sempre um Melhoral
A crescente agonia do seu ser denuncia
O seu cheque especial...”*
(Móveis Coloniais de Acaju, 2005, track 1)

Atualmente, o índice de crianças diagnosticadas com algum transtorno neuropsicológico relacionado às supostas dificuldades de controle do comportamento tem aumentado assustadoramente. Junto a esse aumento, cresce também o uso de medicamentos para solucionar esse problema, já que, como diz a música citada anteriormente, intitulada “Perca peso”, da banda Móveis Coloniais de Acaju (2005, track 1), a solução para qualquer coisa é tomar um “Melhoral” (nome de um medicamento).

Continuando a referência à música, o trecho “a crescente agonia do seu ser denuncia o seu cheque especial...” remete ao caos da realidade em que vivemos, a qual está atrelada às condições econômicas. Portanto, se faz necessário realizar uma análise dessa situação que remeta à compreensão da relação parte-totalidade/singular-particular-universal/indivíduo-sociedade. Seguindo o método materialista histórico dialético, essa análise busca superar as aparências. De acordo com Pasqualini e Martins (2015),

para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação aparente da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno (p. 362).

Oliveira (2005), a partir da compreensão de singular – particular – universal, afirma que a pesquisa em Psicologia deve compreender como a singularidade é construída na universalidade e também como, a partir da particularidade como mediação, a universalidade se concretiza na singularidade. Esse entendimento da relação indivíduo/sociedade, como exposto por Pasqualini e Martins (2015), pretende superar os enfoques dicotômicos da relação indivíduo/sociedade presentes na explicação anistórica e naturalizada dos fenômenos

psíquicos expressos tanto nas queixas escolares quanto nas decorrentes avaliações psicológicas e nos consequentes diagnósticos.

Uma vez que o psicólogo é o profissional procurado para resolver esses problemas, ele muitas vezes contribui para a categorização do sujeito, como veremos nos itens a seguir. Dessa forma, nesta Seção apresentamos uma análise que busca superar a aparência de que os fenômenos psíquicos são independentes das relações sociais, buscando como são produzidos os fracassos escolares, as queixas escolares e os diagnósticos baseados em manuais do campo da saúde. Dessa forma, esperamos que esse profissional não contribua na produção das rotulações de crianças, mas que as enfrente.

1.1 COMO OS PROBLEMAS CHEGAM AO PSICÓLOGO: O FRACASSO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DAS QUEIXAS ESCOLARES

Um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento econômico e social na América Latina são os problemas educativos (Ferreira & cols., 2002). O rendimento escolar é objeto de preocupação para os países ibero-americanos, inclusive para o Brasil que apresentou no último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb - (INEP, 2016) um resultado menor que o esperado nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O Ideb foi criado em 2007 e consiste em um índice que avalia a qualidade do ensino nos níveis fundamentais e médio nas escolas públicas e privadas. Cada escola é avaliada em uma escala de zero a dez, baseada no índice de aprovação e no desempenho dos estudantes na Prova Brasil, posteriormente, é feita a média por município, por estado e em nível nacional. Relativo ao resultado de 2015 em nível nacional, nos anos finais do ensino fundamental, o esperado era uma nota de 4.7, porém o resultado alcançado foi de 4.5. Também o ensino médio esteve abaixo da média: a meta era 4.3 e foi alcançado 3.7, nota que se mantém desde 2011.

O Brasil encontra-se atrasado em relação aos países latino-americanos em geral. De acordo com um estudo publicado pelo IBGE (2015), a escolaridade média da população brasileira de 25 anos ou mais de idade aumentou de 6,4 anos em 2004 a 7,8 anos em 2014, porém a média de 6,4 anos era apresentada pelo Chile já em 1980, ou seja, 25 anos antes do Brasil apresentar esse dado (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2014 citado por IBGE, 2015). Percebemos melhor essa discrepância do Brasil com os outros países, na Figura 1.

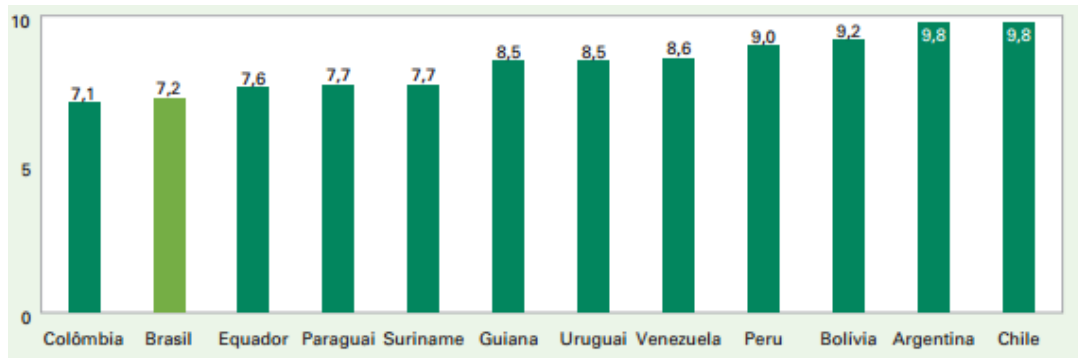


Figura 1. Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo países da América do Sul – 2012. Gráfico extraído de uma adaptação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2014 realizada pelo IBGE (2015, p. 56).

Quanto à frequência escolar, ela muda de acordo com a faixa etária, sendo que de 18 a 24 anos houve uma queda de 32,2% em 2004 para 30,0% em 2014. Também percebemos que a quantidade de jovens de 15 a 29 anos que não estuda e não trabalha se mantém praticamente a mesma de 2004 (19,7%) a 2014 (20%), sendo preocupante tal situação. Outro dado que comprova as dificuldades educacionais históricas que o país enfrenta refere-se à diferença entre as regiões brasileiras no que diz respeito à proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior. Em 2014 (ver Figura 2) o número cresceu em relação a 2004, porém, enquanto no norte 40,2% dos jovens frequentam o ensino superior, no Sul são 72,2% (IBGE, 2015). Os dados mostram que, hoje em dia, a população em geral frequenta a escola, mas o baixo índice de pessoas no ensino superior mostra que existe um problema relacionado à progressão aos graus educacionais mais elevados, revelando um fracasso do nosso sistema de ensino.



Figura 2. Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior, por Grandes Regiões - 2004/2014. Gráfico extraído de IBGE (2015, p. 51).

Sobre as causas dos problemas educativos, Pérez (2009) afirma que se refere ao resultado de muitas condicionantes:

Apesar dos numerosos estudos sobre o tema, permanecem as incógnitas e as dificuldades do sistema educativo, em geral, e dos educadores, em particular, na hora de eliminar o elevado fracasso escolar... a solução requer unificar esforços para neutralizar os maus resultados e otimizar a educação. A solução dos problemas de rendimento escolar exige, mais que esperança, uma considerável dose de educação pedagógica. É bom recordar que quando se melhoram as condições educativas muitos alunos transitam do fracasso ao êxito (p. 83, tradução nossa³).

O fracasso escolar tem sido muito discutido, mas ainda, de acordo com Ferreira e cols. (2002), existe uma visão simplista que culpabiliza o estudante por não ter êxito na escola. Os pesquisadores científicos brasileiros, em estudos com crianças pertencentes aos graus inferiores da educação primária nas escolas públicas, mostram que esses estudantes têm uma tendência a atribuir seu êxito ou fracasso na escola principalmente a causas internas.

No Brasil, o fracasso escolar tem sido objeto de várias análises, investigações e propostas sobre os sistemas educativos. É um tema complexo que não tem ninguém a quem culpar, da mesma forma que para compreendê-lo e superá-lo é necessário entender os muitos aspectos que o rodeiam: as dimensões históricas, cognitivas, sociais, emocionais e culturais. A pesquisadora Patto (1990) em *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* afirma que os estudos que tratam de investigar esse tema abordam teorias que vinculam esse processo somente a estudantes. A autora também postula que a psicologia, durante muito tempo, legitima essa lógica de culpar os estudantes por seu fracasso escolar.

No final do século XIX, a função da ciência psicológica era medir a inteligência a partir de testes psicológicos que classificavam as crianças como capazes ou não capazes de aprender (Patto, 1990). Ainda hoje essa lógica continua como demonstra Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) que, ao revelar o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar de 1991 a 2002 afirmam que as dissertações e teses analisadas possuem na sua maioria esse mesmo caráter psicologizante. Porém, de acordo com Patto (1990) o papel da Psicologia deve ser de esclarecer as contradições e desigualdades na sociedade e a complexidade da vida humana. Dessa forma, sobre o fracasso escolar, Patto (1990) mostra a complexidade do

³ Os textos em espanhol e em inglês citados ou empregados constam com tradução nossa.

fenômeno que envolve aspectos políticos, históricos, socioeconômicos, ideológicos, pedagógicos e institucionais.

De acordo com Pérez (2009), esse fenômeno é um fracasso não apenas escolar, mas também social. “Fracasso escolar é toda insuficiência detectada nos resultados alcançados pelos alunos nos centros de ensino referente aos objetivos propostos para seu nível, idade e desenvolvimento, e que habitualmente se expressa através de qualificações escolares negativas” (p.69).

No Brasil, os debates e estudos que partem de 1990, compreendem o fenômeno de maneira complexa, o que resultou em políticas, programas e ações para superar o fracasso escolar destinadas a melhorar a formação inicial e a capacitar os docentes. O MEC tem buscado novos formatos de processos pedagógicos e de gestão, repensando os processos de formação, profissionalização e a apreciação do professor, também tem tratado de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nos distintos níveis e tipos de educação básica no Brasil (Ministério da Educação [MEC], 2005).

Contra esses estudos e intervenções, a individualização e a personificação dos problemas têm se avolumado. Uma pesquisa realizada por Moysés e Collares (1997) que consistia em entrevistar profissionais da educação e da saúde sobre as causas do insucesso escolar, apresentou que os indivíduos pesquisados explicam o fracasso escolar como centrado no próprio aluno, atribuíram causas biológicas como transtornos neurológicos ou desnutrição às dificuldades, não mencionando o sistema escolar.

Nesse sentido, os problemas de aprendizagem são problemas que chegam cada vez mais para serem atendidos pelo psicólogo do desenvolvimento, pela escola e na clínica. No Brasil esse fenômeno foi denominado *queixa escolar*. As queixas escolares são problemas de escolarização das crianças que chegam ao psicólogo, sendo mais frequentes os problemas de aprendizagem e de comportamento (Souza, 1997, 2000). De acordo com Souza (2000), são feitas críticas a respeito da escola no curso de formação de Psicologia, porém pouco se questiona sobre os ditos problemas de aprendizagem, assim, o discurso crítico na Universidade não contribui para a atuação em relação à queixa escolar e os psicólogos seguem culpando o aluno ou a família pelas dificuldades apresentadas. Porém, na verdade, a queixa escolar expressa uma complexa rede de relações sociais muitas vezes desconhecidas pelos profissionais.

Dessa forma, geralmente as crianças são avaliadas pelos psicólogos e obtêm diagnósticos que lhes responsabilizam pelas suas dificuldades na escola, recebem rótulos de

desequilibrados, agressivos, hiperativos ou incapazes de aprender, encobrendo as dimensões sociais e políticas que produzem essas queixas (Asbahr & Lopes, 2006).

As queixas são produzidas a partir de uma concepção de homem hegemônica em nossa sociedade, portanto estudos sobre essa temática podem legitimá-las ou desconstruí-las. Leonardo, Leal e Rossato (2015), investigaram publicações sobre as temáticas “queixas escolares” e “fracasso escolar” e, como resultado, apresentaram que a ênfase nas concepções individualizantes sobressai a uma perspectiva crítica, que entende as dimensões sociais e políticas do problema. Dessa forma, os artigos analisados, em sua maioria, consideram apenas uma parte da problemática, assim, as autoras apontam a necessidade de modificar essa situação, dando mais atenção à formação de psicólogos para que esses profissionais sejam comprometidos com o processo de humanização. As autoras também apontam a necessidade de mais publicações que não dissociem os problemas no processo de escolarização da sociedade capitalista que os produzem, a fim de alcançar maiores compreensões da temática e permitir intervenções que sejam as mais eficientes possíveis.

A respeito da sociedade capitalista, Marx (1932/1978) postula que com o modo de produção capitalista, os homens estabelecem novas relações sociais de produção, contraindo “relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais” (p. 129). Sobre a base econômica se erguem, portanto, relações políticas e jurídicas, às quais correspondem formas socialmente determinadas de consciência. Dessa forma, o modo de produzir a vida material determina a vida social, política e espiritual dos homens. Por esse entendimento, nem todos têm acesso às elaborações da humanidade em um mesmo patamar, o que impacta na formação e desenvolvimento dos psiquismos de modo também diferenciado.

Nesse sentido, é fundamental entender que no capitalismo a compra e a venda da força de trabalho são centrais, necessitando de trabalhadores livres, tanto da propriedade privada dos meios de produção quanto livres para vender sua força de trabalho. Dessa maneira, a força de trabalho assume a forma de mercadoria e de trabalho, de trabalho assalariado, em um sistema que universaliza a forma-mercadoria dos produtos do trabalho (Marx, 1867/2013). É necessário que isso seja alvo de atenção dos profissionais que atuam no âmbito da educação, posto que o conteúdo e o modo como ela se dá guarda intrínseca relação com as relações sociais de produção.

Neste caso, quando Marx e Engels (1848/2008) consideram que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes” (p. 8), concluem que a sociedade

capitalista culminou num sistema que simplificou os antagonismos de classe, numa sociedade que se divide, cada vez mais, em duas principais classes, com interesses diametralmente opostos: burguesia e proletariado. A burguesia possui a propriedade privada dos meios de produção e o proletariado é proprietário apenas da força de trabalho, sendo obrigado a vendê-la para a primeira, para sobreviver. Constitui-se, então, uma relação de exploração do homem pelo homem, ou seja, da maioria (proletários) pela minoria (burgueses), que se dá através de condições alienantes de trabalho, em que a riqueza socialmente produzida é apropriada pela classe dominante (burguesia). A desigualdade das condições de vida entre as classes se dá, portanto, pela diferença de acesso à riqueza social e historicamente produzida pelo homem. Essas considerações teóricas marxistas encaminham para análises e proposições educacionais que não se limitam ao ambiente escolar ou às políticas educacionais de modo descontextualizado.

A Psicologia Escolar e Educacional (porém não só ela) deve considerar que a produção material tem seu formato correspondente na produção espiritual, assim, o psiquismo humano recebe uma configuração específica em cada estágio do desenvolvimento ontogenético e dos homens em geral. Com o resultado do avanço do capitalismo, temos “a diferenciação e fragmentação do tipo humano único em vários tipos de classes sociais separados - que se enfrentam -, bem como a corrupção e a distorção da personalidade humana e a sua sujeição a um desenvolvimento unilateral...” (Vygotsky, 1930/1998, p. 111).

Nesse sentido, o psicólogo, de acordo com Souza (2000), tem a função de desvelar os processos de escolarização junto com os envolvidos na dificuldade apresentada na queixa escolar, a fim de compreender o que a constitui. Para a superação do fracasso escolar, de acordo com Tanamachi e Meira (2003), o psicólogo deve realizar uma análise entre a produção da queixa escolar e os processos de subjetivação e objetivação dos indivíduos envolvidos, pois a queixa se constitui em uma síntese de múltiplas determinações que envolve todos: família, amigos, escola e sociedade.

Porém a sociedade é compreendida como a base da constituição da subjetividade, não um simples elemento a ser considerado. Dessa forma, o complexo processo de escolarização é marcado pela sociedade de classes, pois implica em desigualdade no acesso aos bens produzidos pela humanidade de uma forma geral, inclusive ao conhecimento compartilhado na escola (Souza, 2002). Assim se faz complexa também a tarefa de romper com as explicações tradicionais do fracasso escolar e da constituição dos processos psicológicos que têm sido desenvolvidas pela Psicologia no decorrer da história (Facci, 2004).

1.2 A POSIÇÃO DO PSICÓLOGO FRENTE À SUJEIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO UNILATERAL: A INCOMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS TRADICIONAIS

Eslava Cobos (2009) pontua que o século XX foi marcado pelo culto à norma. Raízes culturais, históricas, políticas e sociais contribuíram para a identidade de um tempo que justificou a exclusão e a segregação. Os abusos dessa concepção são sempre lembrados, como a superioridade da raça ariana na Alemanha nazista, porém toda a humanidade participava desse culto por meio de normas como ser destro (não se podia utilizar a mão esquerda), “a norma da classe social, a norma religiosa, a norma, a norma, a norma.... a norma dos normais em oposição aos ‘anormais’ ” (p.14). A ciência, portanto, com auxílio dessa concepção popular, oferece o marco definitivo e categorial entre normalidade e anormalidade. Definiu-se então a criança homogênea “normal”, a qual bastava saber sua idade para explicar todas as marcas de sua expressão fenomenológica,

...todo esse andaime teórico recebeu as boas vindas triunfal com o título de ‘escalas do desenvolvimento’. O passo seguinte foi a construção de provas, por suposto normatizadas, que permitem ‘medir’ a proximidade ou a distância de uma criança em particular à essas escalas normais e dessa maneira definir se era normal ou não, e nesse caso, quão anormal, e em que âmbitos específicos (Eslava Cobos, 2009, p. 14).

De acordo com a Resolução CFP n. 005 (2012), os testes psicológicos

...são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos (n.p.).

De acordo com Quintanar e Solovieva (2003) as avaliações neurológicas surgiram a partir de duas tendências: a primeira se refere ao final do século XIX e princípios do século XX (seguindo até hoje), em que o objetivo era identificar a presença de alterações específicas das funções psicológicas, depois com o objetivo de descrever as diferentes síndromes

neuropsicológicas e estabelecer correlações, por meio das avaliações ou estudos eletrofisiológicos, entre as regiões cerebrais afetadas e a sintomatologia. Já a segunda tendência se fundamenta na proposta teórica condutual e/ou cognitiva.

Em relação ao desenvolvimento dos instrumentos também é possível analisar duas tendências: quantitativa e qualitativa. A quantitativa foi originária das provas psicológicas na patologia com a psicologia comportamental no início do século XX, que tinha como objetivo medir o observável. Assim, primeiramente, dos anos 40 até os 60, a avaliação era orientada para identificar um dano cerebral orgânico através da aplicação de uma prova viso-motora e de provas estandardizadas, como a Bateria Luria-Nebraska (Quintanar & Solovieva, 2003). A Bateria Luria-Nebraska foi uma prova padronizada formulada a partir de uma concepção distorcida dos estudos de Luria, que utilizou as formulações do autor, porém dissociadas de sua epistemologia, desconsiderando até mesmo a crítica do próprio pesquisador em 1970 sobre os diagnósticos quantitativos, como aponta Ricci (2014).

Apesar da tendência qualitativa advir da prática médica da neurologia, na história da Neuropsicologia essa tendência foi substituída pela quantitativa, principalmente na prática, provavelmente pelo seu caráter mais objetivo. Dessa forma, foi gerado muito conhecimento referente à descrição dos processos psicológicos, mas não referentes aos mecanismos cerebrais, além disso, as provas estandardizadas podem não se aplicar a todos os casos (Quintanar & Solovieva, 2003).

De acordo com Eslava Cobos (2009), muita coisa mudou de 1901 a 1999: o surgimento de escolas inclusivas, a escola diversa, os projetos de vida, os projetos personalizados, entre outros. Tais conquistas poderiam nos fazer pensar em uma “revolução da norma no desenvolvimento infantil e na aprendizagem” (p.14). Porém, não se modificou a maneira de olhar e avaliar a norma e a anormalidade na infância e seguimos utilizando as mesmas técnicas de avaliação com baterias normatizadas e patologizando quem se afasta delas. Ou seja, não existe essa “criança homogênea” e seguimos como se ela existisse e dessa forma busca-se encontrar alguma imperfeição que “fundamente” o diagnóstico na cabeça da criança, isente a culpa dos atores do sistema e “explique” sua incapacidade, justificando sua exclusão. Relativamente às avaliações tradicionais, de acordo com Quintanar e Solovieva (2003), hoje em dia existe um interesse maior em identificar os mecanismos neuropsicológicos que subjazem às síndromes clínicas observadas nas crianças, porém não foi desenvolvido um modelo teórico-metodológico que permitisse tal objetivo.

De acordo com Ricci (2014), no Brasil, os pesquisadores ainda insistem na padronização dos testes, para serem validados cientificamente. Dessa forma, na revisão

bibliográfica apresentada por Facci, Tessaro, Leal, Silva e Roma (2007), constatou-se que os instrumentos de medida mais utilizados no processo de avaliação no Brasil são os testes e principalmente os testes de inteligência, sendo a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition [WISC]) o mais conhecido. No México, de acordo com Quintanar e Solovieva (2003), a busca por uma teoria que fundamentasse o trabalho clínico não acompanhou a prática nos anos 70 do século XX, pois os psicólogos utilizavam provas como Bender, Wisc-RM e Figura Humana, mas o tratamento não seguia os resultados das provas. Na década de 80 do século XX, foi introduzido o modelo de Piaget, porém os psicólogos continuavam aplicando as mesmas provas de avaliação, assim como aconteceu com a introdução do modelo de Vigotski nos anos 90, em que seguiam utilizando as mesmas provas e não usavam seus resultados no tratamento da criança.

Facci e cols. (2007) realizaram uma revisão bibliográfica sobre o tema da avaliação psicológica e constataram que as queixas escolares são pouco analisadas pelos psicólogos brasileiros e, quando são investigadas, têm como base a visão psicométrica. As autoras afirmam que, tomando por base uma abordagem psicométrica, é possível remeter-se à concepção inatista do desenvolvimento, caracterizada por compreender a constituição do ser humano a partir de fatores maturacionais e hereditários. De acordo com Machado (2000), o fato de acreditar na medição da inteligência e na capacidade individual desvinculada das relações sociais tornou-se natural.

Vygotski (1931/2012) faz a mesma afirmação em relação às provas referentes à psicologia geral e experimental. De acordo com o autor, ao reunir essas provas, confirmaríamos que os problemas do desenvolvimento cultural eram ignorados e o estudo do psiquismo e da conduta eram embasados por uma concepção natural, ou seja, como um processo da natureza. Nesse sentido, Leontiev (1984) afirma que “explicar a agressividade pela peculiaridade de temperamento é tão absurdo desde o ponto de vista científico como buscar a explicação das guerras no instinto de luta próprio dos homens” (p. 16).

Muitas críticas já foram feitas em relação aos testes psicológicos, Vygotski (1931/2012) também afirmava que os métodos utilizados em sua época para medir o desenvolvimento infantil apenas aclaravam superficialmente o problema. Machado (2000) afirma que a padronização das provas desconsidera as desigualdades sociais e culturais, Patto (1997) critica a teoria de conhecimento que produz os testes, como a definição de inteligência e de personalidade que estão por trás dessas avaliações. De acordo com Leontiev (1984) “... precisamente no mundo atual a psicologia cumpre uma função ideológica, serve aos interesses de classes e que não é possível deixar de ter em conta isso” (p. 10).

Sobre as baterias respaldadas pela escola neuropsicológica cognoscitiva, Quintanar (2009) afirma que as análises, tanto quantitativas quanto qualitativas, são realizadas a partir de modelos pré-estabelecidos para cada uma das funções. Dessa forma, consideram as funções psicológicas como funções isoladas. Assim, o diagnóstico sempre faz referência a uma função. Por exemplo, se a criança tem dificuldade na aquisição da leitura, tem “dislexia”, se tem dificuldade na escrita: “disgrafia”, dificuldades na matemática: “discalculia”, enquanto que para a Neuropsicologia Histórico-Cultural cada uma dessas dificuldades pode relacionar-se com diferentes causas, portanto não é suficiente descrevê-los. O importante é analisar a causa que os determina, já que o programa de reabilitação/correção não se dirigirá aos sintomas, mas sim à causa. De acordo com Leontiev (1948/2010), “... o sujeito real é a criança e não seus processos psicológicos isolados” (p. 22).

O autor Eslava Cobos (2009) afirma que o ponto não é negar todas as escalas de desenvolvimento ou provas desenhadas para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem, pois são um referente interessante desde que, em variável medida, sejam ajustadas às realidades das crianças. Porém, deve-se ter um olhar mais amplo e integrador, incluindo as “... peculiaridades do entorno do sujeito, a relevância ou não das exigências que se faz à criança, a diversidade de projetos de vida gratificantes...” (pp. 14-15).

De acordo com o que expusemos, o psicólogo deve fazer uma análise multidimensional dos problemas que chegam a ele, sendo que um desses problemas são as queixas relacionadas com o desenvolvimento da atividade voluntária. Dessa forma ele deve ter um referencial teórico que lhe possibilite uma concepção do desenvolvimento social humano, ou seja, que entenda o homem como formado pela sociedade (singular-universal) para que possa intervir de uma forma que contribua para esse desenvolvimento e não para a normatização e patologização das crianças.

1.3 OS DESDOBRAMENTOS DE ENFOQUES DICOTÔMICOS E DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL: O AUMENTO NOS DIAGNÓSTICOS RELACIONADOS AO INADEQUADO DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO VOLUNTÁRIO E SUAS MULTIDETERMINAÇÕES

Muitas crianças já chegam ao psicólogo com diagnósticos prontos embasados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]), instituído pela Associação Estadunidense de Psicologia. Lázaro Garcia (2009) aponta que o manual DSM IV está relacionado à análise tradicional das

dificuldades de aprendizagem que determina um tratamento sintomático, ou seja, a análise é feita considerando-se funções como processos isolados (memória, atenção, pensamento, etc.), na qual a soma dessas funções corresponde ao processo de aprendizagem (processo passivo). São exemplos disso os diagnósticos de dislexia, disgrafia e discalculia para referir-se a transtornos de leitura, escrita e cálculo, respectivamente.

No manual, de acordo com a autora, encontramos descrições detalhadas dos quadros clínicos e diversos tipos de erros ou dificuldades que se observam durante a aquisição da leitura e da escrita. Quintanar (2009) afirma que nas baterias estandardizadas e nas provas psicométricas tradicionais os problemas na aquisição da leitura e da escrita são interpretados como alterações isoladas. Existem propostas de se avaliar de forma quantitativa e qualitativa, mas na prática as síndromes são determinadas de modo quantitativo, a partir da soma dos sintomas. Um exemplo claro é o diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção, de acordo com DSM IV, estabelecido quando a criança apresenta seis de 14 sintomas possíveis.

Eslava Cobos (2009) afirma que os manuais DSM-IV, CID-10 não são categorias nosológicas⁴, mas sim descrições do desempenho frente a uma tarefa. Assim, é importante pensar que o desempenho de uma criança frente a uma tarefa é função das condições em torno da tarefa, da permanência, magnitude e características da exigência, das motivações para realizá-la, dentre outros fatores. Outro ponto levantado pelo autor é de que os instrumentos foram criados por consenso e não científicos. Assim certa patologia é definida da maneira mais vaga possível. Beatón (2001) também denuncia a falta de cientificidade dos testes, a falta de uma base teórica, o uso dos resultados para classificar, discriminar e avolumar diagnósticos, a falta de proposição de alternativas de trabalho e a padronização inadequada, devido a diferença de classes sociais.

Mesmo cercada de críticas, em cada nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]) há um aumento na quantidade de transtornos e déficits descritos. Sua primeira edição em 1952 continha uma lista de menos de 100 patologias com inspiração freudiana, já no DSM IV essa lista cresceu para 297 patologias (Cabut, 2013). Na nova versão do manual – DSM 5⁵ - constam mais de 300 doenças e continua sendo muito criticada pela falta de cientificidade,

⁴ Nosologia “refere-se ao estudo das manifestações que caracterizam as doenças que acometem o ser humano, permitindo classificá-las através do conhecimento de sua etiopatogenia, isto é, da causalidade e do mecanismo formado dos sintomas da enfermidade. Nosos = Enfermidade; Logos = Razão, princípio que permite explicar algo” (Frente Mineira em Defesa da Saúde, 2012, n.p.).

⁵ A partir do DSM 5, utiliza-se o numeral arábico e não o romano (APA, 2013).

com critérios “frouxos”, e no que se refere à influência da indústria farmacêutica na sua elaboração (Cabut, 2013; Ferreira, 2013).

De acordo com Ferreira (2013), a nova versão contém diversas condições que precisam ser melhor estudadas antes de apresentar uma definição, como é o caso do Transtorno de jogos na internet, apresentada na Seção III. Também percebemos mudanças problemáticas relativas ao capítulo intitulado Transtornos disruptivos, de controle de impulsos e de conduta (“*Disruptive, Impulse-Control, and conduct disorders*”) (APA, 2013), pertencente à Seção II, que inclui problemas relacionados ao autocontrole de emoções e do comportamento, mas, diferente do problema da regulação do comportamento presente em outros capítulos, esse se propõe a expor comportamentos que violam as regras, como agressão (relacionado ao mau controle da raiva) e destruição de propriedades, apesar das especificidades dos sintomas em caso de comorbidade. Nessa seção do Manual são apresentados os seguintes transtornos⁶: o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), o Transtorno Explosivo Intermitente, o Transtorno de Conduta, o Transtorno de Personalidade Antissocial, a Piromania, a Cleptomania, dentre outros.

O TOD está relacionado com o fato de crianças ignorarem ordens e/ou perderem facilmente o controle do comportamento, se diferencia do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que também é acompanhado do sintoma de impulsividade, porém pode apresentar comorbidade com esse transtorno (APA, 2013). O TDAH é definido no DSM 5 (APA, 2013) com os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. A criança com TDAH manifesta impulsividade de várias formas: falar sem permissão, conversar em momentos impróprios, se zangar ao ser reprimida para fazer algo ou perante tarefas frustrantes, dentre outros comportamentos que prejudicam o rendimento escolar dela e dos seus colegas (Santos, 2010).

O TDAH já era um transtorno muito criticado nas outras versões e apresentou critérios similares nessa nova versão. Foram acrescentadas prováveis comorbidades com outros transtornos como o autismo, modificou-se a idade de início dos sintomas de sete para doze anos (pela dificuldade dos adultos com o diagnóstico se lembrarem desse período) (Mattos, 2013; Araújo & Tolufo Neto, 2014) e acrescentou-se a possibilidade de classificar o transtorno em Leve, Moderado e Grave (Mattos, 2013).

Essas poucas alterações provocam polêmica pelo risco de aumentar ainda mais a incidência de TDAH na população geral (Araújo & Tolufo Neto, 2014). Segundo o relatório

⁶As nomenclaturas dos transtornos foram traduzidas por nós, podendo apresentar variação em outros trabalhos. Para mais detalhes sobre os transtornos citados, ver DSM 5 (APA, 2013).

da Agência Nacional de Vigilância Sanitária [ANVISA] (2014), já antes do novo manual o número de crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem crescido muito, sendo que no Brasil a prevalência do transtorno varia de 0,9% a 26,8%.

De acordo com Santos (2010), no tratamento do TDAH é utilizado o Metilfenidato que eleva o estado de alerta e provoca um melhor desempenho nas tarefas. De acordo com Campos (2007), no mundo todo, a receita de medicamentos para o tratamento do TDAH aumentou 274% entre 1993 e 2003. Nos Estados Unidos, três milhões de crianças tomam drogas para problemas de concentração, o que levou à escassez de medicamentos como a Ritalina® e o Aderall®, que contêm como princípio ativo o metilfenidato e são utilizadas no tratamento do TDAH, no ano de 2011 no país, provocando um alarde nos pais que acreditam que o medicamento ajuda seus filhos (Stroufe, 2012). Nos Estados Unidos, uma em cada 25 crianças e adolescentes toma medicamentos para a perturbação (Barros, 2011). No país, de acordo com Stroufe (2012), o consumo de remédios para o Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) aumentou 20 vezes nos últimos 30 anos.

No Brasil também continua crescendo o número de consumidores de Ritalina®. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos, a venda desse tipo de remédio usado no tratamento aumentou de 71 mil para 1.147.000 de 2000 a 2008, aumento correspondente a 1.615% (Barros, 2011). Em 2010, o Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos informou que o Brasil é o segundo consumidor mundial do metilfenidato, dado exposto na recomendação do Ministério da Saúde brasileiro (2015) para suspender o uso do medicamento.

Os riscos desse medicamento e as mudanças cognitivas que provoca, levando em conta que as crianças estão se desenvolvendo enquanto o remédio age, ainda são desconhecidos e, por isso mesmo, preocupantes. Como podemos constatar na bula do remédio Ritalina® – que tem como princípio ativo o metilfenidato e é utilizado no tratamento do TDAH: “O mecanismo pelo qual ele (metilfenidato) exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central” (Ritalina - Bula completa, 2013, n.p.).

O aumento no consumo dos medicamentos reflete o aumento na quantidade de crianças taxadas como portadoras de enfermidades neurológicas. Portanto, essas crianças fazem o uso de remédios como forma de obterem e/ou manterem o controle de seus comportamentos. O fenômeno de transformação de questões sociais e políticas em questões

médicas é denominado *medicalização* (Moysés & Collares, 2011). De acordo com Collares e Moysés (1996), a ciência faz o uso de respostas biologizantes em muitos momentos de tensão social. Dessa forma, no lugar de repensar a escola ou alguma ação que responsabilize o sistema social, é mais fácil atribuir doenças às crianças e tratá-las com medicamentos.

Retomando essa questão na história, de acordo com Huberman (1986), quando o antigo sistema baseado no *laissez-faire* com a economia deixada à própria sorte entrou em colapso, era necessário fazer algo para voltar à ordem. A indústria estava paralisada, havia muitos desempregados e a pobreza havia aumentado muito. Era necessário um planejamento nesse momento; nos países capitalistas a solução foi eliminar os excedentes de produção, para que os preços aumentassem e aumentasse também os lucros. Por isso, no Brasil foram destruídos 30% da colheita do café. Com o aumento dos problemas sociais, no final do século XIX, várias instituições foram criadas pelo Estado para manter a ordem como asilos, hospícios, orfanatos. As taxas que sustentavam o indolente passaram a incomodar os proprietários, comerciantes e industriais (Black, 2003) e, concomitante a isso, teorias eugenistas foram pensadas, explicando os problemas sociais por meio da biologia, influenciadas pela lei da seleção natural de Darwin. De acordo com Hobsbawn (1995) eugenia é um ramo da genética aplicada que objetivava aperfeiçoar a raça humana pela reprodução seletiva e eliminação dos incapazes.

Vários países viram nas teorias eugenistas soluções para os problemas referentes a doenças contagiosas, ao grande número de miseráveis e à alta taxa de mortalidade. Segundo Hobsbawn (1995), a Primeira Guerra Mundial assinalou o colapso da civilização ocidental do século XIX: houve um aumento da desilusão, da fome e da miséria. Nesse cenário do pós-guerra, buscando o bem estar social, países como a Suécia e os EUA tomaram medidas eugenistas. A ciência nesse momento estava preocupada com o aperfeiçoamento humano e atribuía à hereditariedade uma forma de se consolidar uma raça pura. O homem tinha que controlar a lei de seleção natural buscando o aperfeiçoamento humano e para isso era preciso impedir a propagação de “vidas inferiores”; tal ideia levava a criação de leis de esterilização que teve início nos EUA e, na Alemanha, chegou a medidas extremas como o Holocausto.

As condições históricas no final do século XIX e início do século XX fizeram possível o lugar que a ciência ocupou naquele momento e o surgimento e a propagação das ideias higienistas, sendo que cada país apresentava suas especificidades. Portanto, percebemos que desde o final do século XIX muitas ações biologizantes foram realizadas a fim de manter a ordem. De acordo com Moysés e Collares (1992), os discursos higienistas com ideias

eugenistas e racistas seguem com força até a atualidade, conduzindo as formas de compreender os problemas de escolarização.

O psicólogo segue colaborando para esse quadro de patologização, pois é o profissional buscado para avaliar e diagnosticar a criança que apresenta dificuldades no processo de escolarização. De acordo com o estudo de Eidt (2004), a avaliação realizada por ele é muitas vezes guiada apenas pelo DSM. A autora investigou como eram realizados os diagnósticos para o TDAH em crianças no setor de saúde pública na cidade de São Paulo e encontrou que os psicólogos enquadravam as crianças nos sintomas descritos pelo DSM IV e davam o diagnóstico com apenas uma sessão (33,63% dos 352 prontuários observados).

Sobre a concepção biologizante do psiquismo humano, Meira (2012, p. 139) afirma que a pergunta que tem sido feita a respeito da atenção é “o que a criança tem que não consegue prestar atenção?” e propõe a necessidade de inverter a pergunta para “o que na escola produz a falta de atenção e concentração?”. Nesse mesmo sentido, propomos, neste trabalho, que a pergunta relacionada ao desenvolvimento do autocontrole seja também colocada no sentido cultural e histórico, buscando entender o que na família e na sociedade produz crianças “descontroladas” e não corroborando com explicações deterministas que resultam no uso de medicamentos como solução para controlar e regular estas crianças.

Frente às crescentes queixas escolares se faz fundamental que o psicólogo compreenda a constituição social do psiquismo, entendendo o “social” como além da experiência imediata de interação entre os pares, compreendendo-o de forma cultural e histórica, ou seja, entendendo o papel fundamental do modo de produção capitalista e as relações sociais de produção vigentes e seus reflexos no desenvolvimento do psiquismo.

Nesse sentido, é importante buscar apreender os crescentes diagnósticos e queixas que individualizam o sujeito em suas múltiplas determinações, dentre elas o crescimento da pobreza, que revela a condição de extrema desigualdade entre as classes sociais. O secretário da Organização das Nações Unidas (ONU), Ban Ki-moon, já alertava, no Dia Mundial da Justiça Social (20 de fevereiro de 2014), que a desigualdade está aumentando entre os países e dentro das nações (Nações Unidas do Brasil, 2014). Também o relatório do Fórum Econômico Mundial de Davos de 2015 sustenta o aumento desenfreado da desigualdade (*World Economic Forum Annual Meeting*, 2015).

O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2014, intitulado “Sustentando o Progresso Humano: Redução da Vulnerabilidade e Construção da Resiliência”, lançado em Tóquio, no Japão, apresenta que mais de 2.200 milhões de pessoas se encontram em situação

próxima à da pobreza multidimensional⁷, o que significa que mais de 15% da população mundial é vulnerável a esse tipo de pobreza. Nesse texto consta que aproximadamente 842 milhões de pessoas sofrem de fome crônica e mais de 1500 milhões de trabalhadores têm empregos informais ou precários; e também apresenta que a miséria afeta o desenvolvimento na primeira infância, em que mais de uma em cada cinco crianças nos países em desenvolvimento (representa 92% de todas as crianças no mundo) é vulnerável à desnutrição e vive em condições de extrema pobreza. Assim, de cada 100 crianças que vivem nos países em desenvolvimento: 7 não vivem após os 5 anos de idade, 50 não serão registrados, 68 não terão acesso à educação na primeira infância, 17 não terão matrículas na escola primária, 30 apresentarão atraso no crescimento e 25 crianças viverão na pobreza. Nesse sentido, o relatório aponta que a vulnerabilidade ameaça o desenvolvimento humano (Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014).

Um relatório recente da Oxfam (2017) realizou a análise da desigualdade econômica e apontam dados que confirmam que essa situação continua inabalável, os quais selecionamos alguns:

- Atualmente, oito homens possuem a mesma riqueza que a metade mais pobre do mundo.
- Ao longo dos próximos 20 anos, 500 pessoas passarão mais de US\$ 2,1 trilhões para seus herdeiros – uma soma mais alta que o PIB da Índia, um país que tem 1,2 bilhão de habitantes.
- A renda dos 10% mais pobres aumentou cerca de US\$ 65 por ano entre 1988 e 2011, enquanto a dos 1% mais ricos aumentou 182 vezes (Oxfam, 2017, p. 2).

Diante dos dados expostos, constatamos a grande contradição do século XXI: produção incomparável de riqueza e uma situação de pobreza crescente em que nos encontramos, confirmando a tese de Marx de que na sociedade dividida em classes a riqueza socialmente produzida é apropriada pela minoria - a classe dominante -, numa relação de exploração do homem pelo homem. Assim, as condições de acesso à riqueza historicamente produzida são completamente desiguais e interferem no desenvolvimento da consciência dos homens. De acordo com Vygotsky (1930/1998), “... as várias contradições internas que

⁷ A pobreza multidimensional se refere à pobreza que se manifesta em todos os âmbitos da vida humana: na saúde, educação, trabalho, moradia, uso de tecnologia, proteção social (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2015).

compõem os diferentes sistemas sociais encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado” (p. 111).

O período em que nos encontramos, de extrema pobreza e crescente desigualdade, deve ser entendido também, de acordo com Harvey (1992), segundo a crise de superprodução da década de 1970. Essa colocou a necessidade de uma reestruturação produtiva do capital: foram implementados modelos mais “flexíveis” de produção, o que, conseqüentemente, resultou em uma flexibilização ainda maior dos contratos de trabalho e, portanto, a precarização ainda maior das condições de vida da classe trabalhadora. Marx (citado por Vygotsky, 1930/1998), já em suas descrições do período inicial do capitalismo, aponta para a corrupção da personalidade humana advinda desse sistema. Existem vários fatores (alienação, separação entre a cidade e o campo, exploração do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza) que resultam no indivíduo fragmentado, na distorção da personalidade humana.

Assim, o psiquismo e o desenvolvimento do homem devem ser compreendidos tendo como determinantes as condições de produção da vida material, sendo importante ressaltar ainda que esta forma de sociabilidade, permeada por contradições, implica em um desenvolvimento não integral do homem. Isso aponta para a necessidade da Psicologia entender o funcionamento da sociedade para, então, entender o psiquismo humano e buscar formas de atuar no singular, sabendo que este expressa a universalidade das relações. Essa compreensão se faz possível a partir dos estudos dos psicólogos russos Vigotski, Luria e Leontiev, que, embasados por Marx e Engels, entendem o desenvolvimento humano como cultural e histórico.

Esse debate entra em uma discussão crítica sobre o compromisso social do psicólogo, o qual deve superar os princípios teóricos e metodológicos que conduzem a concepções de medicalização e de patologização dos problemas educativos. Teorias tradicionais dão prioridade a somente um dos eixos de análises: os aspectos relacionados com o psiquismo, o desenvolvimento cognitivo dos aspectos individuais ou meramente pedagógicos. Essas teorias dicotômicas geram práticas como as avaliações mencionadas nesta seção, que podem contribuir para o aumento dos diagnósticos, legitimando a culpabilização do estudante.

Neste sentido, a PHC permite contextualizar as dificuldades escolares, já que compreende o ser humano como histórico e cultural. Além disso, essa teoria, ao revelar a constituição social do psiquismo, possibilita a intervenção nessa constituição (Barroco & Souza, 2012).

1.4 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO I

Esta Seção teve como objetivo situar o problema do controle de comportamento. O índice de crianças diagnosticadas com algum transtorno neuropsicológico e medicadas devido ao inadequado desenvolvimento do comportamento voluntário tem crescido de forma espantosa, sendo necessárias análises que superem as aparências dos fenômenos. Dessa forma, buscamos investigar como são produzidos o fracasso escolar, as queixas escolares e os diagnósticos baseados em manuais como o DSM.

Esses fenômenos estão relacionados com uma concepção de homem anistórica. De acordo com Pasqualini e Martins (2015), “o funcionamento psíquico do homem particular da sociedade burguesa é tomado como expressão de uma natureza humana universal” (p. 369). Portanto, entendemos que o aumento de transtornos e déficits está diretamente relacionado a essa compreensão burguesa de homem e ao desenvolvimento humano, presente nos manuais de transtornos e déficits.

Essas visões anistóricas do homem, que não se atentam para a relação particular e universal (parte e totalidade), ou seja, que consideram os sujeitos como constituídos de modo separado da sociedade e essa das condições sócio-históricas, não correspondem às condições objetivas do desenvolvimento humano e culminam em intervenções/soluções educacionais e psicológicas que são insuficientes para enfrentar o problema.

Buscamos entender o desenvolvimento da atividade voluntária sob essa perspectiva singular-particular-universal, a fim de ultrapassar a aparência da situação de aumento de crianças diagnosticadas com transtornos neuropsicológicos como se fossem meros produtos derivados de causas pessoais/individuais e entender o desenvolvimento dessa atividade psíquica em consonância com a forma como está organizada a sociedade, ou seja, com o modo de produção capitalista.

Como foi demonstrado, o psicólogo, a partir de sua concepção de desenvolvimento das funções psíquicas, pode contribuir para essa categorização, como a Psicologia vem fazendo desde seu surgimento, ou pode contribuir para a promoção do desenvolvimento humano. Para que esse profissional siga a segunda opção, é necessário sempre analisar o indivíduo na totalidade, compreendendo a produção dos fenômenos mencionados – fracasso escolar, queixa escolar e diagnósticos rotulantes – e também a gênese e o desenvolvimento dos processos psíquicos, como da atividade voluntária. Aprofundaremos essa análise da atividade voluntária à luz da Psicologia Histórico-Cultural nas próximas seções.

SEÇÃO II – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*“Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem,
diz Marx, toda ciência seria desnecessária...”*

(L. S. Vygotski, 1931/1996a).

A citação que começa esta Seção refere-se à base epistemológica e metodológica que subsidia a Psicologia Histórico-Cultural: o Materialismo Histórico Dialético. Dessa forma, buscando atingir os objetivos propostos, a pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado norteada por esse método, seguiu alguns caminhos para ser realizada. Nos subtítulos a seguir pretendemos explicar de uma forma mais detalhada esses caminhos percorridos.

2.1 MÉTODO

De acordo com Martins (2006), o Método Materialista Histórico-Dialético tem como referência fundante da construção do conhecimento a prática social, “não apela a negação da lógica formal, mas torna-a parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa, caracterizado que é pelo princípio da unidade e luta dos contrários” (Martins, 2006, p. 15).

Dessa forma, de acordo com a autora, é necessário entender o historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, que considera que as formas de relações humanas estão engendradas na produção material da vida, tendo como categoria ontológica imprescindível o trabalho para a análise dos fenômenos (Martins, 2006). De acordo com Marx (1978), o trabalho é uma atividade vital em que o homem garante sua sobrevivência e se humaniza, sendo ponto de convergência na relação do homem consigo mesmo, do homem com outros homens e do homem com a natureza. Assim, uma análise que parta desses fundamentos, deve considerar que o processo histórico do desenvolvimento do homem relaciona-se com o surgimento do trabalho e com o surgimento da linguagem (Marx, 1867/2013; Engels, 1986; Luria, 1991).

Para o Materialismo Histórico-Dialético devemos ir além das aparências e buscar a essência dos fenômenos. Dessa forma, Vygotski (1931/1996a) complementa que a investigação científica, por isso, é o meio indispensável para conhecer a realidade. Assim, de acordo com Tonet (2013) e Netto (2011), deve-se buscar compreender as múltiplas

determinações dos fenômenos, com a finalidade de apreendê-los na totalidade, para alcançar a essência.

O problema da dificuldade/falta de controle do comportamento pelas crianças nos é apresentado de uma forma aparente: as crianças têm sido diagnosticadas cada vez mais com distúrbios ou transtornos psicológicos, transferindo os problemas sociais e educacionais em problemas médicos, aumentando a taxa de crianças medicalizadas, crescendo o fracasso escolar e aumentando a violência. Essa situação revela que tem prevalecido uma determinada forma de considerar os problemas relacionados ao desenvolvimento humano: a da natureza dos processos psicológicos como de ordem espontânea e orgânica puramente. Essa concepção leva à culpabilização da criança em todos os espaços que ela ocupa.

Nesse sentido, a própria delimitação do tema de pesquisa aqui proposto advém dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do método materialista histórico-dialético. Seguindo esse caminho, procuraremos investigar além da aparência, buscar a essência do fenômeno. De acordo com Vygotski (1931/2012, p. 104), “toda dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica correlação não coincidir com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos”. A aparência se configura em como a atividade voluntária, assim como outros processos psíquicos, são entendidos como naturais e anistórico, expressos no entendimento legitimador das dificuldades de aprendizagem e no aumento de crianças avaliadas como portadoras de transtornos e déficits. Essa situação caótica da realidade concreta deve ser analisada a partir de mediações/abstrações, captando as múltiplas determinações que constituem esse fenômeno.

Propomo-nos a analisar essa situação de “caos” a partir desse método e para isso devemos entender o ser humano como constituído pela sociedade, ou seja, considerar a relação entre universal, particular e singular como instrumento para conhecer a realidade, entendendo-a de forma concreta e dialética.

De acordo com Martins (2006), na expressão singular o fenômeno revela a sua imediaticidade, que se configura no ponto de partida para o conhecimento, e em sua expressão universal “revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social...” (pp. 11-12). Existe uma contínua tensão entre singular-universal que se manifesta na configuração particular do fenômeno.

Nas palavras de Netto (2011):

...o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais

o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (Netto, 2011, p. 45).

Sobre totalidade, Tonet (2013) afirma que se constitui em um princípio metodológico que nada pode ser compreendido de forma independente. Dessa forma, cada dado e/ou fato emerge quando apreendido como parte de um conjunto. Assim, apreende-se um processo em que se constitui ao mesmo tempo a totalidade e as partes de determinado objeto que o compõe. Faz-se, portanto, importante entender a criança relacionada à totalidade, como afirma Elkonin (1987), ver o desenvolvimento da criança na sociedade e não como independente dela.

Na seção I realizamos uma análise dessa situação de grande preocupação para os psicólogos e nos questionamos acerca da gênese desse processo psicológico envolvido nesse quadro que culpabiliza as crianças e que nos leva a perguntar: “Como se desenvolve o controle de comportamento para a Psicologia Histórico-Cultural?”.

Duarte (2000), citando Vigotski, afirma que o desenvolvimento de cada função psíquica não é autônomo, mas depende do todo do qual faz parte, sendo esse um pressuposto para a análise das funções e faculdades psíquicas. Dessa forma, a primeira dificuldade foi relacionada à diferenciação do fenômeno, refletindo nas distintas nomenclaturas, visto que os teóricos não os conceituam de maneira clara, porém no decorrer da pesquisa, que será detalhada em seguida, entendemos que a denominação mais acertada seria *atividade voluntária* (Smirnova, 2010, González, 2011).

A análise que segue o método do Materialismo Histórico deve partir do concreto para o abstrato e depois regressar ao concreto. De acordo com Marx (1978), a análise do fenômeno não deve ser, portanto, descritiva, mas sim explicativa. Como resultado do fenômeno chega-se a concreticidade desse e atinge-se o concreto pensado. Quando chega à realidade concreta novamente, o fenômeno é entendido como síntese de múltiplas determinações e, dessa forma, essa compreensão das determinações possibilita ações transformadoras (Pasqualini, 2010).

Diante disso, buscamos compreender como se desenvolve esse processo a partir da Psicologia Histórico-Cultural (objetivo geral), para então poder voltar ao concreto, à situação de crianças cada vez mais diagnosticadas com déficits no desenvolvimento desse processo e sistematizar algumas proposições referentes na direção contrária ao que acontece hoje em dia: promover o desenvolvimento dessas crianças, dentro dos limites possíveis estabelecidos pela

nossa sociedade. Afirmamos isso porque, como veremos, o desenvolvimento humano é social e se a criança é privada de se apropriar dos produtos da humanidade, isso pode influenciar em seu desenvolvimento de forma negativa.

2.1.1 Objetivos

O **objetivo geral** desta pesquisa foi compreender como se desenvolve a atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Os **objetivos específicos** foram situar nossa preocupação atual relativa ao aumento de crianças com dificuldades relacionadas ao controle do comportamento; contextualizar as preocupações dos teóricos fundadores da PHC relativas ao tema; buscar a definição de atividade voluntária para a PHC, compondo o Estado da Arte sobre os conceitos relacionados a esse processo; entender o processo psíquico na periodização do desenvolvimento; buscar as contribuições dessa compreensão para promover o desenvolvimento desse processo psicológico.

2.1.2 Metodologia

Este estudo constituiu-se em uma investigação de caráter bibliográfico e prático. Para proceder a uma análise que buscasse as múltiplas determinações do fenômeno, esta pesquisa se dividiu em três momentos:

1. Esta pesquisa decorre de outra, apresentada como monografia de conclusão de curso da especialização em Teoria Histórico-Cultural na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (Vieira, 2016). A partir dessa pesquisa, construímos um acervo fruto de um levantamento bibliográfico que teve como primeiro passo investigar na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil ([BVS-Psi Brasil], n.d.) os descritores adequados: “Autocontrole”; “Autorregulação”; “Psicologia”; “Psicologia escolar”; “Psicologia educacional”, “Psicologia Histórico-Cultural”. Em seguida, esses descritores foram buscados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ([CAPES], n.d.), pois o portal permite o acesso a textos internacionais e nacionais disponíveis em várias bases de dados. A Terminologia Psi é construída por meio de diversas pesquisas e é, em grande parte, baseada nos descritores do *Tesouro da American Psychological Association* da Associação Americana de Psicologia (APA) que foi elaborado a partir dos termos extraídos da literatura e conceitos representativos na Psicologia. Esse acervo

também foi composto por fontes primárias às publicações de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev.

A partir dessa pesquisa mencionada percebemos que os autores não restringem a um único termo o problema do controle de comportamento, usando as denominações “atividade voluntária”, “autocontrole” e “autorregulação” para tal (Vieira, 2016). Também a partir dessa pesquisa analisamos que nos últimos cinco anos existem poucas produções brasileiras relativas ao tema a partir dos descritores “autocontrole” e “autorregulação” e “Psicologia escolar” e “Psicologia educacional”, como se pode ver na Tabela 1.

Tabela 1

Produções encontradas com palavras-chave autocontrole, autorregulação, psicologia escolar e psicologia educacional

Palavras-chave pesquisadas	Número de produções encontradas
Autorregulação e Psicologia educacional	13
Autorregulação e Psicologia escolar	22
Autocontrole e Psicologia educacional	26
Autocontrole e Psicologia escolar	36

Nota. Tabela recuperada de Vieira (2016, p. 24).

Nessa mesma pesquisa, percebemos que existem ainda menos produções publicadas tendo como referência teórica a Psicologia Histórico-Cultural, como observamos na Tabela 2. Foram utilizados o descritor referente à denominação da teoria psicológica em questão e outros dois descritores com o nome do representante mais conhecido da abordagem com suas duas grafias mais usadas no Brasil: Vigotski e Vygotsky.

Tabela 2

Artigos encontrados que se referem à Psicologia Histórico-Cultural

Palavras-chave	Quantidade de produções encontradas
Autorregulação e Psicologia Histórico-Cultural	2
Autorregulação e Vygotsky	2
Autorregulação e Vigotski	2
Autocontrole e Psicologia Histórico-Cultural	1
Autocontrole e Vygotsky	2
Autocontrole e Vigotski	1

Fonte. Tabela recuperada de Vieira (2016, p. 25).

Os resultados dessa pesquisa foram intrigantes e impulsionaram a pesquisa de mestrado, já que percebemos poucas produções e muitas divergências nos artigos encontrados. Não foram localizadas, nos levantamentos realizados, pesquisas que, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, analisassem o processo psicológico em questão, sendo que alguns autores apenas citaram os autores Luria e Vigotski para apresentar algum conceito específico, mas também apresentavam concepções construtivistas. Dessa forma, foi retomado esse acervo consultado a fim de buscar a gênese e o desenvolvimento do fenômeno.

2. Devido à oportunidade de continuar a pesquisa em uma instituição mexicana, advinda de um programa de bolsas denominado *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*, pertencente à *Secretaría de Relaciones Exteriores de México*, foi possível desenvolver melhor a pesquisa. De acordo com a CAPES (2010), o intercâmbio de conhecimentos entre instituições internacionais pode ser de grande benefício para os países envolvidos, a criação de novas formas de pensar os problemas implica em novas formas de intervenções no contexto educativo. A internacionalização tem sido incentivada porque, de acordo com Galvão e Costa (2014) essa experiência proporciona ao estudante-pesquisador a possibilidade de conviver com a diversidade, o que o faz aprender a pensar estrategicamente, desenvolver capacidades como de tomar decisões em cenários incertos, sendo ativo no seu processo de aprendizagem.

O período sanduíche foi realizado na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, pertencente à *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP, Puebla, México). O programa de pós-graduação visitado é de ordem teórico-prática, contemplando aulas teóricas e práticas em distintas sedes. Nesse sentido, o período sanduíche contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa a partir de participações nas aulas, supervisões, intervenções e nas avaliações desenvolvidas pela instituição visitada. Os relatos de experiência que estão apresentados neste trabalho advêm de duas sedes práticas – um hospital e uma escola. Vale ressaltar que as práticas eram supervisionadas por docentes da instituição responsáveis por cada sede e estão legalmente autorizadas pela Universidade da qual faz parte o programa - *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* – e pela *Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México* (ver Anexo A).

• **As práticas de avaliação na sede do hospital universitário**

A partir das avaliações realizadas nessa instituição, que contava com instrumentos próprios baseados na Psicologia e Neuropsicologia Histórico-Cultural (Quintanar &

Solovieva, 2003, 2010a, 2010b, 2010c; Solovieva & Quintanar, 2012a, 2012b; Solovieva & cols., no prelo) foi possível compreender melhor na prática como se desenvolve a atividade voluntária, o que vem ao encontro a uma das formas pelas quais os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural estudavam o desenvolvimento humano, que era a partir de experimentos.

A tarefa de criar uma nova psicologia – marxista – era latente na revolucionária União Soviética. Dessa forma em 1920, o Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, a Academia Krupskaja para Educação Comunista e o Instituto Experimental de Defectologia, fundado por Vigotski eram as bases para o trabalho de Vigotski e seus colaboradores que tinham como finalidade buscar as teses básicas de sua teoria, que considerava a importância decisiva dos instrumentos no desenvolvimento dos processos mentais (Leontiev, 1979/1989).

De acordo com Leontiev (1979/1989), “por meio de hipóteses sobre a medição de processos mentais através de ‘instrumentos’ únicos, Vigotski tentou introduzir as diretrizes da metodologia dialética marxista na psicologia científica em uma forma metódica concreta e não-declarativa” (n.p.). Para isso os psicólogos soviéticos dessa corrente formulavam hipóteses e as analisavam de forma teórica e experimental, bem como replicavam experimentos e os analisavam a partir da nova psicologia marxista (Leontiev, 1979/1989; Luria, 1979/2015a). Nesse sentido, as avaliações realizadas foram de grande utilidade na compreensão do fenômeno proposto.

Sobre as avaliações realizadas se faz importante esclarecer que o programa de mestrado, em Puebla, é dividido em partes teóricas e práticas. Uma das sedes práticas na qual tive⁸ a oportunidade de participar, e da qual advém os relatos que estão apresentados neste trabalho, está localizada em um hospital universitário. Ali se realiza um trabalho clínico com objetivo de analisar as funções psicológicas, identificando quais estão afetadas e quais estão conservadas a fim de recomendar formas de tratamento para superar as dificuldades apresentadas pelos pacientes. Os pacientes que procuram a sede consistem em adultos, adolescentes ou crianças que possuem alguma dificuldade em nível psicológico ou neuropsicológico, podendo ser advindas de algum traumatismo, tumor, problemas na linguagem, problemas no desenvolvimento psicológico em geral, dentre outros (*Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, n.d.).

A prática nessa sede aconteceu no mês de janeiro a março de 2016, de 8h30min. às 13h30min. Vale ressaltar que as avaliações em geral eram feitas em duplas, porém na situação de aluna visitante não nativa da língua espanhola, compúnhamos um trio com mais dois pós-

⁸ Conforme mencionado na introdução, será utilizada a primeira pessoa nos momentos em que o texto se referir às experiências pessoais da autora ao longo da pesquisa realizada.

graduandos nativos da língua espanhola. As sessões eram conduzidas a partir da formulação de alguma tarefa ou a partir do material produzido pela própria instituição, baseadas nos pressupostos da Psicologia e Neuropsicologia Histórico-Cultural⁹. A fim de cumprir com os objetivos deste trabalho, os instrumentos criados pelos pesquisadores da instituição visitada estudados foram os seguintes:

- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2003). *Manual de Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010a). Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntária. In L. Quintanar & Y. Solovieva (Orgs.), *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del niño preescolar* (pp. 43-66). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010b). Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela. . In L. Quintanar & Y. Solovieva, Y., *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño preescolar* (pp.11-44) Puebla, Mx: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010c). *Protocolo para la evaluación de las imágenes internas*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012a). *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012b). *Verificación del Éxito Escolar*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva Y. & cols. (no prelo). *Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”*. Screening Neuropsicológico Clínico.

A partir do contato com os instrumentos elaborados pelos pesquisadores dessa instituição também foi possível perceber como a concepção histórica e cultural de desenvolvimento pode trazer proposições para o trabalho do psicólogo, sendo, portanto apresentados neste trabalho os protocolos referentes ao desenvolvimento da atividade voluntária com ilustrações de crianças avaliadas que possuíam queixa de falta de controle de comportamento. Assim, foi possível compreender de forma teórica e prática o problema da atividade voluntária, a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

⁹ A maneira como aconteciam as avaliações está melhor detalhado na Seção V.

- **A participação relativa ao jogo de papéis na sede prática da escola**

A instituição visitada possui como uma das linhas de pesquisa a Neuropsicologia infantil, tendo como propósito estudar as crianças em desenvolvimento e formação de processos psicológicos, objetivando a elaboração de procedimentos para diagnósticos diferenciais mencionados acima, mas também a elaboração de programas, técnicas e métodos que permitam superar dificuldades escolares, desenvolvendo e formando os processos psicológicos necessários (Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, n.d.).

Outro momento referente ao período sanduíche consistiu no acompanhamento de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento por um aluno do programa. Sua pesquisa tinha como objetivo geral comparar o nível de aquisição da atividade objetal e da função simbólica depois da introdução do jogo de papéis em grupos pré-escolares (Manzo, 2017). Dessa forma, participei de uma das etapas da pesquisa, na qual o pesquisador planejava a brincadeira de jogo de papéis e a desenvolvia com as crianças de aproximadamente quatro anos (pré-escolar) de uma escola. Em cada dia era realizada uma temática diferente de jogo de papéis: o restaurante, o castelo, a expedição de submarino, o bombeiro, o mercado. Dessa forma, em cada dia a brincadeira era organizada conforme o tema escolhido: eram distribuídos papéis, escolhidos os materiais, a disposição da sala, a brincadeira em si e avaliação realizada ao final¹⁰.

O acompanhamento aconteceu nos meses de abril e maio, no período de 08h30min. às 13h30min. Nessa prática foi possível perceber como as crianças se desenvolvem a partir do jogo de papéis, que consiste na atividade proeminente da criança pré-escolar, especialmente no que se refere ao objeto de estudo deste trabalho – a atividade voluntária. Foi possível observar o desenvolvimento da atividade em pré-escolares, bem como entender a metodologia como uma proposição viável para o educador, que deve instrumentalizar-se para promover desenvolvimento, visto seu importante papel nesse processo.

3. Devido ao contato com os pesquisadores dessa instituição, foi realizado um levantamento para identificação de outras referências e composição de um acervo a respeito, agora a partir dos descritores “atividade voluntária” e “Psicologia Histórico-Cultural”, a fim de compor o estado da arte desse tema. Esse levantamento foi realizado novamente no portal de periódicos da CAPES e nas fontes primárias/clássicas dos teóricos fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, bem como de seus seguidores e intérpretes. Nesse momento

¹⁰ Na Seção V está melhor detalhado como aconteciam os encontros.

foram lidos os títulos e resumos (quando se tratava de artigos) dos materiais para selecioná-los para leitura.

Para cumprir com o objetivo geral mencionado anteriormente, de investigar o desenvolvimento social da atividade voluntária, foi necessário investigar sua gênese e desenvolvimento nos três níveis propostos pelos autores da PHC: nível biológico-evolutivo, filogênese e ontogênese. O estudo em nível biológico-evolutivo significa diferenciar o processo psíquico em questão nos homens e nos animais, como ele se desenvolve e quais suas inter-relações com os outros processos. No nível da filogênese, buscamos conhecer a importância do desenvolvimento desse processo na história da humanidade e como tem se complexificado, bem como entender historicamente como se dá a naturalização do fenômeno que vem a se intensificar nas queixas escolares e no aumento dos diagnósticos rotulantes de crianças. Também buscamos compreender o desenvolvimento da atividade voluntária no nível da ontogênese, a fim de entender como a criança, por meio da apropriação do que a humanidade já produziu, desenvolve esse processo na sociedade capitalista, buscando a unidade indivíduo e sociedade postulada pelo materialismo histórico-dialético, de acordo com Pasqualini e Martins (2015).

A partir da consulta ao acervo construído, percebemos diferenças e semelhanças nas nomenclaturas e definições no que se refere à atividade voluntária, os quais foram analisados e estão expostos no presente texto. Entendemos que as formulações dos autores se complementam e possibilitam uma melhor compreensão da temática investigada.

2.2 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO II

O objetivo desta Seção foi explicar melhor para o leitor os caminhos percorridos na pesquisa apresentada neste trabalho. A pesquisa, norteada pelos princípios metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e pela Psicologia Histórico-Cultural, buscar investigar a essência dos problemas da falta de controle de comportamento expressados no aumento de diagnósticos rotulantes (aparência). Para isso buscamos conhecer a gênese e o desenvolvimento desse controle, denominado atividade voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural.

Foram realizadas pesquisas de ordem bibliográfica e prática a fim de cumprir com os objetivos formulados. Como resultado desses caminhos, organizamos na Seção anterior uma análise da situação aparente do fenômeno de aumento de diagnósticos relacionados ao desenvolvimento do controle de comportamento, do aumento do fracasso escolar, da alta taxa

de medicalização e da crescente violência. Pensando que concepções anistóricas criam e justificam essa situação exposta, apresentamos na Seção III como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o fenômeno da atividade voluntária de forma histórica, com divergências e continuidades entre os pensadores. Na Seção IV expusemos como se dá esse desenvolvimento na periodização do desenvolvimento, tendo a educação um papel fundamental nesse processo e, por fim, na Seção V apresentamos algumas contribuições advindas da Psicologia Histórico-Cultural, vivenciadas no período sanduíche realizado, para se produzir mais desenvolvimento e menos rótulo, regressando ao concreto.

SEÇÃO III – O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: UM PROCESSO HISTÓRICO E CULTURAL

*“... os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”*

(E. Galeano, n.d.)

O tema da atividade voluntária interessou aos teóricos da União Soviética devido ao período revolucionário em que viviam. Atualmente, a preocupação com o tema urge pela quantidade de diagnósticos apresentando crianças sem controle e que são medicalizadas. Esse consiste em um dos problemas que enfrenta o psicólogo escolar na atualidade: o crescente aumento de crianças diagnosticadas com dificuldades na atividade voluntária por problemas de comportamento. Porém, de acordo com Smirnova (2010), na Psicologia estrangeira o problema do desenvolvimento da voluntariedade não aparece como central, já que está interessada em encontrar os determinantes da conduta e da personalidade do homem e não o processo de formação da autodeterminação. De acordo com a autora:

No condutismo, esses determinantes são os estímulos do meio ambiente; na psicanálise de Freud, são os instintos inatos da libido. Nos trabalhos de muitos autores, a personalidade e a conduta são consideradas o resultado dos determinantes do meio e dos genes, os quais, na mesma medida, não dependem do sujeito mesmo, de sua vontade nem de sua consciência (p. 46).

Nesse sentido, os autores Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996) postulavam a existência de poucos estudos que se referem às origens e ao desenvolvimento da autorregulação e pesquisas mais recentes afirmam que os estudos que existem não consideram a dimensão social do processo, o que para o enfoque Histórico-Cultural é fundamental (Moreno, Ballesteros, Burke, & Meraz, 2012). Portanto, frente a pesquisas que colocam os processos psíquicos como desenvolvidos de forma natural e espontânea, que sustentam a situação exposta na Seção I, buscamos como se desenvolve a atividade voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural.

Procuramos entender o que poeticamente expõe Galeano (n.d.) na epígrafe acima: que somos formados por histórias. Dessa forma, a Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural (PHC) traz o caráter histórico para a Psicologia e, por utilizar o método Materialista Histórico-

Dialético para a análise dos fenômenos, considera o processo de humanização como uma produção histórica. Como tal, para se apreender e compreender o homem é preciso considerar as múltiplas relações que este estabelece com seus pares e com o mundo. Nesse sentido, os teóricos fundadores da abordagem psicológica em questão, ao buscarem uma psicologia científica, propunham que sempre se realizasse o estudo de problemas ou fenômenos específicos, singulares, considerando as múltiplas determinações que incidem sobre eles, remetendo ao que é mais complexo.

Os teóricos dessa escola psicológica entendem o homem como constituído pela sociedade, a qual também é formada pelo homem, dialeticamente, sendo o desenvolvimento humano submetido a leis sócio-históricas e não somente às leis biológicas, como no caso dos animais (Leontiev, 1959/2004; Vygotski, 1931/2012). Sobre a denominação **Psicologia Histórico-Cultural** proposta por Vigotski, **cultural** se refere ao caráter mediado de todas as funções psicológicas superiores, devido ao uso de ferramentas físicas e mentais oferecidas ao indivíduo para dominar tarefas já sistematizadas pela humanidade; e **histórica** devido à transitoriedade e mutabilidade desses processos (Luria, 2014, 1979/2015a).

Para a PHC, o desenvolvimento da atividade voluntária é a linha básica e central do desenvolvimento da personalidade. Esse processo aparece com diferentes nomenclaturas para os teóricos, como **autocontrole**, **autorregulação**, **comportamento voluntário**, **autodomínio**, entre outros. Primeiramente, para melhor compreender como esse processo psíquico está relacionado ao desenvolvimento social da consciência e como essa concepção pode gerar diferentes formas de atuação dos profissionais relacionados à educação, temos o objetivo de apresentar, nesta Seção, as bases epistemológicas da PHC que a diferenciam das outras vertentes da Psicologia e possibilitam fazer contrapontos às teorias biologizantes; o problema da atividade voluntária no contexto em que viveu Vigotski e seus colaboradores; o que é a atividade voluntária para os três autores e alguns intérpretes/seguidores, já que apresentam diferenças nas nomenclaturas e análises, mas que se complementam e nos ajudam a entender melhor o fenômeno pretendido.

Para compreendermos os argumentos teóricos a esse respeito, é importante que recuperemos as bases fundantes desta perspectiva eleita, visto que delas derivam tanto a delimitação do objeto investigado quanto a explicação sobre este.

3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para a Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia é a ciência das funções cerebrais que refletem a realidade objetiva, ou seja, dos fenômenos psíquicos (Sokolov & Rubinstein, 1969). A realidade objetiva é entendida em sua dinamicidade, sendo constituída pela história. Tal explicação da realidade advém do método materialista histórico, adotado por esta perspectiva como chave heurística para a análise.

Para entender a Psicologia marxista e porque ela se diferencia das outras, é necessário retornar às epistemologias da ciência psicológica, marcada pelo idealismo e materialismo. De acordo com Sokolov e Rubinstein (1969):

Os fenômenos psíquicos, sensações e percepções, representações e pensamentos, sentimentos e desejos, necessidades e interesses, inclinações e capacidades, qualidades volitivas e características de caráter, nos são tão familiares que a simples vista parece que os conhecemos bem. No entanto, a concepção científica e verdadeira desses fenômenos constitui um dos grandes problemas da ciência (p.13).

O problema da natureza dos fenômenos psíquicos e sua relação com o mundo material é resolvido de formas diferentes e opostas na filosofia materialista e idealista. Desde as épocas mais remotas entendia-se que a alma se alojava em diferentes órgãos do corpo, como o coração, o sangue, as pupilas etc. Com o surgimento das religiões, a alma passou a ser de ordem espiritual, não material e imortal. Tal fundamento que auxiliava aos homens a compreenderem a vida e a si mesmos, também contribuiu para constituir e sustentar um dado modo de organização societária hierárquica, em classes antagônicas. Dito de outro modo, forneceu embasamento para que as classes mais abastadas dominassem, subjugassem e até aterrorizassem as classes mais pobres e, por isso, oprimidas. Também a divisão entre trabalho intelectual e físico, já notório na Antiguidade, e sendo próprio das sociedades divididas em classes, colocava o primeiro como superior e independente perante o segundo (Sokolov & Rubinstein, 1969).

Na modernidade, em decorrência desse contexto de divisão dos homens em classes sociais antagônicas, e da divisão do trabalho em intelectual e físico, foram criadas condições para que os sistemas filosóficos idealistas considerassem, de forma mais complexa do que na antiguidade, a ideia/espírito/consciência como primário e a natureza/matéria como derivado, sendo produto da consciência. As concepções idealistas seguem até hoje sendo base para

muitas abordagens psicológicas, nas quais as formas são mais complexas, mas sua essência e conteúdo continuam sendo as mesmas (Sokolov & Rubinstein, 1969).

De acordo com Luria (1991), ao buscar explicar os traços da atividade consciente do homem, os estudiosos idealistas justificavam as diferenças do comportamento do homem e do animal alegando que a consciência do homem seria uma manifestação espiritual, da qual o animal carece.

A tese segundo a qual o animal deve ser visto como uma máquina complexa, cujo comportamento obedece às leis da mecânica, e o homem como dotado do princípio espiritual com livre-arbítrio partiu de Descartes [1596-1650], tendo sido repetida posteriormente pela filosofia idealista sem mudança considerável. É fácil perceber que, apontando a diferença de princípio entre o comportamento do animal e a atividade consciente do homem, essa corrente não dá nenhuma explicação científica aos referidos fatos (Luria, 1991, pp. 73-74).

Portanto, de acordo com Sokolov e Rubinstein (1969), os chamados dualistas mantêm uma concepção idealista ao diferenciar de modo dual a matéria e o espírito, considerando-os como substâncias independentes uma da outra. Por essa forma de entendimento, o psiquismo existe por si mesmo e não mantém relação nenhuma com a matéria. Oposto ao idealismo tem-se o materialismo, que reconhece um só princípio: a natureza, sendo o espírito/ideia/consciência derivado da matéria. O sistema filosófico materialista se baseia nos dados da ciência e da prática e, à medida que a ciência se desenvolve, as lutas entre idealismo e materialismo vão se acirrando.

Sobre a origem da atividade consciente, Luria (1991) aponta que a resposta do positivismo evolucionista – abordagem materialista – é a de que o homem é resultado direto da evolução dos animais, assim, pode-se observar os fundamentos da consciência humana já nos animais. Foi Charles Darwin (1809-1882) o primeiro cientista a formular essa tese. Esse enfoque naturalista, com os estudos do desenvolvimento da consciência dos animais até os homens em linha evolutiva, desempenhou papel importante no combate às concepções dualistas. Porém, considerar que o embrião da consciência do homem está em todos os animais era um ponto fraco do positivismo naturalista e deixava sem solução “o problema da origem das peculiaridades da atividade consciente do homem” (Luria, 1991, p. 74).

De acordo com Sokolov e Rubinstein (1969), Marx e Engels criaram uma concepção diferente das outras aqui mencionadas, a qual se configura como fase superior do materialismo: o materialismo dialético.

Antes de aparecer o materialismo dialético, as doutrinas materialistas tinham um caráter marcadamente simplista; não alcançavam a explicação acertada do psíquico como uma propriedade especial da matéria, qualitativamente distinta das outras e que somente surge quando a matéria chega a uma determinada fase de desenvolvimento (Sokolov & Rubinstein, 1969, p. 15).

Sobre o materialismo vulgar, que não é o histórico-dialético, Sokolov e Rubinstein (1969) apresentam uma citação de Lenin:

... Qualificar o pensamento de material é dar um passo em falso na confusão entre materialismo e idealismo... A contraposição entre matéria e consciência somente tem significação absoluta dentro de um campo muito restrito: neste caso, exclusivamente dentro dos limites do problema gnosiológico fundamental, se deve reconhecer o que é primário e o que é secundário (p. 15).

O primário é a matéria, já o derivado é o psíquico, a consciência, sendo esta reflexo da realidade objetiva no cérebro. Dessa forma, os objetos e os fenômenos da realidade e seu reflexo em forma de sensações e pensamentos são contrapostos. Porém, se entendemos o mecanismo fisiológico pelo qual acontece esse reflexo no cérebro, compreendemos que a diferença entre material e ideal é relativa, não absoluta. O cérebro transforma a excitação externa em sensações, percepções, sentimentos, pensamentos, sendo, portanto, a consciência e a atividade cerebral inseparáveis, não podendo existir ideias “puras” ou “imateriais”, como afirmam os idealistas, e não podendo ser, como afirmam os materialistas vulgares, “secreções cerebrais” (Sokolov & Rubinstein, 1969).

Sobre a origem da atividade consciente do homem, a Psicologia que parte dos princípios do marxismo, de acordo com Luria (1991), tem posição completamente diferente. Para essa Psicologia, as peculiaridades do comportamento humano

... devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento

da linguagem. Essas formas de vida não existem nos animais, e a transição da história natural do animal à história social da humanidade deve ser considerada um importante passo assim como a transição da matéria inanimada à animada ou da vida vegetal à animal (Luria, 1991, pp. 74-75).

Essa forma de entender a formação da consciência como social será aprofundada nos tópicos a seguir, mas antes é necessário elucidar a origem da Psicologia Histórico-Cultural e os motivos pelos quais Vigotski estava preocupado com essa questão da formação da consciência, especialmente com a formação da atividade voluntária/autocontrole, a fim de contemplar o objetivo deste trabalho.

3.2 A NECESSIDADE HISTÓRICA DOS FUNDADORES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE ESTUDAR O CONTROLE DO COMPORTAMENTO

Smirnova (2010) postula que o interesse referente ao problema da voluntariedade diminuiu nos últimos tempos. Uma das prováveis explicações para isso está relacionada com o caráter heterogêneo dos fenômenos vinculados a esse conceito, como a esfera das motivações e necessidades e o desenvolvimento dos processos psíquicos. Vygotski (1931/2012), em sua época, também apontava para essa falta de interesse da Psicologia em estudar a temática, porém, ao contrário dos outros estudiosos contemporâneos, ele e os outros teóricos da PHC se debruçaram sobre esse problema devido às suas preocupações históricas.

L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. Leontiev são os autores soviéticos considerados os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Luria (1979/2015a) o grupo de estudos que os três participavam era chamado por eles de “gran tercio” ou “troika” e se constituiu na década de 1920, após a Revolução Soviética, datada de outubro de 1917. Juntamente com os autores existia uma equipe de pesquisadores que se dedicaram em estudar a ciência psicológica, lendo e analisando os pesquisadores estudados na época e, juntamente a isso, formulando sua nova Psicologia, por meio também de experimentos que buscavam conhecer o desenvolvimento humano.

Tais ideias (revolucionárias) não poderiam fazer outra coisa que não juntar jovens talentos ao redor de Vigotski. Nesses anos a escola psicológica de Vigotski se desenvolveu, que desempenhou um grande papel na história da psicologia soviética. Em 1924, seus primeiros colaboradores se tornaram Leontiev e Luria. Algum tempo

depois se juntaram a eles L. I. Bozhovich, A. V. Zaporozhec, R. E. Levina, N. G. Morozova e L. S. Slavina. Nos mesmos anos as seguintes pessoas tomaram parte ativa nas investigações conduzidas sob a orientação de Vigotski: L. V. Zankov, Yu. V. Kotelova, E. I. Paashkovskaia, L. S. Sakharov, I. M. Soloviev, e outros. Depois disso, os estudos de Vigotski de Leningrado começaram a trabalhar com ele — D. B. Elkonin, Zh. I. Shif, e outros (Leontiev, 1979/1989, n.p.).

De acordo com Luria (1979/2015a), a partir da Revolução Soviética instalou-se um ambiente de efervescência cultural. Houve muitas experimentações e improvisações em diversas áreas da vida na União Soviética, como ciência, educação e política econômica. As discussões em torno da Psicologia nesse período perpassavam três tópicos: a ênfase de que a Psicologia soviética se assumisse como marxista; a necessidade de buscar as bases materiais da mente e o papel relevante que a Psicologia deveria ter na construção da sociedade socialista.

Nesse sentido, Tuleski (2008) expõe que os teóricos da PHC estavam comprometidos com a construção do novo projeto de sociedade e, para isso, propuseram uma nova Psicologia que pudesse compreender a formação humana como passível de transformação, assim como já acontecia com as forças produtivas na União Soviética. A União Soviética era praticamente toda agrária e foram muitas as dificuldades socioeconômicas após a revolução, de acordo com a autora. Considerava-se que a saída para as dificuldades do setor agrícola no período pós-revolucionário era acelerar a industrialização e, para que isso se concretizasse, houve um reforço disciplinar no interior das fábricas.

Contrários a essa coerção externa e ao autoritarismo que estava acontecendo devido à acelerada industrialização, Vygotsky e Luria (1930/1996) demonstraram cientificamente o processo de formação cultural do homem. Os autores defendiam que é por meio da apropriação dos signos e instrumentos culturais que as funções psicológicas superiores se desenvolvem e são capazes de promover a autorregulação do comportamento. Nessa perspectiva, os comportamentos impulsivos, imediatistas/instintivos e sem reflexão poderiam ser abandonados, já que, por meio da educação para o trabalho com percepção da totalidade das relações e do coletivo, se desenvolveria um comportamento racional compatível com o homem comunista, sem necessidade de coerção externa, como o Estado propunha (Tuleski, 2008). Portanto, de acordo com a autora, “o desenvolvimento da consciência, do autocontrole, seria a melhor arma para a efetivação da sociedade comunista” (p. 138).

As necessidades concretas da Revolução fizeram com que a grande preocupação de Vigotski e sua escola fosse entender como a criança se forma como um ser sociocultural, como as atitudes e comportamentos necessários para se formar o homem da nova sociedade são desenvolvidos. “Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo” (Luria, 1979/2015a, p. 48). As trajetórias analisadas pelos autores para compreender o desenvolvimento humano – evolutiva-biológica, filogênese e ontogênese – serão melhores explicitadas no subitem a seguir. Por ora, buscaremos compreender a importância do estudo da atividade voluntária/autocontrole vinculado às mudanças nas relações de produção que aconteciam no período em que os teóricos formulavam a teoria.

A capacidade de produzir ações compatíveis com as necessidades do projeto social aparece estritamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, traduzidas pelo domínio da própria vontade, das emoções e de todas as demais funções psicológicas pelo pensamento verbal e lógico, afastando-se do comportamento impulsivo comum aos animais ou mesmo ao homem primitivo, e dando os primeiros passos em direção à construção do homem comunista (Tuleski, 2008, p. 149).

Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento humano consiste em um desenvolvimento revolucionário no qual as funções elementares – próprias de todos os animais – se aperfeiçoam e dão um salto qualitativo a partir do trabalho, consistindo nas funções psicológicas superiores. Na ontogênese esse desenvolvimento é possível a partir da apreensão dos signos culturais, o qual corresponde a um processo educativo/formativo em que a conduta social é organizada e regularizada a partir de instrumentos externos ao indivíduo e, posteriormente, esses instrumentos são internalizados, passando a ser um recurso interno do próprio sujeito.

De acordo com Tuleski (2008) o desenvolvimento da cultura e da técnica da humanidade propicia o desenvolvimento superior da conduta que permite o domínio da mesma, mas esse desenvolvimento só poderia se concretizar em uma sociedade que negasse a exploração do homem pelo homem e que efetivasse um “projeto coletivo de autogerência social”.

A sociedade soviética estava criando condições concretas para o desenvolvimento de relações sociais autenticamente comunistas, ao mesmo tempo que necessitava alterar a

consciência das massas, eliminando as características burguesas, e transformá-la, gradativamente, em consciência comunista, voltada à coletividade: essência do “homem novo” (Tuleski, 2008, p. 153).

No período pós-revolucionário conviviam contradições advindas da fase de transição, pois como não foi eliminada a luta de classes com a coletivização das indústrias e da agricultura, existiam práticas burguesas que eram até mesmo incentivadas pelo Estado. Por exemplo, utilizava-se da autoridade, de diferenciações salariais e prêmios por produtividade para que não houvesse desmotivação, faltas ou abandono do trabalho e, com isso, os comportamentos burgueses eram reforçados e não eliminados (Tuleski, 2008). De acordo com Meyer (2000), se consolidou na União Soviética um sistema dependente da coerção estatal sobre a qual emergiam relações capitalistas. Sob essas condições de vigilância e repressão, o papel do Estado era reforçado e o sistema socialista soviético sobrevivia dessa forma, não havendo o processo de extinção do Estado como previsto pelo marxismo. A tendência era justamente oposta: expansão e a hipertrofia do Estado.

Meyer (2000) afirma que as forças centrífugas do trabalho urbano tinham tendências individualistas e coloca, como hipótese, que se o proletariado tivesse recuperado sua consciência de classe da revolução de outubro de 1917, o autocontrole sobredeterminaria as forças do mercado, os trabalhadores seriam conscientes de seus papéis na produção e não haveria a necessidade da violência extraeconômica e da repressão. No contexto em que os psicólogos soviéticos em questão estavam formulando a nova Psicologia marxista, conviviam essas contradições e havia a busca pelo novo homem que seria capaz de desenvolver o autocontrole. Assim, de acordo com Tuleski (2008), a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento cultural eram recursos necessários para a superação da sociedade de classes, sendo imperativa a necessidade de se compreender o homem como capaz de reconstruir sua psique. Dessa forma, era necessário eliminar comportamentos burgueses como o egoísmo, o individualismo e a competitividade, sendo imprescindível a formação da consciência comunista, com o desenvolvimento da cooperação e solidariedade visando o bem coletivo, juntamente com a modificação das bases econômicas, para se chegar à etapa superior – o comunismo. Porém, a mudança dessas atitudes e valores apenas seria possível de se concretizar na medida em que as relações de produção mudassem efetivamente.

O conhecimento técnico que conduzisse ao aperfeiçoamento da produção e ao desenvolvimento de instrumentos psicológicos (signos), que permitissem ao homem

controlar seu próprio comportamento, visando ao coletivo, apresentava-se como saída para a socialização da riqueza. Eliminar a escassez, produzir em quantidade suficiente para todos e desenvolver o autocontrole, seriam maneiras possíveis para eliminar comportamentos egoístas, próprios da sociedade capitalista (Tuleski, 2008, p. 138).

A forma de organização dessa sociedade possibilitaria uma ampliação do acesso das crianças aos bens culturais (instrumentos e signos) necessários para a constituição das funções psicológicas superiores e o domínio do próprio indivíduo. Assim, o desenvolvimento integral de todos os indivíduos seria possível na sociedade comunista. Na fase de transição – socialismo – era necessário, juntamente com a coletivização dos meios de produção, desenvolver uma consciência diferente da burguesa. Essa tarefa era nova para a psicologia e o objetivo dessa nova ciência era demonstrar que, se os homens fazem revolução na sociedade, também são capazes de transformar sua própria consciência (Tuleski, 2008). Para isso, os estudos de Vigotski mostraram a natureza histórica da formação de consciência e a possibilidade de sua transformação.

A Psicologia burguesa ou tradicional que se criticava naquele período compreendia o homem como estático e pronto, diferente da nova Psicologia, que possuía uma nova concepção social e histórica de homem, contribuindo para a solução dos problemas educacionais (Tuleski, 2008). Essa nova Psicologia proposta por Vigotski é guiada pelo método instrumental, que tem como objetivo analisar como as funções naturais da criança se reestruturam a partir de um determinado nível de educação, como a criança se apropria dos signos elaborados pela humanidade ao longo da história do trabalho e como “a criança se arma e se rearma ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos” (Vygotski, 1927/2013, p. 70). O domínio dos instrumentos que a criança vai adquirindo tem uma relação direta com o domínio do próprio comportamento.

Portanto, o autodomínio só é alcançado com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o qual pressupõe “transformações nas relações de produção capitalista e de seu caráter alienante, tornando os indivíduos capazes de perceber e dominar os estímulos que os conduzem à ação” (Tuleski, 2008, p. 160).

A escola desempenharia um papel fundamental na eliminação de comportamentos burgueses, uma vez que esses comportamentos que foram mencionados anteriormente (impulsividade, agressividade, competitividade, egoísmo) seriam substituídos pelo autocontrole, pelo pensamento lógico e racional. “O conhecimento de relações mais amplas que imediatas e visíveis favoreceria a consciência histórica de devir social” (Tuleski, 2008, p.

168). A educação deveria preparar tanto os operários quanto os futuros trabalhadores para o desenvolvimento tecnológico e industrial avançado, já que a Rússia necessitava desenvolver a indústria porque era um país majoritariamente agrário.

A escola, ao possibilitar que a criança se apropriasse dos mediadores culturais, era uma das principais instituições responsáveis por promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento do autodomínio das capacidades mentais (intelectuais e emocionais). A Psicologia Histórico-Cultural permitia que o educador compreendesse que a criança não só assimila os conteúdos, mas que reelabora em profundidade a constituição natural da sua conduta tendo uma orientação totalmente nova no seu desenvolvimento (Vygotski, 1931/2012).

A partir de seus estudos sobre o domínio do próprio comportamento, Vigotski também contribuiu para a prática da educação especial, defendendo que as crianças com deficiência deveriam ser incluídas na educação geral e no processo produtivo. A educação deveria criar vias colaterais que substituíssem as perdas biológicas - compensação -, permitindo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “Ali onde o desenvolvimento orgânico se torna impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (Vygotski, 1931/2012, p. 313).

Todos os indivíduos deveriam ser aproveitados em suas potencialidades e inseridos na sociedade como membros produtivos. Não havendo mais a psicologia das diferenças individuais para explicar as desigualdades sociais, a prioridade do coletivo sobre o individual se encarrega de desenvolver no indivíduo a consciência do seu papel na sociedade (Tuleski, 2008, p. 179).

Vigotski, em seus estudos, assume um papel na luta de classes existente na União Soviética naquele período, construindo uma nova psicologia e contribuindo para uma educação comunista. Coube essa tarefa à Psicologia, já que no partido, nas fábricas e nas fazendas existiam relações hierárquicas e capitalistas, bem como as relações internacionais, que se constituíam entre a União Soviética e os outros países, que também eram de ordem capitalista (Tuleski, 2008). A corrida ativa pelo crescimento econômico fez com que a União Soviética se transformasse em uma superpotência na 2ª Guerra Mundial (Hobsbawn, 1995).

Como já foi mencionado anteriormente, de acordo com Vygotski (1931/2012), o tema de domínio da própria conduta em sua época não tinha sido bem entendido, estudado e

sistematizado pela Psicologia, porém, esse tema sempre foi estudado pela Pedagogia, como uma das questões fundamentais da educação:

Na educação atual a vontade tem substituído a tese de ação intencionada. No lugar da disciplina externa, no lugar do adestramento forçado se propõe a autodominação da conduta, que não pressupõe a repressão das atrações naturais da criança, mas sim a dominação de suas próprias ações (Vygotski, 1931/2012, p. 125).

As relações burguesas e seus comportamentos egoístas seriam combatidos pela atividade voluntária/autodomínio individual, pois o homem teria sua vontade dividida com o coletivo, almejando o melhor para a sociedade. Vigotski apresenta em seus estudos que o homem pode controlar suas funções psicológicas da mesma forma como foi capaz de desenvolver a ciência e a tecnologia pelo controle da natureza. Assim, a coerção externa que era amplamente utilizada no interior das fábricas, conforme explicitado anteriormente, poderia ser substituída pelo autodomínio. Porém, juntamente a isso era necessário o desenvolvimento igualitário de todos os indivíduos com a transformação radical das relações entre os homens, pois de acordo com Tuleski (2008, p. 187) “não é possível um desenvolvimento igual sob relações desiguais”.

Devido a esse posicionamento contra as punições internas, a coerção externa, os estímulos e incentivos individuais que estavam ocorrendo, Vigotski e seus colaboradores sofreram muitas críticas e tiveram suas obras proibidas após 1930. Era um período em que o governo Stalinista buscava conter a contrarrevolução, fazendo uso dos recursos capitalistas mencionados anteriormente e criticados por Vigotski (Tuleski, 2008).

Vigotski critica o autoritarismo como a solução para os problemas da época e não compreende o autodomínio como de ordem interna. Segundo o autor, o autodomínio advém de um processo social, já que em toda sua teoria ele comprova que todas as funções e processos psíquicos são, primeiramente, sociais. A compreensão de autodomínio como de ordem interna ainda está presente hoje e podemos entender melhor as consequências dessa concepção na Seção I.

Nossa sociedade capitalista fomenta cada vez mais a meritocracia, as punições, os estímulos e incentivos individuais e todos os comportamentos burgueses que Vigotski tentava combater. Formamos homens individualistas, egoístas, incapazes de postergar satisfações e controlar impulsos, estando todas essas características presentes nos ditos “problemas de

aprendizagem”, em que se culpabiliza o aluno, desconsiderando que ele é formado pelas relações de produção.

Pelo exposto, é possível considerar quanto a Psicologia Histórico-Cultural contribui para entender, analisar e intervir nesses “problemas de aprendizagem”, pensando no indivíduo como fruto dessa sociedade. Também é fundamental compreender que se prezamos pelo desenvolvimento integral do ser humano, este não será possível numa sociedade organizada como a nossa em que as abordagens anistóricas do desenvolvimento humano não contribuem para o desenvolvimento plural do homem.

3.3 ENTENDENDO A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os estudos de Vigotski a respeito da formação da consciência, fundamentados no método materialista histórico dialético, partem do estudo do desenvolvimento humano em três vias que se inter-relacionam: **o desenvolvimento biológico, o desenvolvimento na filogênese e na ontogênese** (Vygotsky & Luria, 1930/1996). Apresentaremos de forma breve as três trajetórias para compreendermos como a consciência e a atividade voluntária se formam na criança.

O desenvolvimento **biológico** consiste na evolução natural do ser humano que, sendo um animal, conserva comportamentos animais. Porém, a partir do contato com outro homem, com a sociedade, esse desenvolvimento passa a ser de outra ordem, ocorrendo modificações na formação da consciência que não dependem mais da ordem do biológico, mas que a superam (Vygotsky & Luria, 1930/1996).

Como Vigotski e seus colaboradores partem do estudo do homem a partir da sua diferenciação com os animais, que era matéria corrente da Psicologia da sua época, vale reafirmar que postulam que o salto do ser biológico para o ser social foi possível devido ao fato do homem ser capaz de transformar a natureza e de formar para si mesmo uma nova natureza. De acordo com Engels (1876/1986) o homem e o macaco possuem estruturas similares de músculos e ossos, mas o homem primitivo era capaz de executar diferenciadas operações que não são possíveis ao macaco. O autor destaca que essas operações foram se aperfeiçoando ao longo da evolução, de forma que os homens muito primitivos se diferenciam do *homo sapiens*.

Concluimos então que a mão não é apenas um órgão do trabalho, numa fase de adaptação a novas funções e à transmissão hereditária destes aperfeiçoamentos adquiridos aos músculos e ligamentos, e mais lentamente também aos ossos; devido ao emprego sempre mais amplo, variado e complexo destas habilidades é que a mão do homem pode alcançar tal perfeição a ponto de realizar, como que por magia, os quadros de um Rafael, as estátuas de Thorwaldsen e a música de Paganini (Engels, 1876/1986, p. 22).

O domínio da natureza ampliava as capacidades do homem, como a descoberta de novas propriedades nos objetos, a ampliação de sua alimentação e a domesticação de animais. O trabalho também, muitas vezes realizado em conjunto, exigia que eles dissessem algo para os outros; dessa forma, a laringe, que era pouco desenvolvida no macaco, de forma lenta, foi se transformando e os órgãos da boca aprendiam, também de forma lenta, a pronunciar um som articulado após outro. Portanto o trabalho e, depois a linguagem, contribuíram para o desenvolvimento do cérebro e, concomitante a isso, dos órgãos dos sentidos (Engels, 1876/1986). Luria (1991), nesse mesmo sentido, afirma que a transição da história natural dos animais para a história social do homem é marcada por dois fatores: o trabalho social com o emprego dos instrumentos de trabalho, e o surgimento da linguagem.

O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por um motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente (Luria, 1991, p. 76).

A preparação dos instrumentos de trabalho modifica radicalmente a estrutura do comportamento do homem. Essa atividade advém de vários procedimentos, ou seja, de “operações” como, por exemplo, juntar duas pedras, friccionar dois pedaços de madeira para obter fogo etc. Essas ações não têm ligações diretas com o motivo biológico, como nos animais; pelo contrário, são dirigidas para um objetivo consciente, que tem sentido quando se

obtem o resultado (Luria, 1991). Por exemplo, para satisfazer a fome, o homem cria diversas operações vislumbrando caçar o animal e atingir o objetivo; diferente do animal, ele não sacia imediatamente essa necessidade biológica.

O surgimento das “operações” representa uma nova estrutura de atividade consciente do homem. “A complexa organização de ‘ações’ conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao surgimento de formas de comportamento, que não são diretamente dirigidas por motivos biológicos, podendo inclusive opor-se algumas vezes a eles” (Luria, 1991, p. 76).

O surgimento da linguagem é o segundo fator que proporciona a atividade consciente no homem. A “linguagem” dos animais não designa coisas ou distingue ações e qualidades, portanto a linguagem, como “sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles etc.” (Luria, 1991, p. 78), surge na transição para a história social do homem, a partir das relações sociais de trabalho.

De acordo com Luria (1991), as teorias desde a segunda metade do século XIX confirmam que os primeiros sons que designam objetos partiram do trabalho conjunto. Este fez surgir a necessidade de transmitir informação, de designar os objetos que fazem parte da atividade conjunta. O surgimento da linguagem modifica a atividade consciente do homem de três formas: 1) ao designar objetos do mundo exterior foi possível discriminar um objeto do outro, dirigir a atenção para determinado objeto e também conservá-lo na memória, podendo lidar com os objetos do mundo exterior quando estão ausentes; 2) Capacidade de generalização e abstração; 3) Transmissão de informação.

Dessa forma, Luria (1991) afirma que a linguagem permite duplicar o mundo perceptível, basta uma palavra para surgir uma imagem, sem o objeto estar presente, para o homem conseguir operar com ela. “Percebe-se facilmente que importância tem o surgimento desse mundo ‘interior’ de imagens, que surge com base na linguagem e pode ser usado pelo homem em sua atividade” (p. 80).

O segundo papel da linguagem na formação da consciência corresponde ao fato da palavra, além de designar coisas - função designativa -, tornar possível a abstração das propriedades essenciais e generalizar, possibilitando relacioná-la com determinadas categorias – função categorial. A discriminação dos objetos, a abstração dos traços essenciais e a generalização fazem com que a percepção humana se torne mais complexa que a dos animais. A linguagem modifica os processos de atenção do homem, enquanto para os animais, esse processo, assim como os outros, tem caráter imediato, dito de outra forma, com a linguagem o

homem consegue dirigir voluntariamente sua atenção (Luria, 1991), libertando-se de uma conduta imediatista.

O terceiro papel da linguagem é o de transmitir informação que se formou durante a história social da humanidade, tornando possível ao homem assimilar a história e dominar os conhecimentos, as habilidades e os modos de comportamentos formados ao longo dela, atividade que seria impossível em um indivíduo isolado (Luria, 1991).

Com o exposto, é possível considerar que o surgimento da linguagem advinda das relações sociais de trabalho modifica os processos psíquicos radicalmente, separando o homem dos animais, o que significa uma transição na forma de se relacionar com o mundo: do sensorial ao racional.

A segunda via de análise - filogênese -, intimamente relacionada à anterior, corresponde ao desenvolvimento do gênero humano que, ao se diferenciar dos animais, continua se desenvolvendo a partir do trabalho.

Mesmo após a definitiva separação do homem em relação ao macaco, tal desenvolvimento prossegue ininterruptamente, agora com diferenças de grau e de sentido entre diversos povos e diferentes épocas, freado aqui e ali temporariamente, mas, no seu todo, avançando aceleradamente com um novo impulso graças à sociedade – novo elemento surgido com o homem já plenamente caracterizado como tal (Engels, 1876/1986, p. 26).

O desenvolvimento do cérebro, a formação social dos sentidos, o aparecimento da atividade consciente, a constituição da capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores reagiram, por sua vez, sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o desenvolvimento desses. De acordo com Luria (1991), as operações da atividade do trabalho citadas, que diferenciam o homem do animal por não satisfazer sua necessidade biológica imediatamente, mas a partir de um motivo consciente, se tornam mais complexas à medida que também a sociedade e as formas de produção se complexificam. Ou seja, “essas ações, não dirigidas imediatamente por motivos biológicos, começam a ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem” (Luria, 1991, p. 76). Assim, o desenvolvimento da atividade voluntária significa um alto grau de desenvolvimento humano.

A criança nasce nesse caldo social, apropriando-se do que a humanidade já produziu e se desenvolvendo, sendo este processo o que caracteriza o estudo da **ontogênese** - terceira via de análise de Vigotski e seus colaboradores.

Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu *corpus* de significados e condutas, historicamente acumuladas. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da intervenção constante dos adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma... (Luria, 1979/2015a, pp. 49-50).

Vale destacar que a cultura consiste nos objetos e fenômenos criados pela humanidade e a história se faz com a transmissão das aquisições culturais através das gerações por meio da educação. Começamos a vida, portanto, com um equipamento biológico, inseridos nesse mundo cultural e vamos nos humanizando a medida que aprendemos a pensar e a agir em determinada sociedade, sendo que, por meio dessa transmissão de aquisições culturais, nos reequipamos. Portanto, é no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade que cada indivíduo aprende a ser homem (Leontiev, 1959/2004). A arte e a ciência são expressões da história humana e desenvolvem-se por intermédio dos progressos nas produções e no desenvolvimento da cultura. O homem como ser criador, diferente dos animais, cristaliza sua experiência sócio-histórica (aptidões, conhecimentos) em suas produções materiais, intelectuais ou ideais. Podemos perceber isso no desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, que ao se aperfeiçoarem marcam também um novo grau de desenvolvimento humano nas aptidões motoras do homem. Também o desenvolvimento da comunicação, por meio da complexificação da fonética das línguas, sinaliza o progresso da articulação dos sons e do ouvido verbal, e o desenvolvimento das obras de arte expressa um desenvolvimento estético da humanidade (Leontiev, 1959/2004).

De acordo com o autor, o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, da comunicação e das obras de arte demonstra que por meio da produção se desenvolve o conhecimento e, conseqüentemente, as mudanças nas aptidões humanas. Portanto, pela apropriação de tudo que já foi criado até aquele momento pela humanidade, o ser humano se desenvolve, se forma e se autorregula.

A partir dessa compreensão que caracteriza a abordagem aqui apresentada - Psicologia Histórico-Cultural - entendemos o desenvolvimento do homem como cultural. Leontiev (1959/2004) afirma que essa apropriação cultural consiste em um processo de reprodução em que o indivíduo reproduz as propriedades e aptidões historicamente acumuladas como espécie nele mesmo, aprendendo a ser homem. Os psicólogos russos, fundadores da teoria em

questão, partem de uma concepção marxista de que a difusão de conhecimento de geração em geração se faz possível pelo aparecimento do trabalho, uma atividade criadora e produtiva, sendo atividade fundante do homem. Portanto, uma criação, como um instrumento, contém os traços característicos da produção humana, onde estão incorporadas as operações de trabalho que foram elaboradas historicamente, sendo ele um objeto social (Leontiev, 1959/2004).

Pelo que vimos expondo, o homem se revela naquilo que produz, sejam instrumentos para o trabalho, seja a descrição de como o real lhe apresenta pelo pensamento científico, ou pelas elaborações artísticas, como apontam Barroco e Superti (2014). Ao entrar em contato com essas elaborações, os indivíduos são por elas impactados, são provocados. Isso se revela fundamental, pois permite que se apropriem das objetivações criadas por outrem ou por gerações anteriores, num processo que podemos denominar de educação.

Nessa direção, e de acordo com Duarte (1999), Vigotski defende que é pelo trabalho que o homem se forma como humano, fixando suas características nos objetos da cultura (instrumentos, linguagem, ciência, arte) - processo de objetivação. De acordo com Leontiev (1959/1991, p. 92) “qualquer objeto criado pelo homem - desde o mais simples utensílio... - realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência”. Ao entrar em relação com tais objetos culturais, os indivíduos se apropriam e recriam as características humanas, sendo possíveis novas objetivações. Esse é o processo dialético de objetivação e apropriação da história das relações humanas que formam o psiquismo (Duarte, 1999).

Portanto, para os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das complexas formas culturais de conduta guardam intrínseca relação com o modo como a vida é produzida e reproduzida: a cada época histórica, a cada cultura/sociedade um dado tipo de homem é requisitado. A atividade de trabalho e como estão organizadas as forças produtivas interferem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, no comportamento humano. Dessa forma, compreendemos o desenvolvimento da atividade voluntária também como um processo intimamente relacionado às relações de produção.

3.4 O DESENVOLVIMENTO DA VOLUNTARIEDADE NA ONTOGÊNESE

Vigotski apresenta o autodomínio como um dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento humano; dessa forma, para a PHC o desenvolvimento da atividade voluntária é fundamental no desenvolvimento da personalidade. Nas obras eleitas para

análise, identificamos que Vigotski postula sobre a voluntariedade, o autocontrole, o autodomínio e a autorregulação, mas não aponta uma distinção entre esses processos e também não assinala definições claras (Vieira, 2016). De acordo com Smirnova (2010), Vigotski postula que os processos voluntários são mediatizados por signos, especialmente pela linguagem. Essa tese foi desenvolvida por Luria na década de 1950 que, de acordo com Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996), caracterizou o fenômeno em questão como a capacidade dos seres humanos de terem ação consciente e voluntária. Buscamos em algumas obras selecionadas a forma como os autores soviéticos abordam o fenômeno, bem como as elaborações sobre esse tema feitas por intérpretes da teoria.

3.4.1 Postulações de Vigotski acerca do domínio do comportamento

Com base nas teorizações expostas até o momento, entendemos o desenvolvimento do homem como cultural. Por esse percurso, vale destacarmos que Vigotski, a fim de explicar como esse desenvolvimento se dá na ontogênese, apresenta o domínio do comportamento como um dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento humano, bem como o conceito de funções psicológicas superiores e o de signos como atividade mediadora no desenvolvimento da conduta (Vygotski, 1931/2012).

Vigotski chama de funções psicológicas primitivas as primeiras estruturas determinadas pelas peculiaridades biológicas. Já as superiores são desenvolvidas pelo processo de apropriação cultural, apresentando uma forma de conduta mais complexa. O autor entende desenvolvimento cultural como essa mudança da estrutura inicial das funções e a aparição de novas estruturas que causam uma nova correlação entre as partes (Vygotski, 1931/2012). O autor postula em um de seus últimos textos - *El problema de la edad cultural* (Vygotski, 1931/2012) - que o que muda durante o processo de desenvolvimento do comportamento não são as funções, mas as relações entre as funções, ou seja, surgem novos agrupamentos entre elas. Essas novas relações entre as funções são denominadas sistemas psicológicos, conceito melhor desenvolvido por Luria depois da morte de Vigotski.

Retomando a via de estudo da filogênese apresentada no item anterior, lembrando que quando buscamos entender o desenvolvimento da criança não podemos nos esquecer das outras duas trajetórias de entendimento, por serem complementares, Vigotski afirma que o homem, ao subordinar e intervir no curso dos processos naturais, modifica também sua conduta. Vygotski (1931/2012, p. 84) questiona “O que devemos entender como domínio da própria conduta?”. O autor responde que assim como o domínio da natureza não pressupõe a

abolição das leis básicas da natureza, o domínio do próprio comportamento também não, mas sim uma subordinação dessas leis. A lei básica da conduta, de acordo com Vygotski (1931/2012), consiste na lei de estímulo-resposta, dessa forma, a dominação do comportamento corresponde a uma dominação dos estímulos.

Portanto, o homem supera o comportamento de estímulo-resposta dos animais. O ser humano atribui significado histórico para o estímulo. De acordo com Vygotski (1931/2012), a significação é o princípio de criação e uso de signos, em que o homem, a partir de uma necessidade externa, forma conexões no cérebro e se autogoverna. Nesse sentido, o autor introduz o conceito de mediação, realizada por instrumentos físicos e/ou simbólicos. Segundo Vygotski (1931/1996a), a linguagem, a álgebra, as obras de arte, a escrita, os desenhos e todos os tipos de sinais são exemplos de ferramentas psicológicas. O instrumento simbólico modifica internamente o indivíduo e é responsável pelo processo de desenvolvimento das funções psicológicas elementares pelas superiores. Dessa forma, a maneira em que nos relacionamos com a realidade se modifica, provocando também mudanças na constituição da personalidade, ou seja, na forma como as funções psicológicas se organizam.

As funções psicológicas superiores se desenvolvem embasadas pelas seguintes leis: 1. Toda forma superior é impossível sem a inferior; 2. As funções não estão isoladas umas das outras, o pensamento não é a soma das partes, é dialético; 3. O signo é o determinante funcional, foco desse processo. De acordo com Vygotski (1931/2012) a equação da conduta primitiva de estímulo-resposta se transforma em uma equação com dois polos: estímulo-signo e estímulo-objeto. Essa nova estrutura representa o processo de dominação do comportamento.

O papel dos estímulos-signos, ou seja, aqueles estímulos criados pelo homem – artificiais –, é de dominar sua própria conduta. “O homem, sem dúvida, submete o poder das coisas sobre sua conduta, o põe a serviço de seus objetivos e orienta a seu modo. Com sua atividade externa modifica o meio circundante e influi, assim, sobre seu próprio comportamento, o subordina a seu poder” (Vygotski, 1931/2012, p. 292). O autor cita exemplos sobre a autodominação por meio dos estímulos: em uma situação na qual uma pessoa precisa esperar muito tempo em uma habitação vazia e não sabe se continua esperando ou se vai embora (conflito de motivos), o comportamento de olhar o relógio intensifica um dos motivos, por exemplo, se for tarde ele decidirá ir embora. O relógio se converte em estímulo e adquire o significado de um motivo auxiliar, podendo o sujeito delimitar um horário para se levantar e sair. Assim, o homem interfere em seu comportamento por meio de um estímulo externo, introduzindo um motivo auxiliar. Dessa mesma forma é cabível o

exemplo de contar até três para realizar uma ação. Em ambas as situações, verificamos como o papel funcional do estímulo se converte em motivo auxiliar.

As pessoas, vivendo em sociedade, orientam e influenciam os comportamentos de outras pessoas. Assim, ao longo do desenvolvimento infantil, as formas de conduta que os adultos aplicam em relação à criança passam depois a serem utilizadas por ela mesma. “Essa é a chave do fato da dominação da própria conduta que nos interessa” (Vygotski, 1931/2012, p. 128).

A compreensão, alcançada através do pensamento verbal, permite o autocontrole (inibição das atitudes impulsivas), das ações por reflexos. O comportamento da criança, sua vontade, que a princípio são regulados pelo meio externo, pelos comandos verbais e ações dos indivíduos com os quais convive, passam, lentamente, a ser controlados pelo próprio pensamento (Tuleski, 2008, p. 148).

Vygotski (1931/2012) compara a criação e o emprego dos signos para solucionar uma tarefa psíquica ao emprego de ferramentas em uma operação laboral. Ambos têm a função mediadora, mas se diferenciam em relação à orientação: a ferramenta provoca mudanças no objeto (atividade exterior do homem) enquanto o signo não modifica o objeto, mas orienta e domina o comportamento humano.

Este processo ocorre com todas as funções. Com a memória, por exemplo, o autodomínio se dá através da utilização de estímulos-signos externos, denominados de mnemotécnica. Para ele, o desenvolvimento da memória cultural segue dois caminhos: o da memorização lógica e o da escrita, ambos interligados pela memória verbal, isto é, pela memorização mediante palavras (Tuleski, 2008, p. 159).

O desenvolvimento cultural se baseia no emprego de signos e a inclusão destes no sistema geral do comportamento ocorre primeiramente de forma social/externa. “Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas também à história de cada função isolada” (Vygotski, 1931/2012, p. 149). Esse é o ponto central da investigação apresentada pelo autor: estudar como a influência social, exterior ao indivíduo, é internalizada por ele.

A lei genética geral do desenvolvimento cultural para Vigotski é que toda função aparece em dois planos: primeiro no social (interpsíquico), depois no psicológico

(intrap síquico). De acordo com Díaz e cols. (1996) as “funções psicológicas superiores podem ser entendidas como a interiorização de interações sociais reguladoras ou, mais apropriadamente, como interiorizações de adaptações determinadas culturalmente que medeiam a relação da criança com o ambiente” (p. 124). Segundo os autores a autorregulação, assim como os demais processos, se origina no plano social e, ao ser internalizado, provoca uma transformação radical das habilidades cognitivas e sociais das crianças.

Por trás de todas as funções superiores se encontram geneticamente as relações sociais. Diferentemente de vários outros teóricos, Vigotski atribui a essas relações um papel que lhe era negado ou ignorado pela Psicologia. Na concepção desse autor não se tem a equação indivíduo + sociedade (relações sociais), senão que o indivíduo se constitui junto a ela. Essa ideia fica evidente quando explica a própria personalidade: “... a personalidade vem a ser para si o que é em si, através de tudo o que significa para os demais. Este é o processo de formação de personalidade” (Vygotski, 1931/2012, p. 103). Por isso o autor afirma que “o indivíduo só existe como ser social, como membro de algum grupo social, dentro de cujo contexto segue o caminho do desenvolvimento histórico. A composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento dependem da evolução social e seus principais aspectos estão determinados por esta última” (Vygotsky, 1930/1998, p. 110).

Sobre o papel do coletivo no desenvolvimento do comportamento da criança, Vigotski diz que a princípio as funções superiores se manifestam na vida coletiva e depois aparecem em sua própria conduta. E isso é tão relevante posto que nos anos pós-revolucionários o projeto para a nova sociedade, para a constituição do novo homem, demandava o entendimento do que seria coletividade e de como promover a superação do individualismo. A participação de um coletivo implicava em se contribuir com trabalho socialmente útil.

De acordo com Levikin (1962 citado por Barroco, 2007) o desenvolvimento do sentimento de coletivismo era uma das finalidades da educação soviética no período pós-revolucionário, bem como do desenvolvimento da solidariedade (não como sinônimo de caridade), o desenvolvimento da internacionalização do proletariado, da aversão aos exploradores e do amor tanto à liberdade quanto ao progresso. Nesse sentido era necessário também temperar a vontade e o caráter para alcançar uma mudança qualitativa na consciência do povo. Nesse contexto, como já apresentamos acima, um dos desafios da educação era promover o desenvolvimento do autocontrole/autorregulação/autogoverno/autodomínio.

A autorregulação, assim como os demais processos psíquicos, particularmente aqueles classificados como superiores, constitui um processo fruto do desenvolvimento

histórico social e requer de condições e influências favoráveis a sua formação, ou seja, que também seja ensinado ou estimulado desde os primeiros períodos de crescimento (Montero, 2003, p. 2).

Toda operação externa tem, por assim dizer, sua representação interna. O que isso significa? Nós fazemos um movimento e rearranjamos certos estímulos, um aqui e outro ali. Tudo isso corresponde em um processo cerebral interno, todos os estímulos deixam de ser necessários e a operação se realiza na ausência de estímulos mediadores... Se a operação externa se converteu em interna, então realizou-se... a passagem da operação externa para interna... Como resultado de várias experiências, tais como na transmissão de uma operação externa até uma interna, todo estímulo intermediário deixa de ser necessário, e a operação começa a ser levada adiante na ausência do estímulo mediador (Vygotski, 1931/2012, p. 164).

Vygotski (1931/2012) afirma que as crianças se tornam mais conscientes do uso dos sinais, utilizando-os para solucionar tarefas e, em um novo estágio, passam a criar e manipular sinais visando alcançar uma resposta desejada, regulando seu comportamento pela organização dos estímulos, mas ainda existe dependência dos estímulos externos. Já no próximo estágio a criança interioriza as reações externas.

Duas mudanças – uma orgânica e outra cultural – são muito significantes para o domínio do comportamento nos primeiros anos de vida da criança. A mudança orgânica é referente ao desenvolvimento físico-motor, pois esse fato muda a sua acomodação no espaço, ampliando seu poder sobre as coisas. Já a mudança cultural se dá quando a criança domina a linguagem (Vygotski, 1931/2012):

Ao princípio predominam os movimentos de apreensão; o fracasso desses movimentos deixa a mão estendida diante do objeto necessário. Nasce o gesto indicativo, o primeiro precursor da linguagem humana. Sua função é de sinalizar, chamar a atenção... Antes de cumprir um ano, a criança estende a mão diante do objeto, já o gesto indicativo corresponde ao segundo ano de vida. Toda a linguagem da criança se desenvolve diante de gestos e se forma uma espécie de desenvolvimento da linguagem colateral e em zig-zag (Vygotski, 1931/2012, p. 235).

Dessa forma, as primeiras palavras acompanham o gesto indicador e se forma uma conexão com o entorno e de influência sobre as outras pessoas. A linguagem, portanto, se converte no meio de influência com o exterior. Gradualmente a criança aprende também a dominar seus pensamentos e a seleccioná-los, assim como aprendeu a dominar o curso de seus atos (Vygotski, 1931/2012).

Portanto, a palavra mediatiza a interação com os adultos e também mediatiza a atividade cognitiva. Ou seja, a linguagem não é usada somente para a comunicação, mas também para a orientação, regulação e planejamento da atividade. A princípio a linguagem da criança é usada para rotular o ambiente e descrever suas atividades, mas depois sofre modificações e não só acompanha as atividades da criança como também as precede (Vygotski, 1931/2012).

Citando Thorndike, Vygotski (1931/2012) afirma que somente ao final da primeira idade escolar (aproximadamente 12 anos), a criança começa a dominar seus processos de pensamento. Já o domínio de regras de conduta começa nas crianças pré-escolares menores, a partir do desenvolvimento da capacidade de dirigir seu próprio comportamento, sendo então a atividade voluntária a neoformação básica dessa idade (Salmina & Filimonova, 2001).

A atividade voluntária está relacionada com a capacidade de seguir objetivos estabelecidos nos planos externo e interno. Mas o estabelecimento de objetivos totalmente definidos será uma conquista de etapas posteriores e, dessa forma, um dos indicadores de amadurecimento da personalidade da criança é a capacidade de planejar objetivos e cumprilos. Os comportamentos relacionados à esfera voluntária são o uso da linguagem de acordo com o contexto, a aceitação de regras e normas, a possibilidade de aceitar instruções grupais e individuais e a capacidade de manter o ritmo de trabalho durante um período determinado (Solovieva & Quintanar, 2012c).

Portanto, Vigotski postula sobre o domínio do comportamento e apresenta a compreensão da voluntariedade, da vontade e da autorregulação consciente da conduta como um problema da mediatização do comportamento, ou seja, dos meios de domínio de si mesmo (Smirnova, 2010).

3.4.2 A atividade voluntária na Teoria da Atividade de Leontiev

De acordo com Solovieva e Quintanar (2001), o termo “atividade voluntária” ou “voluntariedade” é próprio da Escola Psicológica Soviética (referindo-se à Escola Histórico-Cultural). Segundo os autores, o caráter voluntário não está relacionado com uma função, mas

sim com a formação adequada de todos os processos psicológicos superiores, ou seja, se relaciona com a organização da atenção, da memória, da linguagem, do pensamento e da esfera afetivo-emocional.

Leontiev (1975/1984) e seus colaboradores apontam a **atividade** como o objeto de estudo da Psicologia. Com a introdução desse conceito o autor supera a explicação dada desde o século XIX de que a consciência humana é determinada baseada no padrão “estímulo-resposta”. O autor afirma que essa concepção assume um sujeito passivo e ignora as verdadeiras relações do sujeito com o mundo objetivo (Leontiev, 1972/2013a).

No entendimento do autor, esses dois polos – “sujeito” e “objeto” – não são opostos, visto que pela atividade, o objeto refletido é traduzido em imagem subjetiva (ideal) e, ao mesmo tempo, o ideal é encarnado em resultados objetivos da atividade (seus produtos). Nas palavras de Leontiev (1972/2013a):

Atividade é uma unidade não-aditiva da vida material, corpórea, do sujeito material. Em um sentido estreito, i.e., no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediada pela reflexão mental, por uma imagem, cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo (n.p.).

Dessa forma, a relação do homem com o meio não significa uma adaptação da sua atividade às condições externas, pois essas condições têm, antes de tudo, caráter social, ou seja, advém de relações humanas, portanto carregam engendradas os motivos e objetivos da atividade, bem como os meios para realizá-la. Entendemos, portanto, que a sociedade produz a atividade humana, nas palavras do autor: “isso não é dizer, naturalmente, que a atividade do indivíduo meramente copia e personifica os relacionamento da sociedade e sua cultura. Existem algumas ligações cruzadas muito complexas que excluem qualquer redução estrita de um ou de outro” (Leontiev, 1972/2013a, n.p.).

A característica básica da atividade consiste no objeto, o qual aparece em duas formas: como agente referente que comanda a atividade, consistindo no próprio objeto, e como imagem mental do objeto (produto subjetivo da atividade) que carrega o conteúdo objetivo da atividade (Leontiev, 1972/2013a). Leontiev afirma que “o próprio conceito de atividade (fazer, Tätigkeit) implica o conceito de objeto da atividade. A expressão “atividade sem objeto” não tem sentido algum” (Leontiev, 1972/2013a, n.p.). Assim, enfrentando a “velha Psicologia”, o autor afirma que a realidade com a qual o psicólogo se depara é na verdade mais rica e complexa do que o esboço de como a imagem surge da relação com o objeto.

Os processos internos compartilham uma estrutura comum com a atividade prática, assim trocam elementos constantemente entre si, o que nos possibilita entender que “ações mentais podem se tornar parte da estrutura da atividade material, prática, e, reciprocamente, operações externo-motoras podem servir para o desempenho da ação mental na estrutura da atividade puramente cognitiva” (Leontiev, 1972/2013a, n.p.).

As imagens sensoriais são geradas, portanto, pela atividade objetiva do sujeito e adquirem uma nova qualidade: seus significados. Esses também chamados pelo autor de valores, sendo “os “elementos formativos” mais importantes da consciência humana” (n.p., grifos do autor). Dessa forma, nas palavras de Leontiev (1972/2013a), os significados são “a forma ideal materializada e linguisticamente transmutada de existência do mundo objetivo, suas propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social agregada. Significados neles mesmos, isso quer dizer, em abstração de seus funcionamentos na consciência individual” (n.p.).

A apropriação de significados acontece no desenvolvimento da criança primeiramente pela assimilação de significados objetivos específicos, os quais são diretamente referenciáveis, posteriormente a criança domina algumas operações lógicas em suas formas exteriorizadas, quando essas formas são interiorizadas, elas formam significados (Leontiev, 1972/2013a). De acordo com Leontiev (1972/2013a) “quando os produtos da prática sócio-histórica, idealizada em significados, se tornam parte da reflexão mental do mundo pelo sujeito individual, eles adquirem novas qualidades sistêmicas” (n.p.).

Assim, os significados produzidos pela humanidade (desenvolvimento da linguagem, da ciência, as noções ideológicas como religião, filosofia e política) são internalizados e são associados às motivações (significado pessoal¹¹), sem perderem sua natureza sócio-histórica. Também acontece a encarnação do significado pessoal em significados objetivos, sendo esse um processo que não acontece de forma automática e é psicologicamente significante, sendo notável na literatura por exemplo (Leontiev, 1972/2013a).

A partir dessas postulações percebemos que a atividade se configura como objeto da Psicologia porque para estudar uma imagem mental é preciso entender a natureza dessa imagem, que significa estudar o processo que a gera, que se configura em um processo prático (atividade objetiva externa). Analisando as atividades específicas concretas, cada atividade satisfaz uma necessidade definida pelo indivíduo e é orientada ao objeto dessa necessidade,

¹¹ Leontiev também usa o termo “sentido pessoal” para se referir a esse mesmo conceito (Leontiev, 2004).

desaparecendo quando a necessidade é satisfeita e é reproduzida em condições diferentes, bem como em relação a um objeto transformado. Nesse sentido, o que diferencia uma atividade de outra é o seu objeto, denominado por Leontiev de motivo. O motivo pode ser tanto material (dado pela percepção) como ideal (existir na mente) (Leontiev, 1972/2013a).

Reformulando a afirmação anterior de que a atividade sem objeto não existe: a atividade sem motivo não existe, uma atividade “desmotivada” é apenas uma atividade com motivos ocultos. A atividade é construída por **ações**, as quais são processos subordinados à uma meta formulada conscientemente. Assim como a atividade está relacionada com o conceito de motivação, a ação está relacionada com a meta. A ação responde a uma tarefa, portanto, possui um aspecto intencional (o que deve ser conquistado, ou seja, a meta), e um aspecto operacional (as condições objetivo-materiais que se requerem para conquistá-lo). Dessa forma, o conceito de **operações** consiste nos meios necessários para se executar a ação. Como exemplo, o autor apresenta quando a atividade de uma pessoa é motivada pela necessidade de comer. Para satisfazer essa necessidade, deve desempenhar ações que não saciarão essa necessidade de forma imediata, como a ação de fabricar instrumentos de pesca (Leontiev, 1975/1984, 1972/2009, 1972/2013a).

O autor afirma que uma mesma ação pode realizar diversas atividades, podendo apresentar diferentes motivos, bem como um mesmo motivo pode gerar diferentes objetivos e, conseqüentemente, várias ações. No fluxo da atividade, identificamos atividades separadas, a partir do critério de diferença de seus motivos, assim, depois, identificamos os processos de ação que obedecem a objetivos conscientes e, então, as condições para a realização de um objetivo específico (operação). Essa análise não deve ser feita pelo desmembramento da atividade em elementos separados, mas no sentido de revelar as relações existentes que caracterizam essa atividade. Dessa forma, a atividade, a ação e a operação não devem ser entendidas como diferentes processos, mas como “planos diferentes de abstração” (Leontiev, 1972/2013a, n.p.).

Dessa forma, percebemos atividade como um sistema dinâmico, em que ocorrem transformações constantemente: a atividade pode perder o motivo que a incentivou, tornando-se ação, uma ação pode adquirir um motivo independente e se tornar atividade ou a ação pode se transformar em operação, ao converter-se em um meio de alcançar um objetivo com capacidade de realizar ações diferentes.

O que o autor apresenta como fato inquestionável é que “a atividade do homem é regulada por imagens mentais da realidade” (Leontiev, 1972/2013a, n.p.). Dessa forma, os motivos e condições de sua atividade apresentadas ao homem a partir do mundo objetivo

passam pela percepção, entendimento, retenção e reprodução da memória. Entendemos, portanto, a consciência do ser humano como reflexo complexo do mundo, um reflexo que inclui suas próprias ações e estados.

Dessa forma, compreendemos que o indivíduo não só acomoda sua atividade na relação com a sociedade, mas que as condições sociais levam à formação dos motivos e fins da atividade, bem como os meios para realizá-la, nas palavras do autor: “a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam” (Leontiev, 1975/1984, p. 68).

O desenvolvimento da esfera emocional está relacionado com o desenvolvimento da atividade voluntária. Sobre seu desenvolvimento, a pesquisadora Nepomniaschaya (1965 citado por Smirnova, 2010) afirma, a partir de experimentos, que a presença dessa relação acontece pela primeira vez na metade da infância pré-escolar, ou seja, é nessa idade que ações voluntárias são possíveis. Leontiev (1948/2010) postula que aos três anos de idade a criança começa a dirigir sua atividade pela subordinação dos motivos em ações isoladas, ou seja, não mais por motivos isolados. A criança aspira a conquista de um objetivo que pode não ser atrativo, assim como rejeita uma coisa imediata que é atrativa visando conquistar algo mais importante ou escapar de algo que não é agradável. Nesse sentido, duas ações isoladas têm um sentido mais complexo, pois dependem do motivo que subjaz a elas.

A subordinação dos motivos primeiro se forma na comunicação com o adulto, a partir de suas exigências. A correlação dos motivos, ou seja, o ato de identificar os motivos mais relevantes que se submetem aos outros, é encontrada pela primeira vez na idade pré-escolar (Leontiev, 1948/2010). De acordo com Quintanar e Solovieva (2013), nos primeiros anos de vida, os objetivos da criança são estabelecidos pelo adulto (pelos seus gestos, suas ações e sua linguagem), ou seja, ela não tem atividade voluntária. Já na idade pré-escolar a atividade voluntária se desenvolve no jogo de papéis. Dessa forma, gradualmente a criança propõe seus próprios objetivos, ou seja, desenvolve a atividade voluntária. Na etapa escolar a criança já pode organizar, controlar e verificar sua atividade de forma voluntária, ou seja, já tem o controle interno.

Sendo a atividade voluntária o reconhecimento consciente dos fins e dos meios para alcançá-los, de acordo com Gurevich¹² (1969), os atos voluntários são reflexos e respostas do mundo objetivo. Acrescentando ao que postulou Leontiev, Gurevich afirma que a origem dos

¹² K. M. Gurevich se dedicou aos estudos dos atos voluntários, escrevendo uma tese intitulada “Sobre la teoría de la acción voluntária” (Gurevich, 1938 citado por Leontiev, 1948/2010). Porém não encontramos tal tese, mas sim um texto intitulado “Los actos voluntarios”, na coletânea organizada por Smimov, Leontiev e Rubinstein (Gurevich, 1969) e também citações advindas de Leontiev, o que demonstra que os dois possuíam ideias convergentes a respeito do tema.

atos voluntários está relacionada com o trabalho social e exemplifica com o comportamento do homem primitivo, em que a satisfação da necessidade de comer não era imediata, em que o homem criava instrumentos (caça e pesca) que eram coletivos (trabalho social), dominando a natureza e dominando a si mesmo, desenvolvendo o ato voluntário (reconhecimento consciente do fim e dos meios para alcançá-lo).

O trabalho continua sendo a base do desenvolvimento dos atos, assim “o homem atua não somente para satisfazer suas necessidades, mas também para satisfazer as necessidades da sociedade” (Gurevich, 1969, p. 388). Dessa forma, os fins propostos pelo indivíduo são derivados das exigências da sociedade em que vive, pois para alcançá-los deve renunciar às suas necessidades imediatas e reprimir seus desejos, caso não estejam em consonância com os fins propostos, embora eles mesmos sejam moldados na coletividade/sociedade. Para resolver essa situação, o indivíduo deve compreender conscientemente a significação social¹³ desses fins propostos. Assim, a divisão entre o indivíduo e a sociedade na sociedade capitalista prejudica essa compreensão. Já na sociedade socialista, na qual não haveria divisão de classes e o povo unido dividiria as tarefas, a consciência do **dever** teria um papel importante, pois as exigências apresentadas pela sociedade (necessidade social) seriam também estímulos internos para o indivíduo, refletindo a profunda e inseparável ligação entre indivíduo e sociedade. Nas palavras do autor: “Nos membros da sociedade socialista, o reconhecimento da necessidade social de atuar de maneira determinada se funde com a consciência de que eles **deveriam** atuar assim” (p. 389).

Dessa forma a análise psicológica da atividade voluntária, bem como de qualquer categoria, não deve advir da separação dos elementos psíquicos internos e do estudo desses de forma isolada, mas sim em introduzir unidades de análises que englobem o reflexo psíquico e os aspectos da atividade de forma inseparável. Portanto, para o estudo da consciência, que surge pelo trabalho social e pelo funcionamento da linguagem, essa deve ser considerada como produzida pelo movimento da atividade humana sendo necessária uma análise dos “‘fazedores’ da consciência individual, cujo movimento caracteriza a estrutura interna desta...” (Leontiev, 1975/1984, p. 10, grifos do autor).

A partir do método de análise de Marx foi possível mudar o alvo do estado da consciência que passa a ser o sistema social da atividade e não mais de natureza interna. Isso

¹³ Para maior aprofundamento sobre a oposição entre significado e significado pessoal (nomenclaturas utilizadas no material consultado) causada pelo modo de produção capitalista ver texto *Atividade e Consciência* de A. N. Leontiev (1972/2013a), o qual foi publicado em russo em 1972 na revista *Voprosy filosofii*, n. 12, 129-140 e em inglês no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético* de 1977. Em português se encontra disponível no site <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>

significa que as características psicológicas da consciência individual são entendidas somente a partir das conexões com as relações sociais. De acordo com Leontiev (1975/1984), a vida humana se constitui em um sistema de atividades que se substituem dependendo do lugar que determinada pessoa ocupa na sociedade e das situações que vivencia, que são únicas.

Na análise psicológica, Rubinstein (citado por Quintanar & Solovieva, 2008) afirma que a ação é a célula ou a unidade que contém todas as características essenciais da atividade e do psiquismo humano. De acordo com os autores, na ação “identificam-se os elementos estruturais invariantes, como o motivo (objetivo), o objeto da ação, a base orientadora da ação, as operações e seus meios de execução” (p. 152). Dessa forma, a ação caracteriza-se como um processo dinâmico, no qual os elementos que a compõem participam em diversas etapas, não se realizando através de uma sequência linear de elementos. Os autores exemplificam essa tese a partir da análise da atividade de aprendizagem escolar que tem como ações a escrita, o ditado, a leitura em voz alta, a redação de um texto, dentre outras. Nesse sentido, portanto, a unidade de análise é o sistema de ações que o estudante realiza dentro da atividade de estudo e não as funções psicológicas como memória, atenção, linguagem, entre outros.

Rubinstein (1978) afirma que a conduta e a ação não devem ser relacionadas como algo puramente externo, assim como a consciência como algo de exclusividade interna. A ação representa a unidade do externo e do interno. “A ação humana vem determinada pela relação contida do homem com os outros seres humanos e com o meio ambiente que o rodeia que é o que faz seu conteúdo interno” (p. 104).

Sobre a análise neuropsicológica da atividade, Leontiev (1975/1984) introduz a tese de que a expressão concreta das funções psicofisiológicas se modifica dependendo do conteúdo da atividade do sujeito, mas postula que a tarefa científica não é a de constatar essa dependência, como fazem numerosos psicólogos e fisiólogos, mas sim de “investigar as transformações da atividade que conduzem a reestruturar o conjunto das funções psicofisiológicas cerebrais” (p. 92).

Para Leontiev (1975/1984) a formação dos sistemas funcionais específicos do homem é resultado de seu domínio dos instrumentos e operações, como também apontou Vigotski. De acordo com Leontiev (1959/1991), os sistemas cerebrais funcionais nos homens e também nos animais são construídos, mas apenas nos homens esses sistemas determinam novas formações no desenvolvimento mental. Dessa forma

a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais... formados com o processo efetivo de apropriação (p. 100).

Leontiev (1972/2009) propõe a tarefa teórica de compreender os vínculos entre as estruturas intracerebrais e as estruturas da atividade que elas realizam. Portanto, a tarefa da Neuropsicologia proposta pelo autor, assim como por Lúria, como será apresentada no subitem seguinte, é a análise dos mecanismos efetores da atividade.

3.4.3 A atividade voluntária na Neuropsicologia de Lúria

Lúria desenvolve a tese de Vigotski acerca das ações voluntárias e busca seu desenvolvimento no cérebro. Portanto, também para Lúria, a atividade voluntária possui gênese histórica e cultural, ou seja, não é uma simples função natural do sistema nervoso central (Tuleski, 2011). Lúria buscou a materialidade das funções no cérebro, ou seja, as bases psicofisiológicas das funções.

Formando-se em comunicação com os maiores, reconstruindo sua conduta sobre a base da atividade objetiva e da linguagem, assimilando conhecimentos, a criança não só adquire novas formas de relação com o exterior, senão também forma novos sistemas funcionais que lhe permitem dominar novas formas de percepção e memória, novos tipos de pensamento, novos procedimentos de organização das ações voluntárias (Lúria, 1979, p. 61 citado por Tuleski, 2011, p. 197).

Ao buscar as bases psicofisiológicas das funções, Lúria difere dos pesquisadores de outros enfoques que haviam na época: o localizacionismo, segundo o qual os processos cognitivos correspondem a áreas específicas do cérebro, e o antilocalizacionismo, o qual afirma que todo o cérebro está envolvido em todas as funções (Lúria, 1979/2015a, 1962/2015b). Os localizacionistas, como P. Broca e outros, tinham como objetivo descobrir qual parte concreta do cérebro possuía um determinado processo psicológico. Mas Vygotski (1934/2014; Leontiev, 1959/2004) apresenta uma solução para a crise localizacionista com o conceito de sistemas psicológicos. Para investigá-los baseou-se na análise de casos

patológicos, ou seja, na desintegração dos sistemas psicológicos. Dessa forma, Vigotski descobriu a constante de que uma lesão em uma região do córtex cerebral na infância afeta o desenvolvimento das áreas sobrepostas a essa, enquanto uma lesão na mesma zona em outra idade afeta zonas mais internas do cérebro. Portanto, a tese e a aplicação do método histórico-genético é o ponto de partida para o desenvolvimento da Neuropsicologia (Leontiev, 1982/2013b).

Também surge com Vigotski uma nova concepção do problema da consciência: para analisá-la, devem-se estudar os sistemas psicológicos e não as funções isoladas. Porém o autor não teve tempo de aprofundar esse estudo (Leontiev, 1982/2013b). Portanto, Luria segue essa tese e amplia a teoria formulada por Vigotski, contribuindo para a ciência neuropsicológica.

Sobre os conceitos principais da Neuropsicologia de Luria, os Sistemas Funcionais Complexos (SFC) são a base psicofisiológica das funções e se formam a partir das tarefas e ações, confirmando a tese de Vigotski de que as funções primeiro estão no âmbito social e depois individual. De acordo com Quintanar e Solovieva (2008), a ação corresponde à unidade de análise da Psicologia, pois conserva as propriedades e estruturas da atividade. Já a unidade de análise da Neuropsicologia, é o fator (“factor”), ou seja, o mecanismo psicofisiológico da ação e das operações.

Um fator é o resultado do trabalho que realiza uma ou mais zonas altamente especializadas do cérebro. Portanto, a integridade anatômica de uma zona não garante o adequado desempenho em uma função, ou seja, necessita-se da atividade de aprendizagem que garante a inclusão do fator nas ações (Xomskaya, 2002).

Para compreender os fatores é necessário expor as três unidades/sistemas funcionais (vide Figura 3) que participam dos processos mentais (Luria, 1974, 1991). Os sistemas possuem estruturas hierarquizadas, ou seja, são divididos em áreas primárias, secundárias e terciárias. As áreas primárias são de projeção e recebem os impulsos da periferia que são enviados ao córtex. As áreas secundárias são de projeção e também de associação e permitem que a informação seja processada. Já as terciárias são de superposição, responsáveis pelas formas mais complexas da atividade mental e exigem participação das áreas corticais (Luria, 1974, 1991, 1962/2015b).

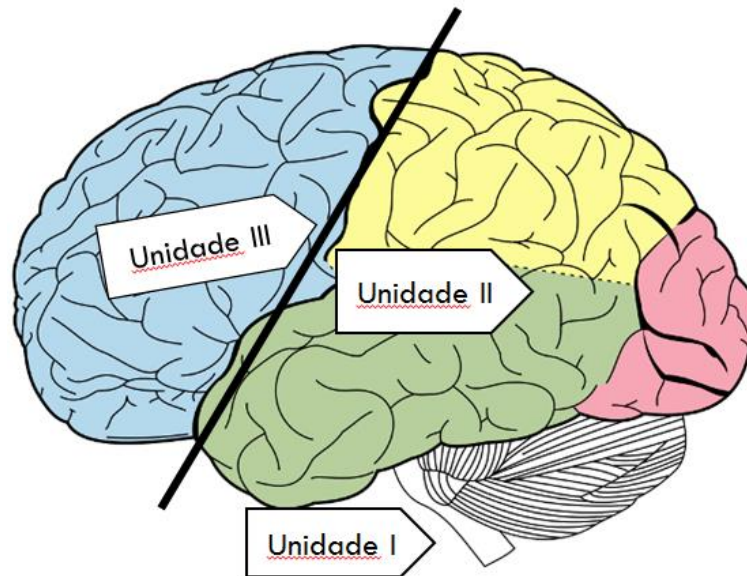


Figura 3. Unidades funcionais de acordo com Lúria. Figura construída a partir de Lúria (1962/2015b).

A primeira unidade funcional tem como função regular o tono, a vigília e os estados mentais. Suas estruturas são subcorticais (anticórtex, núcleo caudal e tálamo) e contém três formas de ativação: 1. Por processos metabólicos; 2. Por estímulos externos; 3. Pela motivação, a qual está relacionada ao terceiro bloco (Lúria, 1962/2015b).

A segunda unidade funcional tem como função receber, processar e armazenar a informação. As estruturas relacionadas a esse bloco correspondem às áreas temporal (auditiva), parietal (tátil) e occipital (visual). Os fatores relacionados a esse bloco são audição fonêmica, retenção áudio-verbal, retenção visual e análise e síntese cinestésica (Lúria, 1962/2015b).

O terceiro sistema funcional tem como função planejar, regular e verificar a atividade. As estruturas relacionadas a essa unidade estão no lóbulo frontal, o qual ocupa no homem até $\frac{1}{4}$ de toda a massa cortical e, junto com a região parietal inferior, constitui a estrutura mais complexa e nova na história dos grandes hemisférios. Essa região possui uma estrutura fina, amadurece mais tarde e possui sistemas de conexões ricas e variadas (Lúria, 1962/2015b).

As regiões pré-frontais do córtex cerebral se formam nas etapas mais avançadas da filogênese e, portanto, pode-se considerar que são regiões especificamente humanas do córtex (Lúria, 1962/2015b). Sendo assim, são características dessas regiões complexas do ser humano: a síntese de todos os excitadores externos, adição de significado sinalizador e regulador, formação da base orientadora da ação, criação de programas complexos de comportamento, observação constante do cumprimento do programa e de execução do

controle da conduta, comparando os atos realizados e as intenções iniciais e o estabelecimento de um sistema de regulação (Luria, 1962/2015b). Luria (1962/2015b), embasado pelos experimentos de Anojin de 1949 e de 1955 e de Pribram de 1959 e 1960, conclui:

... há muitas razões para se pensar que os lóbulos frontais unem a informação advinda do mundo exterior, que nos chega através do aparato dos exteroceptores e a informação advinda dos estados internos do organismo, e que esses lóbulos constituem um aparato que permite regular a conduta do organismo se embasando no cálculo do efeito das ações que esse realiza (Luria, 1962/2015b, p. 279).

Vale reforçar que a atividade consciente do homem envolve todos os sistemas. O ato voluntário depende do tono cortical (primeiro bloco funcional), da análise e síntese das informações que chegam ao cérebro (segundo bloco) e da regulação e controle do ato, assim como sua verificação (terceiro bloco).

Luria (1962/2015b) postula que, no homem, uma grande quantidade de ações e movimentos voluntários têm como base os propósitos, que surgem a partir dos fatores sociais e de linguagem “que formula o objetivo da ação, o correlaciona com o motivo e traça o esquema fundamental daquele problema que o homem levanta” (p. 298). Sobre as etapas do desenvolvimento da ação voluntária da criança, Luria (1962/2015b) está de acordo com os outros teóricos soviéticos, como Leontiev e Vigotski, de que primeiro a ação da criança se determina pela ordem do adulto (ação repartida entre pessoas), depois se converte em uma ação regulada pela própria criança, primeiro por sua atividade perceptiva, depois pela sua linguagem externa desenvolvida e, posteriormente, por ideias e esquemas formulados pela participação da linguagem interna. Essa linguagem desenvolvida por último participa na transformação da informação recebida em ação com objetivo.

O autor afirma que o componente verbal é a base das formas mais complexas de regulação do ato motor voluntário complexo (em ações voluntárias mais simples o componente verbal é menos necessário, já que essas ações se limitam na formulação do propósito e na realização de estereótipos motores).

Nos casos mais complexos, nos quais a formulação do problema motor não garante ainda de modo unívoco a aparição da ação necessária... a linguagem participa na recodificação da informação que chega até o sujeito, na separação de seus componentes mais importantes e na inibição das associações colaterais que bem

podem surgir sob a influência dos estímulos diretos do meio, ou bem como resultado de vestígios inertes de uma experiência anterior (Luria, 1962/2015b, p. 298).

Portanto, a ação complexa que exige separar o sistema essencial de relações, criar um sistema interno de ação que seja dominante, abandonando as reações colaterais e inadequadas, depende do componente verbal. Apesar da criação de um esquema geral de ação, a influência reguladora da linguagem externa ou interna está também no transcurso da realização da ação, ou seja, no processo de vigilância e de controle da efetividade da ação. Dessa forma, a linguagem “ajuda a comparar a ação realizada com o propósito inicial, formulando sinais de concordância ou discordância, corrigindo os erros cometidos, interrompendo a atividade se o objetivo foi cumprido, ou reformulando-a se tal objetivo não foi conquistado” (Luria, 1962/2015b, p. 299).

As postulações de Luria sobre o funcionamento cerebral foram possíveis a partir da análise de pessoas com lesões em distintas regiões do cérebro. Essas postulações são válidas para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas e de suas bases psicofisiológicas na criança. Dessa forma, quando há uma lesão nos lóbulos frontais que origina uma diminuição do estado da atividade (o estado de vigília constante do córtex é necessário para a formulação e realização dos programas de ação ditos anteriormente) ocorrerá um comprometimento na precisão do cumprimento dos programas, assim, as ações colaterais inadequadas deixarão de se inibir e a atividade perderá seu caráter seletivo (1962/2015b).

Ainda sobre o papel regulatório da linguagem, Luria afirma que seu desenvolvimento se dá de forma tardia na ontogênese. A criança de um ano e meio até os dois anos submete suas ações às instruções verbais do adulto, mas essas ações não são estáveis, ou seja, a criança cumpre com facilidade a ordem de pegar um objeto que foi nominado, por exemplo, mas se em seu caminho encontra algo mais chamativo ou novo, a criança pega este objeto e não o outro. Essa ação direta de orientação da criança é quase impossível de se frear ou modificar. “O sistema de relações (programa) surgido sob a influência da instrução verbal se pode substituir facilmente, seja por ações surgidas em resposta a uma impressão direta (reflexo de orientação), ou por uma prolongação inerte, uma vez surgido um movimento (perseveração)” (Luria, 1962/2015b, p. 317). Já com três anos e meio de idade ou quatro anos, a criança realiza a ação requerida pela instrução verbal do adulto sem desviar-se e freando as ações colaterais. Portanto, a capacidade de se submeter à instrução verbal e bloquear as ações

surgidas em resposta a uma impressão direta ou como resultado de perseverações de ações passadas são resultados de um desenvolvimento prolongado (Luria, 1962/2015b).

Os experimentos realizados por Luria (1976/1990) demonstram a função reguladora da linguagem, pois o autor observa em seus experimentos com crianças de variadas idades que os pré-escolares, os quais não têm a linguagem como reguladora do comportamento, reagem de maneira impulsiva, ou seja, tinham uma imediata transferência para a esfera motora. Experimentos atuais confirmam o que apresentava Luria. Os pesquisadores Solovieva, Deyanira, Quintanar e Lázaro (2013) aplicaram uma avaliação neuropsicológica com o objetivo de caracterizar os tipos de execuções de crianças pré-escolares mexicanas, sendo que um dos resultados relacionados aos fatores de regulação e controle foi que, comparando as crianças, as que tinham a linguagem como reguladora da conduta apresentaram diferenças nas respostas. Os pré-escolares cometeram mais erros relacionados com a impulsividade e os autores observaram que esses erros de impulsividade diminuem de maneira inversamente proporcional ao aumento da escolarização.

Luria (1982/2001), assim como Vigotski, afirma que a linguagem externa é interiorizada, constituindo a linguagem interna, que é o principal instrumento regulador do comportamento humano. As investigações de Luria acrescentam que primeiro é o impacto acústico que desempenha funções reguladoras e não a semântica do discurso, depois as crianças atendem às propriedades semânticas da linguagem do adulto e, por fim, interiorizam-na.

Com o exposto, podemos notar que o aspecto biológico não passa incólume à cultura, às relações sociais. Antes, o impacto dessas na conduta do indivíduo encontra no funcionamento neuromotor a base material das elaborações psíquicas. Com base nessas postulações, podemos considerar o papel da educação no que outrora se pensava como capacidade inata ou que seria decorrente de mero treino.

3.4.4 Postulações de intérpretes e seguidores: diferenciação dos conceitos “autocontrole” e “autorregulação”

Os estudos de Díaz, Neal, e Amaya-Williams (1996) e de Kopp (1982) são importantes porque esses autores, baseando-se também em Luria e Vigotski, distinguem os conceitos de autocontrole e autorregulação, os quais, juntamente com atividade voluntária, temos tratado como sinônimos neste trabalho por não encontrarmos nos autores soviéticos em questão, como dito no início desta Seção, distinção entre eles, mas consideramos importante

para nossa discussão apresentar os trabalhos dos intérpretes. Díaz e cols. (1996) afirmam em seu trabalho que um de seus objetivos é diferenciar o autocontrole e a autorregulação como capacidades distintas e níveis diferentes de organização comportamental.

Para Díaz e cols. (1996), no autocontrole a criança responde a um comando interiorizado, que antes conseguia apenas com um comando ou solicitação de quem cuida, agora consegue agir na ausência dessa pessoa. Já a autorregulação corresponde a um plano de ação autoformulado, guia a atividade e não corresponde apenas a um comando interiorizado, guia a atividade da criança.

Nesse sentido, Kopp (1982) apresenta definição semelhante para o autocontrole e cita, como exemplo, que quando uma pessoa brinca sozinha e diz para si mesma para não tocar em algo e quando se aproxima de uma tomada elétrica, retira a mão, consiste em um comportamento organizado em forma de estímulo-resposta rígido em que o comando interiorizado de não tocar é o estímulo e afastar-se da tomada é a resposta. O comportamento da criança tem essa forma E-R, controlado pelo seu cuidador, até o desenvolvimento do autocontrole. O autocontrole se diferencia do controle do adulto quando a criança é fonte do estímulo e da resposta, mas o comportamento autocontrolado ainda é uma resposta de forma rígida a um comando dado que era exterior e foi interiorizado e emitido pela criança (Kopp, 1982).

Entretanto, a capacidade de autorregulação consiste na capacidade de, interiormente planejar, guiar e monitorar o comportamento, com condições de adaptá-lo conforme as circunstâncias. Assim, na autorregulação o comportamento segue um objetivo formulado. Em síntese, o comportamento autorregulado é ajustável às circunstâncias mutáveis a fim de se atingir um objetivo autoformulado (Kopp, 1982).

Elaboramos uma tabela (vide Tabela 3) a partir de um esquema que distingue autocontrole e autorregulação, retirado do texto de Díaz et al. (1996, p. 126). De acordo com esses autores, a questão evolutiva principal é saber como ocorre a transição de autocontrole para autorregulação, como a criança não apenas interioriza comandos do adulto, mas toma para si o papel regulador do adulto.

Kopp (1982) distingue cinco fases no desenvolvimento da autorregulação. A primeira consiste na *Neurophysiological modulation* – Modulação neurofisiológica – caracterizada pelo controle orgânico, a qual é observável nos bebês em suas tentativas de suavizar os estímulos externos por meio de padrões organizados de comportamento, como o comportamento de chupar o polegar no neonato para promover o autorrelaxamento; essa atitude funciona como protetora dos estímulos excessivos do ambiente, sendo, portanto, de

certa forma, reguladora. A criança é capaz de adotar comportamentos “suavizadores” do estímulo, porém nessa etapa a regulação do estímulo e a modulação da atividade são realizados em interação com seu cuidador.

Tabela 3

Diferenças entre autocontrole e autorregulação

Autocontrole	Autorregulação
O comportamento se expressa como resposta a um comando ou diretiva interiorizada.	O comportamento é guiado de acordo com um plano ou objetivo autoformulado.
O comportamento é organizado em rígidas conexões E-R.	O comportamento, organizado como um sistema funcional, é mudado e ajustado de acordo com objetivos e situações mutáveis.
As sugestões do ambiente servem como estímulo para respostas comportamentais.	A criança usa aspectos do ambiente como instrumentos e mediadores para alcançar seus objetivos.

Nota. Tabela baseada no esquema apresentado por Díaz e cols. (1996) referenciando o autor Kopp (1982).

A segunda fase consiste na *Sensorimotor modulation* – Modulação sensório-motora – em que se forma uma capacidade no bebê para coordenar ações motoras não reflexivas como resposta a situações ambientais, porém sendo completamente dependentes dessas, não há consciência ou intenção cognitiva nos comportamentos.

A terceira fase corresponde ao *Control* – Controle –, consiste na capacidade das crianças de iniciar, manter ou interromper ações em resposta a sinais verbalizados, iniciando a obediência. Nessa fase, portanto, as fontes da autorregulação estão no ambiente e não na criança (Kopp, 1982).

A quarta fase consiste no *Self-control* – Autocontrole –, em que a criança tem condições de agir conforme os comandos do adulto na ausência dele. Essa capacidade sinaliza uma independência que foi adquirida há pouco tempo a partir de estruturas externas.

Já a quinta fase corresponde a *Self-regulation* – Autorregulação –, consiste na capacidade de guiar o comportamento, com flexibilidade, de acordo com regras contingentes e interiorizadas. A autorregulação difere do autocontrole pelo ajuste flexível do comportamento e também pelo uso ativo da reflexão e de estratégias metacognitivas (Kopp, 1982).

Os autores Díaz e cols. (1996) afirmam que a visão de Kopp é limitada pelo fato de que o autor não considera os dois fenômenos como qualitativamente diferentes, sendo uma

diferença de grau e não de tipo. Assim, a autorregulação, para Kopp, é caracterizada pela maior flexibilidade do autocontrole e, para Díaz e cols. (1996), os processos se diferem em outros aspectos relevantes. Os autores também afirmam que Kopp não apresenta como o autocontrole se transforma em autorregulação, reforçando ser preciso mais estudos conceituais e empíricos para tal formulação e apontam os estudos de Vygotsky e Luria como ponto de partida para preencher essas lacunas no desenvolvimento da autorregulação.

3.5 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO III

O objetivo desta Seção foi buscar, a partir das bases epistemológicas da PHC, conceituar e entender o objeto de estudo da pesquisa: a atividade voluntária. Apresentamos a importância do estudo desse tema para os autores soviéticos em questão, devido ao momento revolucionário em que viviam, no qual era necessário que as pessoas se autorregulassem e não reproduzissem os comportamentos burgueses. Na contemporaneidade, de acordo com Smirnova (2010), no geral, os seguidores da Psicologia Histórico-Cultural reconhecem o problema da atividade voluntária e sua atualidade para a criação das crianças, porém o interesse nesses estudos diminuiu nos últimos tempos notavelmente, e isso se relaciona com “o caráter indefinido do conceito de “voluntariedade” e com o caráter heterogêneo dos fenômenos que vinculam com esse conceito (movimentos voluntários, ações de acordo com a instrução, estabelecimento de regras, respeito às normas morais etc.)” (p. 47).

Concordamos que a conceituação do fenômeno consiste em uma difícil tarefa, já que o controle do comportamento foi tratado pelos autores de diferentes formas. Em nossas análises, encontramos claras diferenciações nas definições apenas por autores que citam os representantes da PHC (Díaz & cols., 1996; Kopp, 1982). Esses autores apontaram diferenças entre os conceitos de autocontrole e autorregulação, como foi apresentado para mostrar a existência de estudos nesse sentido, porém não encontramos tal diferenciação nos materiais clássicos.

As análises apresentadas nos mostram que os clássicos Vigotski, Leontiev e Luria usam distintas nomenclaturas para referirem-se ao controle do comportamento, que em uma análise mais profunda percebemos que correspondem ao mesmo processo (ou a processos semelhantes que se relacionam diretamente) correspondente ao domínio de comportamento e de apropriação dos meios culturais ofertados. Dessa forma, os autores, partindo dos mesmos pressupostos marxistas mencionados, compartilham a ideia de que a gênese do fenômeno é histórica e cultural, porém, seguem caminhos diferentes em suas escritas.

Vigotski, a partir do método instrumental, postula que a dominação dos instrumentos culturais corresponde à própria dominação da conduta, portanto o comportamento mediatizado seria o comportamento voluntário. Decorrente das análises realizadas foi possível perceber as seguintes teses de grande importância postuladas pelo autor:

1. Em uma situação de conflito de motivos a pessoa cria um estímulo-signo (motivo auxiliar) ou emprega um signo para se orientar;
2. O comportamento é regulado do meio externo para o meio interno;
3. A linguagem é usada para orientação, regulação e planejamento da atividade.

Percebemos que os outros autores soviéticos em questão desenvolvem essas teses. Leontiev introduz a teoria da atividade, afirmando que os processos são desenvolvidos a partir da atividade do sujeito. O autor contribuiu para o estudo da periodização do desenvolvimento, que se caracteriza a partir da atividade proeminente, que está melhor explicada na Seção IV, nesse sentido relaciona a atividade voluntária com a formação de motivos. Também encontramos que o autor Gurevich compartilha dessa concepção, tendo se dedicado a estudar os atos voluntários e, dessa forma, é citado diversas vezes por Leontiev.

Luria nos permite compreender a unidade cérebro-psiquismo, já que postula que os sistemas funcionais são formados a partir da atividade humana, mostrando a indivisibilidade do homem. Ele contribui para o entendimento de que a linguagem tem um papel fundamental nessa relação cérebro-mente, apresentando sua função reguladora da conduta.

Percebemos que os autores apresentam um consenso em relação à função reguladora da linguagem, mostrando que ocorre da seguinte forma:

1. A ordem do adulto determina a ação da criança (ação compartilhada)
2. A ação é regulada pela atividade perceptiva da criança
3. A ação é regulada pela linguagem externa da criança
4. A ação é regulada pelos esquemas formados pela participação da linguagem interna.

Essas etapas do desenvolvimento da atividade voluntária são melhor visualizadas e entendidas a partir da periodização do desenvolvimento, tema que será tratado na próxima Seção.

SEÇÃO IV – O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA NA PERIODIZAÇÃO DA INFÂNCIA

*“Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz”*

(Chico Buarque & Sivuca, 1977, track 7)

Para compreender o desenvolvimento da atividade voluntária como um processo não espontâneo, mas dependente da educação, consideramos ser importante expor a periodização do desenvolvimento humano proposto pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Apresentaremos, portanto, a esquematização de períodos proposto por L. S. Vigotski, a proposta da atividade-guia de A. N. Leontiev e continuada por D. B. Elkonin, que caracteriza a periodização a partir dessa atividade e das formações advindas delas, baseados nos pressupostos de Vigotski. Desta forma cada indivíduo desenvolve sua personalidade a partir das atividades proeminentes que devem ser entendidas como advindas das relações sociais.

O período apresentado pelos autores como de fundamental importância para o desenvolvimento da atividade voluntária consiste no período pré-escolar. Neste período, a brincadeira constitui a atividade proeminente que proporciona as neoformações psicológicas das crianças pré-escolares. A delicada música “João e Maria” de Chico Buarque e Sivuca (1977, track 7) nos ajuda a entrar no universo infantil do faz de conta, considerada como a principal brincadeira do período pré-escolar. Em ritmo de canção infantil, melodia essa criada por Sivuca, a letra de Chico Buarque distribui papéis e apresenta uma regra de jogo.

4.1 A ESQUEMATIZAÇÃO PROPOSTA POR VIGOTSKI

Os diferentes enfoques psicológicos que existem apresentam peculiaridades no entendimento do desenvolvimento humano. A respeito da periodização, Vygotski (1996b) analisou essas teorias e as classificou em três grupos. O primeiro grupo, que enquadra a teoria biogenética, entende que a ontogênese reproduz de forma breve e restrita a filogênese. Dessa forma, afirma que o desenvolvimento não pode ser fracionado, apenas se fosse por períodos isolados conforme as etapas fundamentais da história da humanidade.

Já a característica do segundo grupo é que a periodização do desenvolvimento humano deve ser feita conforme as mudanças biológicas (dentição, maturação dos órgãos sexuais, dentre outros) ou, de acordo com W. Stern (1871–1938), com critérios psicológicos (idade lúdica, período de estudos e de maturação adolescente) (Vygotski, 1996b).

Para Vygotski (1996b), essas teorias partem de um estudo puramente descritivo, empírico e fenomenológico e não investigam a essência dos fenômenos.

Até pouco tempo a tarefa principal consistia em estudar os complexos de sintomas, quer dizer, o conjunto de indícios exteriores que diferenciavam os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento infantil. O sintoma é o indício. Dizer que a psicologia estuda os complexos sintomas dos diversos períodos, fases e estágios de desenvolvimento infantil, significa dizer que estuda seus indícios externos (p. 384).

Porém, para o autor, que tem como base epistemológica e metodológica o materialismo histórico-dialético, a tarefa científica psicológica é investigar o que está por trás desses indícios/sintomas, ou seja, encontrar as leis internas do desenvolvimento infantil. Portanto, deve-se formular uma periodização que não classifique as idades por sintomas, mas que seja baseada na essência interna do processo estudado.

Diferente dos grupos acima, o terceiro grupo separa as particularidades essenciais do todo do desenvolvimento. Um representante desse grupo é Gesell (1880-1961), que influenciado pelo evolucionismo, divide a infância em períodos isolados e defende que os primeiros meses e anos são os mais importantes para o desenvolvimento. A crítica apontada por Vygotski (1996b) para essas teorias é que possuem uma visão dualista do desenvolvimento humano.

Para Vygotski (1996b), a periodização, relacionada ao contexto sócio-histórico, deve guiar-se pelas novas formações (neoformações). Dessa forma, para compreender o período de desenvolvimento, deve-se analisar a estrutura da atividade, sendo essa que provoca mudanças na estrutura da personalidade a partir das neoformações. Assim, para o autor, essas mudanças não ocorrem de forma natural, espontânea ou evolutiva.

Vygotski (1996b) aponta que as fases do desenvolvimento são divididas em fases mais estáveis e outras se constituem em crises. De acordo com o autor, nas idades estáveis “o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (Vygotski, 1996b, p. 25).

As idades estáveis são mais estudadas pela Psicologia, enquanto as crises não têm sido sistematizadas e incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil. A crise é muitas vezes considerada um desvio à norma pelos psicólogos, em outras palavras, como enfermidades do desenvolvimento. Já para Vigotski, esse período de crise é quando acontecem as formações novas que são importantes para transformações na personalidade. Segundo o autor, a mudança de uma etapa para outra ocorre de acordo com a apropriação da cultura a partir da interação humana, ocorrendo mudanças de maneira cumulativa, sendo que essa transformação se dá na crise.

Dessa forma, durante os períodos estáveis não são produzidas mudanças bruscas ou desvios importantes que reestruturam a personalidade. Essas mudanças se acumulam e se externalizam, podendo ser notadas com o fim do período estável, na crise. Nas palavras do autor, os períodos de crise

distinguem-se por traços opostos a idades estáveis. Neles, ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois ao máximo), se produzem bruscas e fundamentais mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em muito breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, se modificam os traços básicos de sua personalidade. Desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em ocasiões, caráter de catástrofe; recorda um curso de acontecimento revolucionário tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado dos mesmos. São pontos de mudança no desenvolvimento infantil que têm, às vezes, a forma de agudas crises (Vygotski, 1996b, p. 256).

O autor aponta três características dos períodos de crises. A primeira se refere a que os limites entre o começo e o final da crise e as idades são indefinidas. A segunda peculiaridade corresponde ao fato de que muitas crianças que vivem esse período crítico são difíceis de educar, na época escolar, por exemplo, o rendimento da criança nos estudos pode decair, diminuir o interesse pelas aulas e também a capacidade geral de trabalho. Porém é importante ressaltar que essas características não ocorrem em todas as crianças.

A terceira peculiaridade da crise consiste em um momento criador, discordando de autores que veem o período estável como um desenvolvimento progressivo, enquanto a crise como destrutivo, como uma etapa de decomposição e desintegração de tudo que se havia formado na etapa anterior e caracterizava a criança, por isso Lev Nikoláievich Tolstoi (n.d. citado por Vygotski, 1996b, p. 28) definiu metaforicamente esse período como o “deserto da

adolescência”. Vigotski discordava dos autores que consideravam as crises somente como negativas e as vê como momentos de aparição de novos interesses, novas aspirações e de novas formas de atividade. Nas palavras do autor:

a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que reside na transformação do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, quer dizer, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento e a mudança dessas necessidades e desejos é a parte menos consciente e voluntária da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade a outra nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outra forma, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que era antes essencial para a criança, valioso, desejoso, se torna relativo e pouco importante na etapa seguinte. A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial de passagem de uma unidade a outra. Ao mesmo tempo se modifica também o meio, quer dizer, a atitude da criança ante o meio. Começam a interessar-lhes coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio (Vygotski, 1996b, pp. 385-386).

Nesse sentido, sobre a periodização do desenvolvimento proposta pela Escola Histórico-Cultural, é importante entender o desenvolvimento humano como um processo dialético contraditório e revolucionário, portanto não ocorre de forma evolutiva progressiva, sendo caracterizado por interrupções da continuidade – crises, saltos – e pelo surgimento de novas formações (Vygotski, 1996b; Elkonin, 1987).

Em cada período se forma uma relação específica entre a criança e a realidade, o que Vygotski (1996b, p. 264) denominou de “situação social de desenvolvimento da idade”. Essa situação determina as formas como a criança adquire novas propriedades da personalidade.

Sobre a estrutura e a dinâmica da idade, compreendendo como estrutura as transformações globais que determinam o destino e o significado de cada parte que compõe essa totalidade, o autor postula duas teses. A primeira se refere a que cada período de idade é único e possui uma estrutura determinada, dessa forma, em cada etapa do desenvolvimento há uma formação central que guia o processo de desenvolvimento da criança, reorganizando toda a sua personalidade. Nesse sentido, denominam-se **linhas centrais de desenvolvimento da idade dada** aos processos de desenvolvimento que se relacionam com a nova formação

principal, de forma mais ou menos imediata. Já os outros processos parciais são denominados **linhas acessórias de desenvolvimento**. Nesse sentido,

os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento da idade seguinte e vice-versa, quer dizer, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral de desenvolvimento, mudando sua relação com a nova formação central. Na passagem de uma etapa a outra se reconstrói toda sua estrutura (Vygotski, 1996b, p. 262).

A segunda tese complementa a primeira e consiste na dinâmica da aparição de novas formações, em que as relações da criança com seu meio social são dinâmicas em todas as etapas, sendo essa uma condição essencial e primeira para compreender o desenvolvimento infantil (Vygotski, 1996b).

A partir dessas concepções expostas, o autor apresenta um esquema de periodização em que afirma que as idades críticas (crises, pontos de passagens do desenvolvimento) se alternam com as estáveis, configurando um processo de desenvolvimento dialético, em que a passagem de um período a outro se configura não como de ordem evolutiva gradual, mas sim revolucionária. Essa proposta de periodização formulada para a criança soviética está sintetizada na tabela 4.

Tabela 4

Periodização proposta por Vigotski

Período	Detalhamento do período
Crise pós-natal	Separa o período embrionário do primeiro ano
Primeira infância	Dois meses a um ano
Crise de um ano	Delimita o primeiro ano da infância precoce
Infância prematura	Um a três anos
Crise dos três anos	Passagem da infância prematura a idade pré-escolar
Idade pré-escolar	Três a sete anos
Crise dos sete anos	Elo de ligação entre a idade pré-escolar e a escolar
Idade escolar	Oito a doze anos
Crise dos 13 anos	Quando a criança passa da idade escolar a puberdade
Puberdade	Catorze a dezoito anos
Crise dos 17 anos	Dezessete anos

Nota. Tabela construída por nós a partir de Vygotski (1996b).

De acordo com Vygotski (1996b), o estudo da evolução do desenvolvimento ontogenético consiste em:

1. Estudar a dinâmica da idade, entendendo que a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para as mudanças que se produzem durante dado período do desenvolvimento, ou seja, na nova estrutura da consciência da criança;

2. Estudar a origem das novas formações centrais de determinada idade, “averiguar como a estrutura modificada influencia na consciência da criança na reconstrução de sua vida, já que a criança que modificou sua personalidade já é outra criança, sua existência social se diferencia essencialmente de crianças de idade menor” (p. 264);

3. Estudar as consequências advindas dessas novas estruturas de idade, já que a estrutura adquirida em cada idade significa que a criança percebe sua vida interior (o mecanismo interno das funções psíquicas) de distintas maneiras;

4. Compreender a modificação da criança em relação às outras pessoas, já que se a criança se transformou, essas relações também se reestruturarão. “A anterior situação de desenvolvimento se desintegra à medida que a criança se desenvolve e se configura em traços gerais e proporcionalmente ao seu desenvolvimento, a nova situação de desenvolvimento passa a converter-se num ponto de partida para a idade seguinte” (p. 265).

O esquema proposto por Vygotski se diferencia dos propostos por outras abordagens principalmente pelo princípio postulado acerca das formações novas de cada período. Também se diferencia por se atentar aos períodos críticos na esquematização da periodização, o fato de excluir o período de desenvolvimento embrionário da criança, já que de acordo com o autor existe uma ciência específica para isso e seu objetivo é estudar o desenvolvimento a partir do nascimento. Outra novidade consiste na exclusão do período que abarca a idade posterior aos dezessete-dezoito anos até a chegada da maturação definitiva (denominado período juvenil), porque entende que esse período não deve ser estudado da mesma forma que as idades anteriores, e a inclusão da idade da maturação sexual entre as idades estáveis e não entre as críticas, a fim de tentar superar a visão presente nos enfoques de sua época de que o fator biológico (a maturação sexual) que guiaria o desenvolvimento.

4.2 A PERIODIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE

De acordo com González (2011), a esquematização proposta por Vygotski (1996b) é de grande valor e utilidade para a Psicologia, tendo sido enriquecida com a introdução de outros conceitos desenvolvidos posteriormente dentro do enfoque histórico-cultural. Segundo

Elkonin (1987, 1971/2012), a introdução do conceito de atividade proposto por Leontiev e Rubinstein foi importante na formulação dos princípios de divisão dos estágios do desenvolvimento. Sobre a definição de atividade, Leontiev (1972/2013a), afirma:

... a vida de cada indivíduo é feita da soma total ou, para ser mais exato, um sistema, uma hierarquia de atividades sucessivas. É em atividade que a transição ou “tradução” do objeto refletido em imagem subjetiva, em ideal, ocorre; ao mesmo tempo, é também em atividade que a transição é alcançada do ideal em resultados objetivos da atividade, seus produtos, em material. Considerada deste ângulo, atividade é um processo de inter-tráfego entre polos opostos, sujeito e objeto (n.p.).

De acordo com os representantes da Teoria da Atividade, a relação entre a criança e o meio cultural se introduz desde o início mesmo; o primeiro contato cultural ao qual se dirige a atividade comunicativa da criança é o adulto cuidador – portador dessa atividade, a qual, em sua estrutura, inclui signo e significado (Leontiev, 1984). Segundo Leontiev (citado por Elkonin, 1987), o estudo do desenvolvimento do psiquismo deve partir do desenvolvimento da atividade da criança, de como essa se forma nas condições concretas da vida. Portanto, introduz o conceito de atividade guia/ atividade dominante/ atividade principal/ atividade proeminente¹⁴ que caracteriza os períodos do desenvolvimento psíquico. A passagem de um estágio a outro corresponde à mudança na atividade proeminente, ou seja, do tipo de relação da criança com a realidade.

No decorrer do desenvolvimento, de acordo com Leontiev (1987) uns tipos de atividades são principais tendo grande importância para o desenvolvimento e outros têm papel subordinado nesse processo, de acordo com o autor: “a vida de todo indivíduo representa um sistema coerente de processos. Uns processos da atividade vital são substituídos regularmente por outros: uns se tornam predominantes, outros passam a segundo plano” (Leontiev, 1987, p. 58). Nesse sentido, Elkonin (1987) afirma que a vida da criança é composta por diferentes atividades e em cada período algumas surgem e se convertem em atividades principais, dessa forma não se eliminam as anteriores, apenas ocorre uma mudança de seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade. Portanto, de acordo com Leontiev (2014a),

¹⁴ Os termos utilizados neste trabalho e nos textos consultados referentes à esse processo foram “atividade guia”, “atividade principal” e “atividade dominante”, porém, Bissoto (2012), nas notas de tradução do texto do Elkonin intitulado “Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças” afirma, de acordo com Nikolai Veresov (1971 citado por Bissoto, 2012) que esse termo – “atividade dominante” - não reflete o papel da atividade no desenvolvimento mental, o termo mais próximo do russo - “veduschaya deyatelnost” – seria “atividade proeminente”. Este, portanto, foi o termo adotado neste trabalho para se referir a esse conceito.

“devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade proeminente e não à atividade em geral” (p. 63).

Dessa forma, a atividade proeminente não consiste naquela que ocorre com mais frequência em determinada etapa do desenvolvimento, mas sim àquela que contém as seguintes características básicas: 1. Corresponde à atividade em que, em seu interior, surgem e se diferenciam outros tipos de atividades; 2. Consiste naquela em que reorganizam os processos psíquicos; É a atividade que produz as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (Leontiev, 2014a).

De acordo com o autor, a transição de um estágio do desenvolvimento a outro se dá devido ao fato de que “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram esse modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (Leontiev, 2014a, p. 66).

Para exemplificar essa afirmação, o autor expõe casos de crianças tentando superar a idade pré-escolar. Essas crianças inicialmente se interessam pelos jogos e ocupações do jardim de infância, partilham suas tarefas com os adultos, mostrando seus desenhos e contando sobre passeios normais, e não lhes preocupa que o adulto preste parcial atenção à elas, já que elas prestam atenção nelas mesmas e isso basta. Porém, depois de um tempo, com o aumento de seus conhecimentos e capacidades, a atividade do jardim de infância perde o sentido que possuía e se desinteressam pelas atividades que faziam, interessando-se mais pela rua, pelo pátio e pela companhia de crianças mais velhas, infligindo muitas vezes a disciplina imposta (crise dos sete anos). Dessa forma, se a criança continua sendo tratada como antes e não é inserida no cotidiano familiar, a crise se intensificará. “A criança, carente de obrigações sociais, acaba por encontrá-las por conta própria, talvez de formas bastante anormais” (Leontiev, 2014a, p. 67). Sendo assim, as crises são associadas com mudanças nos estágios e indicam que essas transições ocorrem a partir de uma necessidade interior. Neste sentido, o autor afirma que:

... a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (p. 67)

Davidov (1988) afirma que o conceito de atividade proeminente adotado por Leontiev corresponde ao conceito de situação social de desenvolvimento, proposto por Vigotski (1996b), exposto no subtítulo anterior. Vale ressaltar que a situação social de desenvolvimento consiste na relação que se estabelece entre a criança e a realidade, sendo ponto de partida para as mudanças na personalidade da criança em determinada idade, se caracteriza, portanto, como peculiar, específica, única e irrepetível em cada período do desenvolvimento. Como a relação da criança com a realidade se dá por meio da atividade humana, para Davidov (1988) é evidente a aproximação entre os dois conceitos.

Sobre a transição da atividade proeminente, Leontiev (2014) afirma que o surgimento de novas atividades se faz pela transformação da ação em atividade, ocorrendo quando o resultado da ação torna-se mais significativo que o motivo que subordinava a ação. Por exemplo, a criança faz sua lição de casa para ir brincar (motivo), mas essa ação levará não só a ir brincar como também a obter boa nota (resultado da ação). Dessa forma, inicialmente, a criança tinha consciência dos dois motivos, porém apenas o motivo de sair para brincar era eficaz, já o de obter uma boa nota seria um *motivo apenas compreensível*, posteriormente obter boa nota passou a ser mais significativo que a possibilidade de brincar. Nas palavras de Leontiev (2014a, p. 70, grifos do autor) “*motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade*”.

Quando uma atividade é convertida em principal ela possui um novo tipo de motivação, mas também está de acordo com as possibilidades da criança. É na atividade proeminente que surgirão novas aquisições e processos psicológicos, o que proporcionará a base para outras mudanças. Nesse sentido, ocorrem modificações no caráter psicológico das ações. Um ponto importante ressaltado por Leontiev (2014a) é que “... para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (p. 72). Para exemplificar, o autor expõe uma situação quando uma criança está fazendo sua tarefa de casa. O propósito da ação é consciente (resolver a tarefa) e sua ação dirige-se a esse fim, porém não sabemos que sentido essa ação tem para a criança e para averiguar isso devemos saber de qual atividade da criança tal ação faz parte, em outras palavras, qual o motivo da ação (aprender a matéria, não aborrecer o professor, poder sair para brincar com os colegas). Assim, percebemos que o propósito de resolver a tarefa é o mesmo, porém desconhecemos o sentido, o qual depende de que atividade a ação faz parte (lei básica do desenvolvimento do processo das ações).

Outra mudança que ocorre a partir da atividade proeminente refere-se à mudança do conhecimento da criança. Em outras palavras, a interpretação da realidade se dá de forma conectada à atividade. Leontiev (2014a) esclarece que esse conhecimento não se refere ao conhecimento do fenômeno como tal, mas sim da experiência pessoal que esse fenômeno tem para a criança. Dessa forma, Leontiev (2004) apresenta uma diferenciação entre sentido e significado. Significado consiste naquele dado socialmente, já o sentido é adotado pelo indivíduo pelas suas experiências. O autor usa o exemplo do conhecimento de determinado fato histórico que é compartilhado por muitas pessoas, porém cada pessoa atribui um sentido diferente para a data, assim um jovem que está na escola atribui certo sentido, já um jovem que vai guerrear tem outro sentido, por exemplo.

A partir da atividade proeminente, também ocorre uma mudança em relação às operações. Vale ressaltar que operação refere-se ao modo de execução de um ato, sendo um conteúdo da ação. Sobre a diferença entre ação e operação, Leontiev (2014a) afirma que:

Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (p. 74).

Para ilustrar a diferenciação de ação e operação, segue um esquema na Figura 4 em que o alvo consiste em decorar versos.

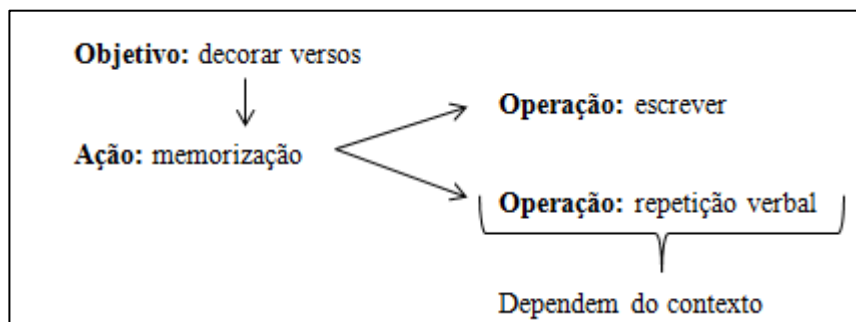


Figura 4. Esquema sobre a diferenciação de ação e operação. Figura construída por nós a partir de Leontiev (2014a).

Porém, para que uma operação consciente se desenvolva, é necessário que ela se forme inicialmente como ação. Nas palavras de Leontiev (2014a) “... as ações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire

forma, em alguns casos, de hábito automático” (p. 75). De acordo com o autor, para que a ação se torne operação é necessário que se apresente a ela um novo alvo em que a ação dada seja um meio para realizar uma outra ação. Para ilustrar essa situação, segue um esquema (Figura 5) em que somar números pode ser ação, e outro em que somar pode ser operação (Figura 6).

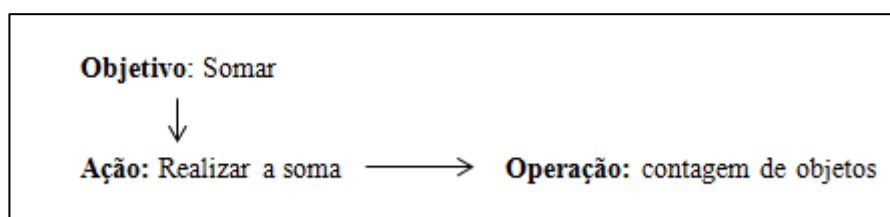


Figura 5. Somar como ação (exemplo). Figura construída por nós a partir de Leontiev (2014a).

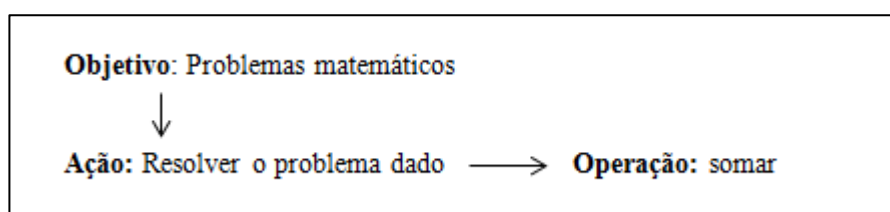


Figura 6. Somar como operação (exemplo). Figura construída por nós a partir de Leontiev (2014a).

Sobre a mudança de ação em operação e vice-versa, Leontiev (2014a, p. 76) afirma que:

... quando o nível de desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparem a possibilidade para novas ações, e assim por diante.

Em um experimento em que Leontiev (2014a) estudava a formação da memória voluntária, o autor, em uma situação de brincadeira (atividade proeminente do período pré-escolar) de transmitir uma mensagem a um quartel general, propunha exigências especiais com instruções suplementares para as crianças que não conseguiam recordar ativamente a informação a fim de estimular a recordação. Como resultado, percebeu-se que a criança recordava quando o motivo se relacionava com o domínio do conteúdo do papel e não com seu aspecto exterior. Percebeu-se que a gênese da recordação relacionava-se com a atividade

lúdica e que a recordação para o pré-escolar corresponde a uma ação, pois quando se dá o objetivo de recordar à criança, o caráter do processo é voluntário, controlado por ela. De acordo com o autor, se tornar uma operação significa sair do círculo de processos conscientes, retendo traços dos processos conscientes, podendo com alguma dificuldade voltar a ser consciente. Essa conversão da ação de recordar em operação pode ser completada na transição para a educação escolar.

Outra mudança que ocorre a partir da atividade proeminente apresentada por Leontiev (2014a) se refere às funções psicofisiológicas, as quais se desenvolvem e se reestruturam dentro dessa atividade. Nas palavras de Leontiev (2014a), as “... mudanças no desenvolvimento das funções ocorrem apenas quando estas (as funções) têm lugar preciso na atividade. Isto é, se está incluído em uma operação que um certo nível de seu desenvolvimento torne-se necessário para o desenvolvimento da ação correspondente” (p. 77). Como exemplo disso, o autor mostra a formação fonemática, em que a criança necessita aprender a diferenciar os fonemas de uma língua para que compreenda o significado (palavras que soam de forma muito parecida possuem significados totalmente diferentes). Assim como quando se está aprendendo uma língua, não basta apenas conviver com pessoas que falam a língua dominada, tem-se que tentar dominá-la. Outro exemplo apontado pelo autor refere-se ao fato de desenvolver uma distinção mais apurada de cores, quando a pessoa pratica a atividade de bordar.

Concluindo, sobre a análise do desenvolvimento da atividade da criança, Leontiev (2014a) afirma que:

O curso de mudanças dentro dos estágios como um todo toma assim duas direções opostas, metaforicamente falando. Sua direção principal, decisiva, é a partir de mudanças iniciais no círculo das relações vitais da criança e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções. A outra direção é a partir de uma reconstrução das ações e operações para o desenvolvimento de um dado círculo de atividade da criança, reconstrução essa que surge secundariamente. Num estágio, o curso das mudanças condutoras a essa dimensão é limitado pelas exigências do círculo de atividades que caracterizam o estágio dado. Cruzar a fronteira já significa a transição para outro estágio mais elevado de desenvolvimento psíquico (p. 82).

Sobre a sistematização dos estágios do desenvolvimento, Elkonin propôs uma periodização que nos permite compreender melhor como se dá essa transição, essa será detalhada no próximo item.

4.3 A PERIODIZAÇÃO PROPOSTA POR ELKONIN

Elkonin (1971/2012), partindo dos pressupostos mencionados anteriormente, entende o problema da periodização do desenvolvimento como o problema fundamental da psicologia infantil. O autor concorda com Vigotski sobre a necessidade de ver o desenvolvimento do afeto e do intelecto como uma unidade dinâmica. Elkonin afirma que desde a época anterior ao autor soviético o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento das necessidades afetivas têm sido considerados como processos independentes, tal fato reflete na prática pedagógica com a noção de que a educação e a criação são independentes. Nas palavras de Elkonin (1971/2012):

Assim, um dualismo peculiar pode ser lido em relação ao desenvolvimento mental, que é então visto como seguindo duas linhas paralelas básicas: a linha do desenvolvimento da esfera das necessidades motivacionais e a linha do desenvolvimento dos processos intelectuais (cognitivos). É esse dualismo e paralelismo que devemos superar para compreender o desenvolvimento mental da criança como um processo unitário (p. 157).

O autor aponta que os estágios do desenvolvimento propostos por Piaget apresentam esse dualismo, pois expõem um desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento da esfera das necessidades afetivas:

Por que a criança prossegue do estágio pré-operacional para o estágio operacional concreto e então para o estágio operacional formal (termos de Piaget)? Por que a criança avança do pensamento de tipo complexo para o pensamento preconceitual e, finalmente, para o pensamento conceitual (termos de Vygotsky)? Por que há uma transição de um estágio de atividade prática para o estágio de imagens e então para os estágios verbal-discursivos (para usar terminologia corrente)? Não há respostas claras para essas questões. E na ausência de uma tal resposta o modo mais fácil de evitá-las é

aludir ou à “maturação” ou a outras forças exteriores ao processo real de desenvolvimento mental (Elkonin, 1971/2012, pp. 156-157).

Já o estudo do desenvolvimento da esfera de necessidades afetivas divorciado do desenvolvimento cognitivo podemos observar em Freud, em que o desenvolvimento da personalidade postulado pelo autor é entendido como estágios arranjados linearmente, independente do desenvolvimento cognitivo. Porém, de acordo com o autor, essas concepções estão relacionadas com a teoria de que o desenvolvimento mental é o desenvolvimento de mecanismos adaptativos de comportamento. Enquanto para Piaget o intelecto é um mecanismo adaptativo ao “mundo das coisas”, para Freud e os neofreudianos, mecanismos como os de substituição, censura, deslocamento, entre outros, são os mecanismos que adaptam as crianças ao “mundo das pessoas” (Elkonin (1971/2012, p. 158).

Elkonin ressalta o fato de que as “coisas” correspondem a objetos físicos com suas propriedades espaciais e físicas e o sistema “criança-outras pessoas” consiste numa relação de individualidades (traços individuais característicos, temperamentos etc.). Dessa forma, a adaptação das crianças a esses “dois mundos” parece ser um processo paralelo e independente.

Portanto, se fazia necessário (e se faz) superar essa visão naturalista: olhar para a formação da personalidade no sistema “criança em sociedade”. Assim os dois sistemas apresentados antes são unificados, já que se entende o sistema “criança-coisa” como a interação da criança com objetos sociais que são produtos de ação socialmente desenvolvidos. Esses produtos não são dados imediatamente como propriedades físicas dos objetos, as crianças, portanto, devem aprender os modos sociais de ação com os objetos, sendo as propriedades físicas de um objeto referências para a orientação das ações da criança. Nas palavras de Elkonin (1971/2012): “Conforme a criança aprende os modos de ação socialmente desenvolvidos com objetos, ela está sendo formada como um membro da sociedade por um processo que inclui suas forças sociais, cognitivas e intelectuais” (p. 160).

O conteúdo do sistema “criança-adulto” também se modifica nessa compreensão apresentada por Elkonin (1971/2012). O adulto se apresenta não como uma coleção de atributos individuais, mas como o balizador de certos tipos de atividade (social por natureza), porém as finalidades e motivos da atividade não são visíveis externamente pela criança, originando uma necessidade de um processo de aprender esses objetivos e motivos da atividade humana, bem como as normas que regem as relações.

Nesse sentido, Elkonin (1971/2012) formulou um esquema de periodização em que buscava a unidade entre os aspectos intelectuais e afetivos no desenvolvimento da personalidade. Dessa forma, classifica as principais atividades características dos períodos do desenvolvimento em dois grupos: I) Atividades que orientam os sentidos da atividade humana e que promovem mais propriamente a aquisição dos objetivos, motivos e normas das relações humanas (desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional), que são mais pertinentes ao sistema de “criança-adulto social”; II) Atividades em que a criança adquire modos de ação com objetos socialmente desenvolvidos e os padrões que distinguem os aspectos dos objetos (desenvolvimento intelectual/cognitivo), sendo mais pertinentes ao sistema “criança-objeto social”.

O autor distingue as seguintes épocas no desenvolvimento: primeira infância, infância e adolescência. Cada época consiste de dois períodos conectados caracterizados pelas atividades do grupo II (relacionadas ao desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional), seguidas do grupo I (relacionadas ao desenvolvimento intelectual/cognitivo). A transição de uma época para a outra é caracterizada pela discrepância entre as capacidades operacional/técnica da criança e os motivos. A figura 5 apresenta um gráfico formulado por Elkonin (1971/2012), ilustrando sua formulação acerca da periodização.

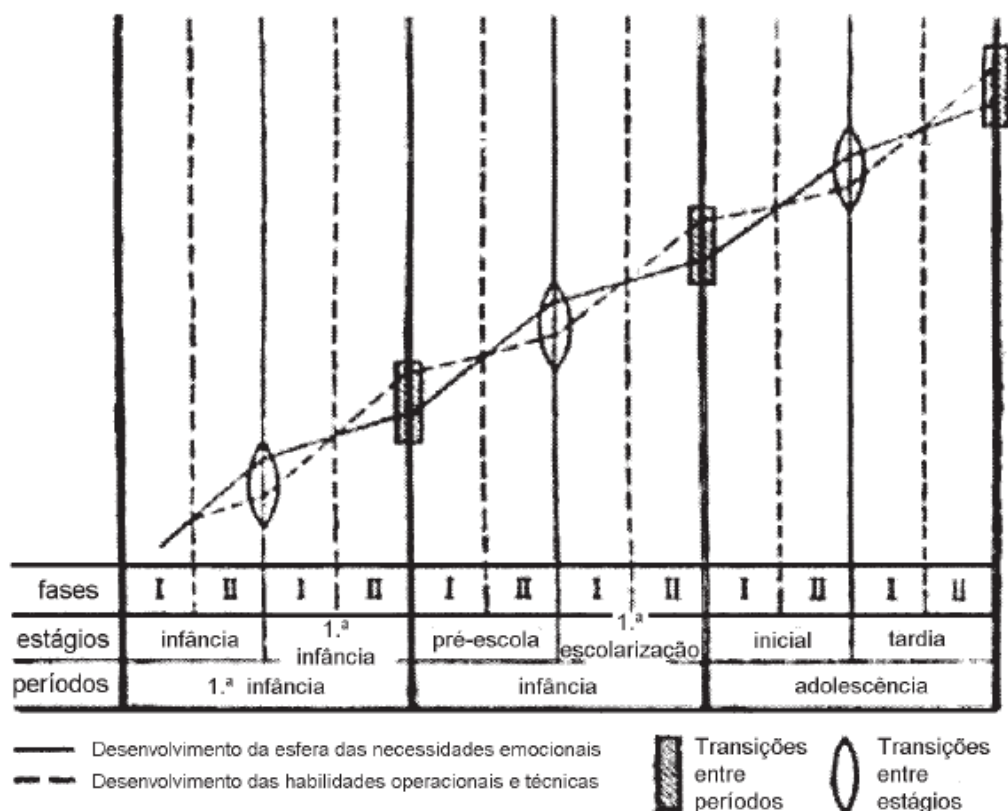


Figura 7. Periodização proposta por Elkonin. Extraída de Elkonin (2012).

A Tabela 5 também ilustra o esquema de periodização proposto por Elkonin (1987, 1971/2012) a partir das atividades proeminentes, explicadas anteriormente. Vale ressaltar que a atividade proeminente consiste na atividade que determina as mudanças básicas no psiquismo da criança em dada idade, na qual os processos psíquicos surgem, se formam e se reconstruem. Portanto, o desenvolvimento da criança está relacionado com a atividade que ela realiza, sendo que essa atividade e seu transcurso são diferentes para cada idade psicológica particular (Solovieva, 2014).

Tabela 5

Periodização do desenvolvimento humano

Estágio	Atividade proeminente	Grupo
Período pós-natal (até a primeira infância)	Comunicação emocional direta com os adultos	I
Primeira infância (1 a 3 anos)	Atividade objetal-instrumental	II
Idade pré-escolar (3 a 7 anos)	Jogo de papéis	I
Idade escolar (7 a 12 anos)	Estudo	II
Adolescência (12 a 18 anos)	Comunicação entre adolescentes	I

Nota. Tabela construída por nós a partir de Elkonin (1987).

De acordo com Vigotski (citado por Elkonin, 1987) o estudo do desenvolvimento infantil consiste em analisar a passagem da criança de um degrau a outro e a mudança em sua personalidade em cada período, tendo em conta as condições histórico-sociais concretas. Dessa forma, o psiquismo se desenvolve à medida que a criança adquire a experiência social acumulada na história da humanidade, a qual lhe é apresentada de modo e com conteúdos específicos. Essa aquisição consiste na assimilação das práticas que estão incluídas nos tipos de atividade humana: objetal, lúdica, escolar, laboral, comunicativa e intelectual (Solovieva, 2014).

Como exposto na Tabela, as atividades proeminentes propostas por Elkonin são: 1. Comunicação emocional direta; 2. Atividade objetal manipulatória; 3. Jogo de papéis; 4. Atividade de estudo; 5. Comunicação íntima pessoal; 6. Atividade profissional de estudo.

De acordo com Elkonin (1971/2012), a atividade proeminente do bebê até um ano aproximadamente é o contato emocional direto com o adulto. Uma pesquisa conduzida por Lisina e colaboradores (n.d. citado por Elkonin, 1971/2012) demonstrou que a animação que antes era considerada uma simples reação ao adulto na verdade é uma atividade complexa de tentativa de contato a partir dos meios que possui. De acordo com Facci (2004), o bebê utiliza

de vários recursos como, por exemplo, o choro e o sorriso. Vygotski (1996b) também afirmava que o bebê é incapaz de satisfazer suas necessidades sozinho, portanto, depende totalmente do adulto, mas carece dos meios de comunicação social em forma de linguagem, utilizando suas mínimas possibilidades de comunicação para tal. Também é importante ressaltar que é a partir dessa atividade proeminente de contato emocional direto que as ações sensório-motoras de manipulação tomam forma (Elkonin, 1971/2012, Facci, 2004).

Nesse sentido, a criança adquire modos de ação socialmente evoluídos com objetos, a partir da linguagem com os adultos, das demonstrações e execuções conjuntas e a atividade proeminente da primeira infância passa a ser a atividade objeto-instrumental. Dessa forma, o contato emocional direto com o adulto passa a ter um papel subordinado e a criança se interessa mais pelo objeto, manipulando-o. Esse fato é conhecido como “fetichismo objetal”, em que parece que o adulto está “escondido” pelo objeto, pois não é notado pela criança.

Nessa etapa, Fradkina (n.d. citado por Elkonin, 1971/2012) postulou que a ação aprendida com um objeto é transferida a outros objetos diferentes do original, ocorrendo ações generalizadas. Dessa forma, a criança começa a comparar suas ações com as dos adultos, acessando o significado e metas das ações humanas. “Esses achados indicam que a atividade proeminente na primeira infância é precisamente atividade objeto-instrumental, no curso da qual a criança adquire modos socialmente estabelecidos de ação com objetos” (Elkonin, 1971/2012, p. 163).

Segundo o autor, também é durante esse período que a criança desenvolve sua comunicação verbal (gramática e vocabulário relativamente amplo), porém, segundo análises realizadas, essa comunicação não é a atividade proeminente dessa etapa, porque a fala é usada como forma de cooperação adicional com os adultos no contexto da atividade com objetos, sendo um contato prático. Portanto, de acordo com Elkonin (1971/2012), a comunicação da criança é mediada pelas suas ações com objetos, sendo a **atividade objeto-instrumental** a atividade proeminente dessa etapa do desenvolvimento.

O período seguinte corresponde ao pré-escolar, no qual a atividade proeminente consiste no jogo de papéis. Vigotski e Leontiev já chamavam a atenção para o papel fundamental que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança. Ao brincar a criança modela as relações humanas, ela representa o papel do adulto, com suas funções e trabalhos, reproduzindo ações e generalizando-as (Elkonin, 1971/2012). Nas palavras do autor:

Uma ação objetal, tomada isoladamente, não tem “inscritas nela” as respostas a questões como: para que isso foi feito? Qual é seu significado social? Qual é seu

motivo real? É somente quando uma ação objetual se torna incorporada em um sistema de relações humanas que podemos descobrir seu verdadeiro significado social, suas proposições enquanto relacionadas a outras pessoas. Esse tipo de “incorporação” também tem lugar no brincar. O jogo de papéis é uma atividade na qual a criança se torna orientada para significados mais universais, mais fundamentais, da atividade humana. Sobre essa base, a criança começa a despertar para atividades socialmente valiosas e significativas, que é o indicador chave da sua prontidão para a escola (Elkonin, 1971/2012, p. 164, grifos do autor).

De acordo com Facci (2004) a entrada da criança na escola muda muito sua vida, o que faz com que a atividade proeminente seja o estudo, chamado por Elkonin (1971/2012) de **atividade de aprendizagem formal**. Segundo Facci (2004), a rotina da criança muda em relação ao estudo, os parentes lhe perguntam da escola, ela tem um horário para fazer tarefas, dentre outras questões. Além disso, segundo Elkonin (1971/2012), a criança adquire novos conhecimentos que moldam as suas forças intelectuais e cognitivas.

Na adolescência, Elkonin (1971/2012) ressalta a dificuldade de distinguir a atividade proeminente desse período, já que a atividade de estudo continua sendo visualmente presente na vida do adolescente. Mudanças físicas ocorrem nesse período, o que levou muitos psicólogos a atribuírem a causa desse período aos processos maturacionais. Essas mudanças influenciam na formação da personalidade, porém não é a influência primária nesse processo. “A puberdade exerce sua influência indiretamente, através da relação da criança com o mundo ao redor e através da autocomparação com adultos e outros adolescentes, ou seja, somente na totalidade complexa de mudanças que ocorrem nesse período” (p. 165).

Nesse sentido outra atividade ganha destaque nesse período que é o estabelecimento de relações pessoais íntimas entre adolescentes, denominada de **atividade de comunicação social**. De acordo com o autor, um “código de amizade” que reproduz as normas de inter-relações que vigoram entre os adultos é estabelecido e esse influencia a formação da personalidade. Nesse período emergem novos motivos e objetivos “que direcionam a própria atividade da criança em direção ao futuro e ao longo dos canais da educação e carreira” (Elkonin 1971/2012, p. 167). Segundo Facci (2004), essa atividade origina novos motivos de atividade que estão dirigidas ao futuro que adquirem a forma de atividade profissional/de estudo, a qual caracteriza o seguinte período.

De acordo com Elkonin (1971/2012), a periodização proposta baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural supera as que foram elaboradas por outras

teorias porque permite ultrapassar a dicotomia entre o desenvolvimento dos aspectos de necessidade-motivação e os intelectuais-cognitivos, considerando que existe uma unidade dialética em oposição. Também essa proposta permite enxergar o desenvolvimento mental em espiral ascendente e não de forma linear. O autor também afirma que a divisão do desenvolvimento em períodos e épocas se dá baseado nas leis internas do desenvolvimento. A época proposta por Leontiev que nos permite compreender melhor o desenvolvimento da atividade voluntária consiste na pré-escolar, que será mais bem detalhada a seguir.

4.4 A FORMAÇÃO DE MOTIVOS NA INFÂNCIA PRÉ-ESCOLAR

De acordo com Smirnova (2010), nos estudos genéticos dos processos psíquicos baseados no enfoque Histórico-Cultural existem diferentes pontos de vista relacionados ao momento que surge a vontade ou a voluntariedade do comportamento. Alguns relacionam o aparecimento da atividade voluntária com os primeiros movimentos do bebê que são orientados a um fim, como os autores A. V. Zaporozhets e M. I. Lisina. Outros consideram quando as ações da criança começam a ser mediadas pela linguagem do adulto na primeira infância, como sugere também M. I. Lisina e outros. Há também autores que relacionam a formação do comportamento voluntário com a idade pré-escolar a partir do surgimento da hierarquia de motivos, como A. N. Leontiev, e a possibilidade de atuar segundo um modelo, como D. B. Elkonin. Por fim, autores que consideram o início da regulação voluntária na idade escolar ou na adolescência, como L. I. Bozhovich, L. S. Slavina e T. V. Endovitskaya.

Devido ao levantamento bibliográfico realizado, detalharemos mais o período da idade pré-escolar como importante no desenvolvimento desse processo. A idade pré-escolar corresponde aproximadamente a idade de três a sete anos (Vygotski, 1996b; Elkonin, 1987, 1971/2012; Mújina, 1985). De acordo com Mújina (1985), a criança assimila novas formas de experiência social e se torna mais independente. Segundo Leontiev (1987; 1948/2010), consiste em um período em que ocorrem mudanças psicológicas decisivas na formação da personalidade, assim como a adolescência. De acordo com o autor, o “período da infância pré-escolar é a formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos *mecanismos* pessoais da conduta” (Leontiev, 1987, p. 57, grifos do autor).

A psicologia infantil soviética compartilha dessa afirmação de que a idade pré-escolar consiste em uma etapa importante na formação da esfera volitivo-emocional, dos interesses e dos motivos da conduta (Mújina, 1985). L. I. Bozhovich (citado por Smirnova, 2010), relacionava a formação de motivos com o desenvolvimento da vontade e da voluntariedade.

Sobre os dois termos – vontade e voluntariedade –, existem divergências e confusões entre autores. A análise realizada por Smirnova (2010) resulta em que o problema do desenvolvimento do comportamento voluntário foi incluído em dois níveis: da formação das necessidades e motivos (vontade) e do desenvolvimento dos processos cognitivos (voluntariedade).

Sobre a relação entre os conceitos, Smirnova (2010) afirma que a atividade voluntária é utilizada muitas vezes como sinônimo da orientação a um objetivo, porém o objetivo se relaciona de forma inseparável ao motivo. Portanto, a característica central tanto da ação volitiva quanto voluntária é a orientação a um objetivo e sua conscientização, o que as diferencia é que na ação volitiva tem-se a conscientização do objetivo em sua relação com o motivo da atividade. Já “na ação voluntária o central é a relação do objetivo com os meios de consegui-lo, e a conscientização do objetivo se realiza por meio de sua correlação com os meios de atividade” (p. 54).

De acordo com Smirnova (2010), muitas ações que seguem regras e instruções podem ser voluntárias, mas não volitivas, porque os motivos não partem das crianças, mas dos adultos. A autora afirma que as vias de formação da vontade e da voluntariedade são diferentes, mas não independentes e aponta algumas diferenças que estão na tabela 6, construída a partir de Smirnova (2010).

Tabela 6

Diferenças entre ação volitiva e voluntariedade

Ação Volitiva	Ação voluntária
O impulso parte da criança	O objetivo pode ser proporcionado a partir de fora e ser aceito ou não pela criança
Pode ser imediata, pode ser realizada a partir de um impulso imediato forte	Sempre é mediatizada e sua formação requer meios determinados que serão posteriormente conscientizados pela criança
Sua formação é dirigida à formação de valores estáveis e motivos morais	Sua formação se dá pela assimilação dos meios de comportamento

Nota. Tabela construída por nós a partir de Smirnova (2010).

No Dicionário de língua portuguesa (Houaiss & Villar, 2008), “voluntariedade” corresponde a um substantivo feminino com a seguinte definição: “1 Qualidade do que é feito por vontade ou iniciativa própria, espontaneidade; 2 qualidade do que age apenas segundo sua própria vontade...” (p. 777). Já “vontade” possui a seguinte definição:

1Faculdade que tem o ser humano de querer, de praticar ou não certos atos; 2 ânimo, determinação, firmeza ,com v. (vontade) de ferro, conseguiu sua casa>; 3 empenho, interesse, zelo <a v. política de um governo>. 4 desejo motivado por um apelo físico, fisiológico, psicológico ou moral; querer <v. de comer, dormir>; 5 sensação de prazer, gosto <comia e dançava com v.>; 6 capricho, fantasia, veleidade (criança cheia de v.); 7 deliberação, determinação, decisão <escreveu no testamento suas vontades>... (p. 777).

Dessa forma, percebemos que o conceito de voluntariedade se relaciona diretamente com o de vontade, sendo algo realizado com iniciativa própria ou com vontade e o conceito de vontade aparece como sinônimo de desejos, necessidades, capricho, mas também determinação, decisão.

A divisão entre esses conceitos é complexa porque o desenvolvimento puro da vontade ou da voluntariedade é impossível, já que o desenvolvimento completo da personalidade da criança pressupõe uma unidade dos dois aspectos, que é garantida a partir da atividade conjunta com o adulto. O adulto, em cada etapa do desenvolvimento, mostra para a criança novos aspectos da realidade, os quais são convertidos em motivos e em meios de domínio do comportamento (Smirnova, 2010). Dessa forma, assim como apresentou Vigotski que as funções aparecem em dois planos, primeiro dividida com os adultos na zona de desenvolvimento próximo¹⁵ e depois convertida em própria da criança, Lisina (1986 citado por Smirnova, 2010), afirma que esse processo também acontece com a motivação. Porém se distingue na passagem dos níveis: com a motivação não acontece a imitação, mas sim o contágio, a inclusão, as quais pressupõem a “atividade de aquisição” por parte da criança, e a “atividade de passagem” por parte do adulto. De acordo com Smirnova (2010), “também a atividade do adulto deve-se dirigir à criação do campo geral de sentido, no qual se dá o surgimento dos sentidos e motivos próprios da criança” (p. 55).

Acerca da relação entre atividade voluntária e os motivos, Eidt e Tuleski (2006) afirmam:

O desenvolvimento da ação voluntária não é resultado do desenvolvimento espontâneo do sistema nervoso central ou de mero exercício mecânico, mas depende

¹⁵ O conceito de zona de desenvolvimento próximo está abordado na Seção V.

do desenvolvimento da atividade da criança em um sentido amplo, ou seja, dos motivos que impulsionam a criança a agir, bem como das novas tarefas que se colocam para ela ao longo do processo de vida e educação (p.4).

De acordo com Smirnova (2010), “Leontiev considerava o desenvolvimento da conduta voluntária em relação ao desenvolvimento e à diferenciação da esfera motivacional” (p.49), sendo que o que caracteriza a atividade voluntária é a presença de motivo e do objetivo, que são as características principais desse processo. De acordo com Leontiev (1987, 1948/2010), a criança pré-escolar apresenta uma peculiaridade importante em relação às outras etapas do desenvolvimento: ela consegue separar os motivos mais importantes e subordinar os outros. Até dois anos ou dois anos e meio aproximadamente, a criança além de se mover livremente e manipular os objetos acessíveis e conhecidos, fala e se guia conscientemente pelo que vê e escuta dos adultos, demonstrando que já manifesta certa iniciativa e autonomia. Porém a peculiaridade que diferencia o comportamento da criança nessa idade de outra com uma idade maior é que “a criança, que ainda não tenha alcançado a idade pré-escolar, se encontra em poder das impressões externas. Por isso é muito fácil atraí-lo para algo, mas também é fácil distraí-lo” (p. 59). Por exemplo, a criança que perde um brinquedo se consola se o adulto lhe dá outro ou que a ocupe com alguma coisa. Nas palavras de Leontiev (1987):

... ainda que a atividade da criança está estimulada por motivos que respondem às necessidades relativamente muito desenvolvidas e já inclui em si processos conscientes complexos e variados dirigidos a um fim (ações conscientes), no entanto seus motivos ainda não estão subordinados uns aos outros (p.60).

Dessa forma, o autor afirma que ainda não foram estabelecidas correlações entre os motivos, “as quais resultariam que uns motivos fossem principais, mais importantes, outros menos importantes, secundários” (Leontiev, 1987, p. 60). Essa hierarquia de motivos será estabelecida a partir da influência educativa do adulto, já que até então essa correlação de motivos acontece no nível orgânico-primário. Por exemplo, nessa idade quando a criança tem fome não reagirá com a mesma disposição a tudo ou se tem sono, não será distraída.

Gurevich (1969) questiona: “O que é que estimula a criança a deixar um brinquedo atrativo para realizar ações menos interessantes? Em alguns casos, o motivo da ação é a espera de uma recompensa direta ou indireta” (p. 399). Porém o autor afirma que a

recompensa direta que seria um brinquedo novo ou alguma outra que siga imediatamente à ação realizada é indicada apenas nos casos em que nessa ação que foi realizada foi exigida uma superação de alguma dificuldade particular. Também, além disso, a recompensa deve ser mostrada e explicada. Percebemos que o autor, portanto, ressalta o papel do adulto no desenvolvimento da atividade voluntária, em que a recompensa direta não é indicada em todos os casos e que quando usada deve ser de forma educativa.

Nesse sentido, Mújina (1985) afirma que no transcurso da idade pré-escolar surgem novos motivos, como a ambição, a significação social ou interesse pelo conteúdo da atividade, atuando dependendo das condições concretas da educação. Quanto maior a criança, mais essa se orienta conforme o significado de seu comportamento para os que os rodeiam. Nesse sentido, “a orientação da conduta segundo o modelo do adulto forma a voluntariedade do comportamento” (p. 73).

Dessa forma, nos experimentos com crianças pré-escolares Leontiev (2014a) observou as correlações superiores, em um fenômeno que chamou por muito tempo de “*fenômeno do caramelo amargo*” (p. 61, grifos do autor), advindo da reação de crianças (não só de crianças, como enfatiza o autor) que quando não conseguiam resolver a tarefa proposta e ganhavam o caramelo (que todas as crianças ganhavam, independente do êxito na tarefa ou não), elas experimentavam o doce sem nenhum prazer, não terminando de comê-lo e não diminuindo sua aflição por não haver resolvido a tarefa. De acordo com o autor, o caramelo havia se tornado um caramelo amargo.

Gurévich (1938 citado por Leontiev, 1987) apresentou em sua tese intitulada *Sobre la teoría de la acción voluntária*, um estudo sobre quando e em que momento aparece a subordinação de motivos. Para isso realizou diversos experimentos em que em um deles se criava a seguinte situação com as crianças: quando a criança que estava montando mosaicos se entediava, lhe era oferecido um brinquedo muito interessante, mas a criança só podia brincar depois que guardasse as peças do mosaico nas caixas separadas por cores. Dessa forma a criança deveria realizar uma ação que não queria para brincar com o brinquedo interessante. Outro experimento consistia em que a criança participava de uma brincadeira que exigia uma parte de preparação para chegar à parte mais atrativa. Por exemplo, para escorregar de uma montanha em trenó (atividade atrativa) a criança tinha que subir a montanha arrastando o trenó.

A primeira conclusão apresentada pelo autor foi a de que a subordinação consciente de uma ação à outra é formada na idade pré-escolar e esboçou o caminho percorrido pela criança para isso: “Comprovou que na criança aparece primeiro a possibilidade de cumprir

autonomamente a ação não atrativa (motivada negativamente) quando aquilo pelo qual se realiza (seu motivo positivo) não é percebido pela criança de forma direta, se não que ele o repulsa mentalmente” (Leontiev, 1987, p. 61). Por exemplo, quando o brinquedo prometido está no campo visual da criança é mais difícil para ela realizar a tarefa de guardar as peças do que quando não o vê.

Percebe-se que a possibilidade de subordinar conscientemente sua ação a um motivo que está mais longe (não imediato) é o produto de um grau de desenvolvimento superior e que inicialmente necessita a presença de uma motivação mental (ideal) do comportamento. Apenas depois se estende às correlações “que aparecem em forma de correlações visuais no campo da atividade da criança. Então a conduta do pequeno se converte de *reativa circunstancial* (como era na idade precedente à pré-escolar) em comportamento voluntário” (Leontiev, 1987, pp. 61-62, grifos do autor). Portanto, aproximadamente a partir dos três anos de idade é formada uma organização mais complexa de comportamento na criança: a atividade da criança não é mais guiada por motivos isolados, mas por uma subordinação dos motivos que correspondem às ações isoladas. Dessa forma, a criança é capaz de alcançar um objetivo não atrativo em prol de outro ou rejeitar algo atrativo à primeira vista para obter algo mais importante posteriormente. Nas palavras de Leontiev (1987):

...suas ações isoladas podem adquirir para ele um sentido mais complexo, um sentido que parece reflexo em dependência de a que motivo essas ações estão subordinadas. Por exemplo: a colocação das peças no mosaico, quando a criança começa a fazer isso conscientemente para logo brincar com um brinquedo de corda, adquire para ele novo sentido consciente – o sentido de que a ação está agora subordinada. No exemplo citado, para o pequeno o sentido de colocar os elementos do mosaico nas caixas consiste em obter a possibilidade de pôr em funcionamento a locomotora que lhe prometeram (p. 62).

A partir desses processos, Leontiev (1987) afirma que se forma a personalidade na criança, nas palavras do autor: “começa a tecer-se a trama geral sobre cujo fundo, paulatinamente, se separam as principais linhas de sentido da atividade do homem, as que caracterizam sua personalidade” (p. 63). Quando não acontece essa subordinação de motivos, o autor afirma que temos “um quadro de desintegração da personalidade, de regressão à conduta *circunstancial*, puramente reativa” (Leontiev, 1987, p. 63, grifos do autor). Nesse

sentido, como a subordinação dos motivos se forma no período pré-escolar, o autor destaca a importância dessa etapa no desenvolvimento.

A segunda conclusão retirada dos experimentos é que o cumprimento de uma ação em prol de outra se forma a partir da comunicação com o educador (situação social) e somente depois se torna possível de forma autônoma. Esse comportamento só é possível porque se dá sobre as bases das relações humanas mais complexas em que a criança entra. A inclusão do pré-escolar nessas relações se dá de diferentes formas: uma delas é por meio do jogo de papéis, que a criança assumindo um ou outro papel, assume também as relações comportamentais que estão incluídas em dado papel (Leontiev, 1987, 1948/2010).

Sobre o desenvolvimento do comportamento voluntário na situação de brincadeira relacionado ao motivo e ao objetivo da ação, Z. V. Manuilenko (citado por Leontiev, 1948/2010) apresentou um estudo interessante denominado *O desenvolvimento da conduta voluntária nas crianças de idade pré-escolar*. Nesse estudo, o autor postula que o desenvolvimento da conduta voluntária no pré-escolar menor tem estágios qualitativamente particulares e também apresentou que o desenvolvimento desse processo representa uma mudança na estrutura geral da atividade da criança. O estudo se constituiu em uma comparação entre as crianças do período pré-escolar (três a sete anos). Primeiramente a tarefa era dada de forma direta e consistia em que elas deviam conservar a posição de guarda. As crianças pré-escolares menores não conseguiam cumprir a tarefa dada, mesmo quando se propunham com animação a fazer, elas se distraíam facilmente com alguma outra coisa. Essa tarefa tinha, portanto um motivo determinado e sentido, que seria cumprir as exigências do adulto. Porém perceberam que as crianças não são capazes de controlar seus próprios movimentos durante muito tempo.

Já as crianças pré-escolares maiores conseguiram conservar a pose de guarda até mesmo quando a atenção delas se voltava para alguma outra coisa. Dessa forma, a conduta motora foi controlada e elas demonstraram ter a capacidade de dominar seus comportamentos. Porém, em outro experimento, percebeu-se que o comportamento muda em situação de brincadeira. Buscando responder a pergunta “De que momento psicológico depende o desenvolvimento do processo da direção voluntária de sua própria conduta?” (Leontiev, 1948/2010, p. 24) foi dada às crianças a mesma tarefa de conservar a posição de guarda, mas em uma situação de atribuição de papéis em brincadeira. Nessas condições todas as crianças pré-escolares (menores e maiores) conseguiram cumprir a tarefa sem distração e por maior tempo. Leontiev (1948/2010) conclui que “isso se explica porque nas condições de brincadeira a relação entre o objetivo (conservar a pose) e o motivo, ao qual esse se submete,

se encontra nas relações que, psicologicamente, são mais simples para as crianças” (p. 24). Na brincadeira se torna mais simples porque a criança, ao assumir o papel de guarda, assume também as relações comportamentais do papel, podendo cumprir a ação que será possível posteriormente na forma autônoma, como pudemos concluir também a partir dos experimentos de Gurévich mencionados anteriormente. Dedicamos o próximo subitem para explicar melhor o papel da brincadeira no desenvolvimento da atividade voluntária.

4.5 O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA NA BRINCADEIRA

Lembramos que a periodização exposta por Elkonin (1987) mencionada anteriormente apresenta um modelo de desenvolvimento a partir do conceito de atividade, no qual cada momento do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade proeminente/guia, a partir dos quais novas formações são construídas. Nesse modelo, a passagem de um estágio a outro se dá pela mudança da interação da criança com a realidade a partir da mudança da atividade proeminente. Nesse sentido, a atividade proeminente da criança pré-escolar é o jogo de papéis, na qual a criança aprende a agir com as imagens dos objetos e aprende a não necessitar do objeto concreto. A criança aprende a representar tudo o que observa no mundo (Salmina, 2010; Elkonin, 1987).

De acordo com Facci (2004), a partir do jogo a criança se apropria dos objetos humanos pela reprodução das ações realizadas pelos adultos. Dessa forma, a brincadeira não é de ordem instintiva, mas sim cultural, pois o conteúdo da brincadeira depende da percepção da criança acerca da realidade e, de acordo com Leontiev (2014b), a criança na brincadeira “tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (p. 121).

Vigotski (2009a) afirma que a brincadeira “não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças” (p. 17). Nas brincadeiras do período pré-escolar, as operações e ações da criança são sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. De acordo com Leontiev (2014b) “O brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo que vivem e que serão chamadas a mudar” (p. 128).

A atividade da criança menor não determina a satisfação de suas necessidades como de alimentação, de calor, dentre outras. Por exemplo, quando a criança bate com uma vara ou constrói blocos, não o faz porque sua ação tem uma finalidade, mas o que a motiva é o

conteúdo do próprio processo da atividade. Leontiev (2014b) questiona: “Que tipo de atividade é caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada de “brincadeira”” (p. 119).

O autor destaca que a brincadeira não é de ordem instintiva, mas é construída na base da percepção que a criança possui do mundo dos objetos humanos, a qual determinará o conteúdo das brincadeiras. Assim, à medida que a consciência do mundo objetivo da criança se expande na idade pré-escolar, a brincadeira se transforma. Esse mundo consiste não somente nos objetos que a criança opera, a criança também se torna consciente dos objetos que os adultos operam e que ela não tem a capacidade física para manipular. Dessa forma, esses objetos aparecem como um desafio para ela, que se esforça para agir nesse mundo do qual toma consciência (Leontiev, 2014b).

O adulto aparece então como aquele que age no mundo objetivo, que domina as coisas. Esse pensamento reflete nas expressões “eu mesmo” e “me deixa” que a criança fala nessa idade, ao fazer isso ela converte a ação do adulto em sua própria ação e se relaciona com as coisas, assim como vê o adulto fazendo. Porém ao mesmo tempo em que a criança apresenta essas falas, o adulto responde com “não faça”, o que marca a contradição que vive a criança: a necessidade de agir no mundo e a impossibilidade de executar a ação. Em outras palavras, surge uma contradição entre a necessidade de agir e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações. Por exemplo, a criança quer dirigir o carro, mas não pode fazê-lo pelas condições objetivas reais da ação (Leontiev, 2014b).

A criança, portanto, resolve essa contradição na brincadeira; ela não pode dirigir o carro de verdade, mas brinca que o faz, assim como brinca que pilota um avião, dentre outras ações (Leontiev, 2014b; Facci, 2004). Segundo Leontiev (2014b), na brincadeira é possível substituir as operações exigidas para a execução de uma ação, preservando o mesmo conteúdo da ação original. Leontiev (2014b) ilustra essa afirmação ao analisar a brincadeira da criança de montar em um cavquinho, em que a criança substitui o cavlo real por um pedaço de madeira. Nessa brincadeira a atividade consiste em montar um cavlo. Se toda ação é caracterizada por um objetivo consciente, o alvo dessa ação é o cavlo (a criança não quer montar outra coisa). A operação corresponde aos meios que realizam a ação, que seria a madeira.

Nesse exemplo, o autor demonstra que a motivação da criança está em sua própria ação e não em um resultado. Também mostra que a ação se origina da discrepância entre a operação e a ação, não sendo determinada pela imaginação, como afirmam alguns psicólogos, ao contrário, “... são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a

ela” (Leontiev, 2014b, p. 127). Dessa forma, Vigotski (2009a) afirma que a imaginação é construída a partir de elementos tomados da realidade e presentes na experiência da pessoa.

Compreendemos que o domínio da realidade é possível por meio do jogo, portanto, a brincadeira adquire uma forma diferente da mencionada anteriormente em uma idade menor, tornando-se a atividade proeminente da criança pré-escolar (Leontiev, 2014b). De acordo com Elkonin (1987), a criança modela as relações entre as pessoas a partir do jogo, influenciando a formação de sua personalidade e o desenvolvimento do psiquismo da criança, por isso a brincadeira se constitui em uma atividade proeminente da etapa pré-escolar.

De acordo com Leontiev (2014b), o reconhecimento do papel da brincadeira no pré-escolar é verificado por praticamente todos os estudiosos, porém é importante compreender o que o faz ser a atividade proeminente desse período. O autor explica: “o desenvolvimento mental da criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal” (p. 122). Dessa forma, sendo o brinquedo a atividade proeminente desse período, é essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança, “... e para fazer isto é necessário saber como submetê-las às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo em vez de seu controle” (p. 122).

O jogo de papéis surge aproximadamente na idade pré-escolar e alcança seu nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar (Elkonin, 1980). Sobre o desenvolvimento da brincadeira no pré-escolar, Mújina (1985) afirma que com aproximadamente três anos de idade a criança reproduz as ações dos adultos com objetos reais, como, por exemplo, limpar a mesa ou varrer o piso. Elkonin (1980) denomina esse tipo de brincadeira de *brincadeira-ação*. Essas brincadeiras são realizadas de forma solitária, mesmo quando mais de uma criança brinca agrupados nesse mesmo brinquedo, brincam uma ao lado da outra, mas não juntas (Mújina, 1985).

Já os pré-escolares maiores começam a desempenhar papéis, denominado por Elkonin (1980) de “brincadeiras protagonizadas” (jogo de papéis), que exigem uma interpretação veraz do papel desempenhado. Mújina (1985) ilustra essa afirmação com uma comparação de uma criança mais nova com uma mais velha: Uma menina de dois a três anos quando está brincando com uma boneca responde à pergunta “Quem é você?” falando seu próprio nome, já uma criança de seis a sete anos responderia que é a mãe, incorporando o papel. Notamos que a criança começa a se interessar pelas relações pessoais e as ações se convertem em um meio para vivenciar as relações. Também podemos perceber isso no fato de que antes das crianças começarem a jogar, elas distribuem papéis entre elas, captando dessa forma os papéis

sociais. Elkonin (1980) destaca o fato de que o desempenho do papel depende de alguns fatores como experiência e afinidade com o tema.

De acordo com Mújina (1985), a idade pré-escolar marca uma relação totalmente nova com o adulto. A criança começa a tomar consciência de seus próprios desejos expressados na fala “eu quero”, distinguindo sua atividade da do adulto e tomando-o como modelo de imitação. Esse novo lugar da criança pré-escolar no sistema de relações humanas lhe proporciona independência, ela começa a interagir com seus pares, que se cristalizam no jogo, no qual a criança interpreta um papel subordinando suas ações a todas as regras de conduta embutidas nessa representação. Por exemplo, a criança que brinca que está brincando de confeitadeira não come as quitandas que vende.

Outro exemplo apresentado por Leontiev (2014b) é de que a criança quando assume o papel de professora, organiza o comportamento das crianças como o faz uma professora, dizendo que é hora de dormir, de brincar ou chamando a atenção delas. Esses exemplos demonstram que a criança dirige sua conduta de forma mais fácil em uma situação de brincadeira e que se conduz pelas regras do papel interpretado (Mújina, 1985). De acordo com Leontiev (2014b), “a unidade do papel do enredo da regra do jogo expressa a unidade do conteúdo físico e social do brinquedo na fase pré-escolar...” (p. 133).

O desenvolvimento da importância das regras também pode ser visto nas expressões de crianças quando brincam: “tem que ser assim... não é assim... assim está bom... assim está ruim” (p. 62). Dessa forma as crianças colocam regras nos papéis que incorporam, avaliando o desempenho delas e dos amigos. Essa situação mostra que o conteúdo do jogo passa a ser subordinado pelas regras, colocando a disciplina e o autodomínio em primeiro plano (Mújina, 1985). Também Gurevich (1969) afirma que as brincadeiras coletivas têm um papel importante no desenvolvimento das atividades voluntárias na criança pré-escolar.

Sobre as brincadeiras coletivas, Gurevich (1969) destaca que o sentimento de responsabilidade ante a coletividade ajuda a superar as dificuldades no desenvolvimento da atividade voluntária. O autor afirma que “as investigações psicológicas mostram que o motivo visível que organiza os atos voluntários do escolar... é o desejo de conservar a honra e a dignidade... de seu grupo escolar...” (p. 400).

O estudo do desenvolvimento do jogo de papéis é interessante para que se descubra de forma mais aprofundada o papel da brincadeira, o que pode facilitar a direção pedagógica na formação dessa importante atividade na criança (Elkonin, 1980). Além do jogo de papéis, Mújina (1985) destaca outras brincadeiras no desenvolvimento de qualidades volitivas, como o desenho, a brincadeira de construção, dentre outras brincadeiras em que se tem um fim

produtivo, ou seja, que objetive criar um produto. Porém os fins produtivos que são planejados pelas crianças pré-escolares são instáveis, Mújina (1985) exemplifica tal afirmação com a criança que afirma que irá construir uma torre e ao começar afirma que construirá um barco. Apenas em situação coletiva de concorrência os fins se mantêm por tempo maior e são conquistados os objetivos propostos. Por exemplo, quando se diz às crianças: “vamos ver quem sabe construir uma torre!, Quem pode desenhar bem um menino?” (Mújina, 1985, p. 75).

Mújina (1985) também destaca as tarefas laborais no desenvolvimento das qualidades volitivas. O motivo social de trabalho de fazer algo útil para outras pessoas faz com que se desenvolva a vontade do pré-escolar; com outras palavras, diferentes motivos organizam a atividade da criança de distintas formas. Um exemplo é quando se pede às crianças que façam bandeirinhas para que elas mesmas brinquem (motivo um) ou para presentear às crianças menores (motivo dois). As crianças cumpriram a tarefa em um tempo maior e a finalizaram no segundo caso. Segundo Mújina (1985), “... quanto maior é para a criança a necessidade e a utilidade social do que faz, mais firmemente se orienta até o fim de seu trabalho” (p. 76). Nesse sentido, a autora afirma que o sentimento de dever se origina a partir da valorização que os adultos dão para os atos realizados pelas crianças, que embasa o surgimento da autovalorização, sendo uma das novas formações básicas da idade pré-escolar.

Além da autovalorização, de acordo com Smirnova (2010), o estudo da voluntariedade deve estar relacionado principalmente com a conscientização e autoconsciência da criança. Já que a “conscientização do comportamento próprio, ou seja, sua representação subjetiva na consciência pressupõe sua mediatização ou a presença de algum meio, com cuja ajuda o sujeito pode superar os limites da situação imediata (imediatizada) e encontrar-se em uma relação consigo mesmo” (p. 48).

Nesse sentido Leontiev (2014a) realizou um experimento sobre a formação da memória voluntária, o qual já foi mencionado neste texto a partir de outros aspectos (análise da conversão da ação em operação) em que crianças pré-escolares maiores podiam recordar uma informação dada a partir da mediação da linguagem, diferente das crianças menores. O experimento consistiu em propor um jogo em que as crianças tinham que transmitir uma mensagem ao quartel general. As crianças menores não se importavam em transmitir a mensagem, em seus papéis elas corriam até o quartel muitas vezes sem sequer escutar a missão, demonstrando que para elas o papel revelava-se nesse aspecto processual externo. Outras crianças até escutavam a missão, mas não memorizavam o conteúdo, ao transmitir a mensagem, não tentavam recordar, respondendo “Nada, isso é tudo” (Leontiev, 2014a, p. 80).

Já as pré-escolares maiores ouviam e tentavam decorar a mensagem, percebido pela observação do lábio e a repetição da mensagem para si mesma durante o trajeto, inclusive se alguém tentasse falar com elas, elas se apressavam para chegar ao objetivo. Ao transmitir a mensagem, elas tentavam recordar: “Agora, tenho algo mais para dizer...” (Leontiev, 2014a, p. 80). Isso demonstra que as crianças tentavam encontrar o conteúdo da mensagem acessando a memória. Nesse sentido, os estudos de Z. M. Istomina (citado por Leontiev, 1948/2010) sobre memória voluntária acrescentam que a recordação advém da compreensão consciente do objetivo e que esse processo advém do motivo que impulsiona a atividade.

Podemos observar que na idade pré-escolar existem mudanças tanto nos processos psicológicos internos quanto na conduta motora, que estão relacionados com o desenvolvimento do comportamento voluntário. A. V. Zaporozhets e seus colaboradores (citado por Leontiev, 1948/2010) afirmam que a reconstrução da esfera motora que se observa na idade pré-escolar não é resultado da maturação dos mecanismos do sistema nervoso no cérebro, mas está relacionada com o fato da criança “... identificar e estabelecer conscientemente em sua conduta os “objetivos motores” especiais. Em outras palavras, se formam os mecanismos superiores de movimentos em relação com o desenvolvimento da direção de sua própria conduta motora” (p. 24, grifos do autor). No experimento mencionado podemos perceber que a criança pré-escolar menor não realizava a tarefa devido ao fato de que agia sob o controle da visão (controle externo objetual mais utilizado), perdendo o controle quando algo o distraía. De acordo com Leontiev (1948/2010), os mecanismos dirigidos a objetivos externos objetuais apoiam a direção inicial consciente e voluntária de manter a pose, já na etapa posterior do desenvolvimento a direção passa a ser outros mecanismos nervosos e das sensações proprioceptoras (percepção do corpo). Essas sensações pertenciam ao controle dos movimentos, mas começam a se submeter ao controle voluntário consciente. Nas palavras de Leontiev (1948/2010):

Assim vemos que antes se dá a formação real das conexões e relações internas na atividade, ainda sobre a base neurológica anterior e posteriormente se reconstrói essa mesma base. O anterior descobre novas possibilidades para o desenvolvimento posterior da direção da própria conduta; ao mesmo tempo, a autodireção, que se realiza ainda através do controle consciente e da regulação voluntária, adquire características do processo que transcorre automaticamente: não requer esforços constantes, falando metaforicamente, “não ocupa toda a consciência”. A autodireção

adquire este caráter nos pré-escolares maiores, e precisamente essa autodireção é necessária para a criança na escola (p. 25).

Como percebemos, várias mudanças ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, sendo que a brincadeira – atividade proeminente desse período – possui um papel importante nesses processos. Dessa forma, compreendemos que a partir das atividades da criança, particularmente da atividade proeminente, se constroem as neoformações em cada período (dependendo da oferta dos produtos culturais e do processo de apropriação). De acordo com González (2011), García, Solovieva e Quintanar (2013) e Salmina (2010) as neoformações do período pré-escolar são: o domínio dos meios, a consideração da posição de outra pessoa e a atividade voluntária (possibilidade de regular e organizar sua própria conduta). Vygotski (1996b) já sinalizava a importância das novas formações e que essas se davam no período de crise, como já mencionamos em outro momento. Vygotski coloca como uma das tarefas centrais do estudo do desenvolvimento infantil compreender as formações centrais de determinada idade.

De acordo com Salmina e Filimonova (2001), a formação da atividade voluntária se dá a partir do domínio da criança do próprio comportamento, conquistado pelo domínio das regras da conduta. A atividade voluntária e as demais neoformações dessa etapa pré-escolar, de acordo com Elkonin (1980), preparam a criança para a sua atividade futura – estudo –, preparando-a, portanto, para a escola.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. De acordo com Elkonin (1987), ele é portador de determinados tipos de atividades, aquele que cumpre determinadas tarefas e que se relaciona com outras pessoas e se subordina às normas. Segundo o autor, a partir da relação com o adulto, a criança apresenta neoformações básicas em cada período do desenvolvimento. De acordo com Vygotski (1931/1996a), as formações novas correspondem a um:

... novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que são produzidas pela primeira vez em cada idade e determinam, no seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (pp. 254-255)

Assim, entendemos que esse desenvolvimento não surge de uma hora para outra, ele vem acontecendo desde o nascimento da criança. Nesse processo, as atividades infantis como brincadeira, desenho, construir com blocos, dentre outros jogos, desempenham um papel importante, pois é onde “surgem os motivos sociais da conduta, a estrutura hierárquica dos motivos, se formam e se aperfeiçoam as ações de percepção e pensamento, se desenvolvem as relações entre as crianças” (Mújina, 1985, p. 79). Na brincadeira, portanto, desenvolvem-se diversos processos psíquicos importantes, denominados de novas formações ou neoformações, sendo a atividade voluntária considerada uma delas. Essas formações são importantes para o ingresso da criança na escola, pois espera-se que essa transformação trará mudanças na vida da criança e ela deve estar preparada para avançar em seu desenvolvimento. Mújina (1985) também destaca que esse processo não se dá de forma espontânea, necessita da orientação constante do adulto, o qual transmite a experiência social, os conhecimentos e elabora os hábitos.

4.6 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO IV

Compreendemos que a concepção de Vigotski propõe identificar os componentes essenciais do processo de desenvolvimento psicológico que é entendido como desenvolvimento histórico-cultural, diferente de outras concepções que entendem o desenvolvimento como biológico ou evolutivo. Para que o desenvolvimento psicológico aconteça, requerem-se condições orgânicas e sociais correspondentes. As condições orgânicas consistem no estado ótimo do sistema nervoso da criança quando nasce, enquanto as condições sociais incluem as situações sociais adequadas para seu desenvolvimento (Vigotsky, 1996b).

Os seguidores de Vigotski partem desse pressuposto e a partir da esquematização proposta pelo autor acrescentam outras questões constituindo o que conhecemos como a periodização do desenvolvimento humano, proposto de forma mais explícita por Elkonin. Nesse sentido, os psicólogos do desenvolvimento compreendem o desenvolvimento ontogenético como as diversas formas de aquisição da experiência cultural acessível e necessária para cada período do desenvolvimento. Considera-se que a experiência cultural não pode ser adquirida de forma espontânea, mas sim a partir da interação ativa da criança: a partir da atividade proeminente correspondente ao seu período de desenvolvimento.

Buscando entender como se desenvolve a atividade voluntária nesses períodos nos deparamos com mais dois conceitos que são discutidos entre os teóricos e que requer mais

estudos para uma melhor compreensão: de vontade e voluntariedade. Essa dificuldade de conceituação perpassa a dualidade apontada por Elkonin e que ele tentava superar, entre a esfera das necessidades emocionais e a esfera dos processos intelectuais (cognitivos). Acreditamos importante apresentar a discussão e o período que os teóricos, mais especificamente Leontiev, consideram como importante no desenvolvimento desses processos – pré-escolar –, relacionando com a formação da personalidade. Compreendemos, de acordo com Smirnova (2010), que os seguidores da Psicologia Histórico-Cultural, compartilham a ideia de que o processo de formação da voluntariedade é a base para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Percebemos que na etapa pré-escolar a criança começa a estabelecer objetivos e o cumprimento desses, essa é uma das conquistas da criança nessa fase, sendo então, considerada uma neoformação na idade pré-escolar. Dessa forma apresentamos a importância da brincadeira, mais especificamente do jogo de papéis, no desenvolvimento do processo psíquico em questão, que também é considerado uma neoformação do período pré-escolar.

A crise da idade pré-escolar marca o final dessa etapa e é caracterizada pela perda da espontaneidade, aparição de comportamentos marcados por negativismo, bem como atitudes exageradas da criança. Assim, surge na criança uma necessidade de mudar sua atividade, deixar de fazer “coisas de criança” e realizar uma atividade que exija mais responsabilidade e que tenha valorização da sociedade, entrando na etapa escolar, caracterizada pela atividade de estudo (Solovieva & Quintanar, 2012c). Por isso, encontramos na literatura (Leontiev, 1987, 1948/2010; Mújina, 1985; Salmina, 2010; Salmina & Filinova, 2001; Smirnova, 2010, Solovieva & Quintanar, 2012c) um destaque à importância dessa etapa do desenvolvimento para a preparação para a escola com a formulação de avaliações que analisam essa preparação e de práticas que promovam esse desenvolvimento.

Acreditamos que a compreensão do desenvolvimento humano tal qual buscamos apresentar neste trabalho nos leva a perceber a importância do adulto no desenvolvimento dos processos psicológicos nos períodos e resulta em práticas que favorecem o desenvolvimento.

SEÇÃO V - CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRODUZINDO MAIS DESENVOLVIMENTO

*“Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando,
pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!”*

(E. Galeano, 2011)

A partir do que vimos apresentando neste trabalho e da bela epígrafe de Eduardo Galeano (2011), percebemos que o adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança como um todo, inclusive na atividade voluntária. Esse adulto “ensina a olhar” como afirma o poeta, carrega com ele a cultura e a história que é ensinada à criança, nos levando a compreender que os processos psíquicos são de origem cultural e histórica e não espontânea e natural. Esses dois entendimentos levam a diferentes práticas, intervenções e conduções de avaliações. Analisamos na Seção I a situação atual das queixas e do aumento de diagnósticos que são produzidos e justificados por concepções espontâneas do desenvolvimento humano. Nesse quadro, as crianças aparentam ter problemas no desenvolvimento do comportamento voluntário, recebendo um diagnóstico que as rotula com algum transtorno, colocando a culpa sobre elas de forma desvinculada da sociedade que produz seu desenvolvimento e a solução para esse problema tem sido pela via medicamentosa.

Buscando entender como se desenvolve a atividade voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural, percebemos que esse conhecimento pode resultar em intervenções que vão à contramão das apresentadas na Seção I. Dessa forma, expomos nesta Seção as contribuições desse enfoque psicológico em relação às avaliações da atividade psíquica em questão, ilustrando o tema com as avaliações desenvolvidas no México no que se refere à atividade voluntária – fruto do período sanduíche na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica* (Puebla, México). Posteriormente sintetizamos como o adulto educador

pode favorecer o desenvolvimento dessa atividade psíquica a partir da teoria apresentada neste trabalho, expondo também uma metodologia de jogo de papéis observada na instituição em que foi realizado o período sanduíche.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA HISTÓRICO-CULTURAL PARA AVALIAÇÕES

González (2011) postula que a avaliação dos aspectos psicológicos e dos mecanismos que suportam esses processos possibilita investigações sobre a formação da atividade voluntária (as características de seu desenvolvimento em populações normais na idade pré-escolar) e defende a necessidade dessas investigações. Porém, a maioria das investigações existentes se baseia em testes padronizados que, de acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006), são utilizados para diagnosticar crianças saudáveis organicamente por meio de aproximações a padrões de normalidade que desconsideram a relação entre o meio cultural e o organismo individual. Nesse sentido, as autoras questionam o objetivo das avaliações: “avaliar para classificar e segregar ou avaliar para recuperar e promover desenvolvimento?” (p. 109).

Leontiev (1959/1991) também faz questionamentos interessantes acerca do valor das investigações de médicos e psicólogos sobre o atraso mental: “A que resultado final conduzem os seus diagnósticos e prognósticos, os seus métodos de seleção? Podem conduzir à diminuição do número de crianças classificadas como mentalmente subdesenvolvidas, ou determinam talvez o resultado oposto?” (p. 109). Dessa forma, os autores histórico-culturais, inclusive Vigotski, não negam o valor das avaliações psicológicas, mas questionam o limite destas quando se avalia somente o desenvolvimento já consolidado e não o desenvolvimento emergente, sendo assim, o que importa são as possibilidades de superação social da criança e não sua rotulação ou classificação (Mello, 2013).

Portanto, as avaliações neuropsicológicas embasadas pela PHC permitem analisar o estado funcional da atividade psíquica da criança, o que significa buscar suas fortalezas e debilidades e não colocar ou comprovar rótulos. Solovieva (2014) postula que “estudar o que pode e deve existir na criança significa formar os processos psicológicos e as atividades que essa ainda não possui, os quais o psicólogo prevê formar nela para favorecer seu desenvolvimento” (p. 103). Dessa forma a autora apresenta a **zona de desenvolvimento próximo** de L.S. Vigotski como o conceito que nos possibilita orientar a formação destinada às ações que são necessárias para a criança. A zona de desenvolvimento próximo se refere à zona de possibilidades da criança, ou seja, aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas consegue fazer com ajuda (Vigotski, 1934/2009b), significa que com a avaliação

podem-se observar os processos psicológicos que estão ocorrendo e se desenvolvendo e que os psicólogos e investigadores devem não apenas observar, mas também formar as atividades correspondentes para a educação e o desenvolvimento da criança (Solovieva, 2014).

Nesse sentido também Facci, Eidt e Tuleski (2006) afirmam que tanto o ensino quanto a avaliação psicoeducacional devem centrar nas noções e conceitos que estão no nível do desenvolvimento próximo, com o fim de desenvolver as funções psicológicas superiores. Dizendo de outra forma, a partir desse conceito, pode-se medir não só o desenvolvimento até aquele momento (imediate), mas também o desenvolvimento potencial, ou seja, os processos que ainda estão ocorrendo.

Uma avaliação da atividade voluntária baseada nas leis de comportamento propostas pelos teóricos da PHC, de acordo com Luria (1994 citado por Facci & cols., 2006), auxiliam avaliações e práticas pedagógicas que se preocupam não com as qualidades naturais da criança, mas com a utilização de mediadores culturais. A partir dessas investigações é possível pensar em métodos de intervenção com a finalidade de superar as dificuldades (Mello, 2013). As avaliações da atividade voluntária embasadas na teoria histórico-cultural possibilitam intervenções mais eficazes para as crianças. No lugar de etiquetá-las a proposta é que se conheçam suas dificuldades, ou seja, a causa delas, para que se possam superar e formar os processos necessários para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, esse é um dos objetivos de Vigotski: compreender a gênese dos processos psicológicos e como a educação exerce um papel fundamental nesse desenvolvimento. O autor analisa como eram as avaliações no sistema educativo de sua época, postulando que o ensino escolar e sua influência no desenvolvimento do aluno eram avaliados em duas direções: pelo domínio dos hábitos e conhecimentos e pelas capacidades do aluno. Porém ele apresenta que faltava uma terceira direção, a de mostrar a influência inversa dos hábitos e da educação que o estudante assimila em sua conduta cultural e o desenvolvimento desse comportamento (Vygotski, 1931/2012).

A nossa tarefa hoje em dia não parece ser diferente da de Vigotski no início do século XX, pois ainda se faz necessário realizar avaliações que não meçam a capacidade já pronta do aluno e que não o rotulem. De acordo com Mello (2013) o enfoque histórico-cultural faz frente ao enfoque espontâneo que ainda está presente nas escolas e que faz com que as dificuldades sejam um estigma e não um ponto de partida para que o professor possa transformar as condições que geram essas dificuldades. A avaliação baseada na PHC permite o conhecimento das dificuldades da criança, bem como de suas facilidades, sendo possível contribuir para a formação de processos necessários para o seu desenvolvimento, a partir de

intervenções mais eficazes. Assim, retomando o desafio de Vigotski em seu tempo, é necessária uma teoria que busque a gênese dos processos psicológicos e que considere o papel da educação nos mesmos. Dessa forma, questionamos que as avaliações devem não só medir, mas terem uma compreensão de desenvolvimento que entenda a origem dos processos psicológicos e o papel da educação nesses.

5.1.1 Pressupostos básicos das avaliações desenvolvidas no México a partir da Neuropsicologia e da Psicologia Histórico-Cultural

A Neuropsicologia baseada na Teoria Histórico-Cultural teve como principal expoente o grande pesquisador A. R. Luria, o qual, como já apresentamos neste trabalho, se dedicou a estudar as bases neuropsicológicas do funcionamento psicológico, considerando o papel da cultura como fundamental no desenvolvimento psicológico. No Brasil, de acordo com Oliveira e Rego (2010), a Neuropsicologia de Luria é valorizada na Psicologia, Neurologia e Linguística, não sendo muito conhecido na área da Educação. Nos campos de pesquisas brasileiros de Psicologia e Educação, Luria é mais conhecido como colaborador de Vigotski.

De acordo com Solovieva, Lázaro e Quintanar (2006), no México e em todo o mundo tem crescido o interesse pela aproximação histórico-cultural na educação regular e especial, principalmente no que se refere à solução e prevenção das dificuldades escolares. Na Rússia, têm-se desenvolvido procedimentos de avaliações e métodos de correção para crianças pré-escolares maiores e escolares, principalmente por Akhutina, Pilayeva e outros pesquisadores que estudam a Neuropsicologia infantil (Quintanar & Solovieva, 2008; Xomskaya, 2002). Esses estudos desenvolvidos na Rússia constituíram um “guia metodológico para a elaboração de estratégias corretivas na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica* no México” (Quintanar & Solovieva, 2008, p. 151). Portanto muitos procedimentos de avaliação e métodos de correção¹⁶ foram desenvolvidos por essa instituição de reconhecimento internacional fundada em 1994.

Portanto, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Neuropsicologia Histórico-Cultural foram desenvolvidos instrumentos na instituição mencionada que permitem uma análise qualitativa em nível psicológico e neuropsicológico. A análise neuropsicológica consiste em investigar o conteúdo da atividade para precisar o

¹⁶ Correção foi um termo empregado por Vigotski para se referir aos procedimentos de tratamentos, assim como reabilitação, estimulação, remediação, apoio psicopedagógico ou intervenção acadêmica. Os autores propõem o uso do termo de correção neuropsicológica para crianças com dificuldades, em consonância com uma nova proposta de neuropsicólogos da escola histórico-cultural (Solovieva & Quintanar, 2014).

sistema funcional que o subjaz. Já a análise psicológica significa conhecer o nível do desenvolvimento da criança, o estado de formação da atividade proeminente e analisar as neoformações psicológicas, sendo a atividade voluntária uma delas (Salmina & Filimonova, 2001, Quintanar & Solovieva, 2003; González, 2011).

Nesta Seção abordaremos melhor a análise psicológica, porém apresentaremos os princípios da análise neuropsicológica para contribuir na compreensão das avaliações realizadas na instituição visitada no México. Vale resgatar um pouco as bases teóricas já apresentadas neste trabalho. Leontiev (1972/2009) afirma que atrás da atividade está o trabalho cerebral-fisiológico e que “portanto, o cérebro não permanece psicologicamente calado” (p. 63). Dessa forma introduz, junto com Luria e outros teóricos do enfoque histórico-cultural, o conceito de “blocos funcionais” para aprofundar a análise em unidades mais fracionadas, buscando os vínculos que formam a estrutura dos processos que realizam fisiologicamente a atividade.

Baseado nas premissas da Psicologia Histórico-Cultural, Luria (1974, 1962/2015b) compreende as funções psicológicas de forma sistêmica e dinâmica. Sistêmica significa que as funções estão organizadas em sistemas funcionais complexos, ou seja, estão integradas por distintas áreas do cérebro, em que cada uma tem responsabilidade sobre a função. Dinâmica significa que os sistemas não são estáticos, ou seja, modificam-se com a idade e com a aprendizagem.

Dessa forma, na concepção neuropsicológica de A. R Luria, o sistema funcional complexo representa não uma função psicológica, mas sim toda a atividade ou ação. O sistema funcional complexo inclui a participação de diferentes componentes do trabalho cerebral e nunca pode ser levado a cabo por um único mecanismo cerebral (ou fator).

Vygotski (1931/1996a) postula que a participação dos fatores nos sistemas funcionais complexos depende da interação cultural, ou seja, do objetivo que se estabelece ao sujeito no plano psicológico. Os sistemas funcionais complexos são a base psicofisiológica das funções psicológicas que se formam na ontogênese e estão integrados por múltiplos setores (cerebrais, corticais e subcorticais), que se unem para realizar uma tarefa, cada um desses setores realiza uma tarefa específica vinculada um fator (mecanismo cerebral) (Luria, 1962/2015b; Quintanar, 2009). “Entre outros fatores, temos: **integração fonemática, organização sequencial dos movimentos, integração cinestésica, retenção áudio-verbal, retenção viso-verbal, integração espacial e regulação e controle**” (Quintanar, 2009, p. 38, grifos nossos).

Dessa forma, segundo Quintanar e Solovieva (2008), a aproximação neuropsicológica histórico-cultural considera a relação entre a ação (unidade de análise em nível psicológico) e

os fatores neuropsicológicos (unidade de análise em nível neuropsicológico). Vale mencionar novamente neste trabalho que a ação é um processo ativo do sujeito orientada a um objetivo consciente, sendo determinada pelo motivo da atividade (Leontiev, 1975/1984).

Portanto, de acordo com Quintanar e Solovieva (2008), nos casos de dificuldades de aprendizagem, a análise das ações permite identificar o fator ou os fatores afetados. Isso é possível porque a afetação de um fator neuropsicológico se manifesta “nas ações que incluem a operação que garante tal mecanismo e conduz à aparição de uma síndrome complexa na qual se incluem necessariamente diversas ações escolares” (pp. 157-158).

Dessa forma, a criança chega ao neuropsicólogo¹⁷ com alguma dificuldade na escola e o profissional realizará um estudo neuropsicológico que tem como objetivo identificar como estão funcionando os processos mentais da criança (o estado funcional dos mecanismos cerebrais – fatores neuropsicológicos). Já que de acordo com autores como Vigotski, Luria e Zaporozhets, o surgimento das funções psicológicas superiores não é possível sem a maturação e o aperfeiçoamento dos mecanismos morfofuncionais do cérebro (Venguer & Ibatullina, 2010).

Cada ação requer a participação de diversas funções psicológicas (Lázaro García, 2009), e a relação entre ação e fator mencionada acima é que, em cada ação, identificam-se diversas operações e cada operação é garantida pelo trabalho de diferentes zonas cerebrais especializadas. Como exemplo, Quintanar (2009) faz uma análise da ação de escrita por meio do ditado, demonstrando como se avaliam diferentes fatores neuropsicológicos participantes dessa ação. Dentre as operações avaliadas se encontra a de verificação da ação, realizada graças ao fator de “**regulação e controle**”, o qual garante “a manutenção do objetivo, a correção dos erros em seu caso e a conclusão adequada da escrita, ou seja, que a escrita corresponda ao ditado” (p. 42). Esse fator, assim como os outros, depende do fator de **ativação geral inespecífica** que é o que garante a manutenção do estado de alerta e o tono cortical adequado para a ação.

Percebemos, portanto, que a ação relacionada à linguagem expressiva de pronunciar uma palavra possui seu próprio sistema funcional complexo e com base psicofisiológica. A ação de pronunciar em voz alta não pode ser denominada uma função e nem ser localizada no cérebro, pois requer a participação de muitos componentes especializados para essa realização. Portanto, uma dificuldade na pronúncia de uma palavra é apenas um sintoma

¹⁷ No Brasil a Neuropsicologia requer formação interdisciplinar que só ocorre em nível de pós-graduação. Dessa forma não há regulamentações profissionais, já que essas são formuladas para definir as profissões no nível da graduação (CFP, 2010).

observado e tal informação não é suficiente para um diagnóstico (como acontece a partir de outras teorias). Mas podemos perceber que o que afeta a pronúncia da palavra pode ser um dos fatores mencionados. Assim como foi demonstrada a análise dessa ação, podem-se buscar em cada caso particular os fatores que subjazem o quadro clínico e as inter-relações entre linguagem e os outros processos psicológicos dentro da atividade da criança (Quintanar & Solovieva, 2003).

Partindo do pressuposto de que os sistemas funcionais transcorrem como resultado do domínio de instrumentos e operações e que se vão estabilizando a partir do grau de automatização das ações do cérebro, o papel da Neuropsicologia é “identificar as ligações psicofisiológicas (fatores) e suas correspondentes ligações estruturais, processuais e operacionais de diversas ações (sistemas funcionais complexos)” (García Flores & López Cortés, 2011, p. 131). Portanto, o objetivo da avaliação neuropsicológica é “descobrir as ligações (fatores) conservados e alterados (**análise sindrômica**) e ver de que maneira afeta esta ligação(s), não apenas a um sistema funcional, mas aos diversos sistemas funcionais nos quais participa dito fator (**efeito sistêmico**)” (García Flores & López Cortés, 2011, p. 131 grifos nossos).

Sobre o conceito “localização sistêmica”, este consiste em que uma função ou ação se localiza em forma de sistema funcional. Essa afirmação se faz possível porque uma lesão produz a desintegração do sistema funcional envolvido e não a perda da função (Luria, 1962/2015b). Assim como afirmou o neurólogo Jackson (citado por Quintanar, 2009), que a localização do sintoma não corresponde à localização da lesão, ou seja, em cada caso a lesão em certa região cortical afeta o sistema funcional de forma específica e em diferentes níveis. Portanto, o conceito “localização dinâmica” significa que, dependendo da aprendizagem da atividade do sujeito, os sistemas funcionais mudam durante a vida. Já o conceito “síndrome” consiste no fato de que as funções afetadas que possuem um fator comum se alteram e as conservadas não se afetam porque não requerem tal fator. Assim, os sintomas e as dificuldades produzidas pelo fato de um fator estar afetado constitui uma síndrome.

Dessa forma, não se compreende que uma lesão resulta na aparição de apenas um sintoma, sendo necessário realizar a análise sindrômica, que significa buscar a causa e o efeito sistêmico, ou seja, “determinar de que maneira o fator implicado afeta o desenvolvimento de toda a esfera psíquica da criança.” (Quintanar, 2009, p. 39), assim como identificar os aspectos fortes e débeis nos níveis psicológicos e neuropsicológicos.

Portanto, a tarefa do avaliador é estabelecer as relações dinâmicas e o mecanismo das dificuldades ou das alterações, estabelecendo o nível e o caráter das relações entre os

sintomas, ou seja, “o lugar que ocupa o sintoma no interior da síndrome” (Quintanar & Solovieva, 2003), a partir do que é possível sugerir métodos de intervenção com a finalidade de superar as dificuldades. A fim de organizar e sistematizar o trabalho, o instrumento utilizado pelo neuropsicólogo consiste no protocolo. Dessa forma, o protocolo se constitui em um dos elementos básicos da Neuropsicologia, embora para fazer a análise sindrômica seja necessário mais que os protocolos, ou seja, se requer especialmente a experiência clínica do avaliador e seus conhecimentos teóricos (Quintanar & Solovieva, 2013). De acordo com Quintanar e Solovieva (2003), “... a análise detalhada não se limita à utilização de provas neuropsicológicas, inclui procedimentos de avaliação psicológica, que nos permitem conhecer a etapa do desenvolvimento da criança, o estado de formação da atividade principal, da personalidade etc.” (p. 13).

Os instrumentos/protocolos desenvolvidos no México são fundamentados pela concepção da gênese e desenvolvimento social das funções psicológicas, sua estrutura mediatizada e as regularidades de sua organização. Porém, o uso dos instrumentos não garante a análise qualitativa das dificuldades, sendo esse o objetivo, é necessário realizar adequadamente o processo de avaliação, considerar de forma detalhada os resultados e o processo de resolução da tarefa (Quintanar, 2009). Dessa forma, os instrumentos são quantitativos e qualitativos. O método qualitativo permite estabelecer em quais condições se impossibilita a execução de determinada ação e em quais são possíveis a compensação das dificuldades. Já a análise quantitativa considera os tipos de erros, sua frequência de aparição e seu grau de severidade. Esses erros são analisados durante a aplicação dos procedimentos de avaliação neuropsicológica, na atividade de aprendizagem do aluno e nos produtos de tal atividade (a escrita estilo cópia, a escrita espontânea, a solução de problemas aritméticos etc.). Os erros cometidos são sintomas que indicam o estado funcional dos fatores neuropsicológicos (Quintanar & Solovieva, 2008).

Portanto a avaliação neuropsicológica embasada na PHC consiste em um processo estrutural-dinâmico, em que o neuropsicólogo investiga a estrutura das dificuldades e também a dinâmica das ações alteradas, ou seja, o que dificulta e/ou facilita nas execuções de determinadas ações (Quintanar, 2009; Quintanar & Solovieva, 2003). Portanto, consiste em um método que tem como finalidade analisar as fortalezas e as debilidades, com o objetivo de elaborar os programas corretivos/reabilitatórios que garantem a superação das dificuldades. A avaliação permite estabelecer o tipo e o nível de ajuda de que necessita a criança (Quintanar & Solovieva, 2003, 2008).

Essa avaliação neuropsicológica se diferencia das outras avaliações porque não tem como objetivo a identificação de sintomas e o tratamento direto destes. Nas avaliações em geral, se uma criança apresenta seis de catorze sintomas que caracterizam o TDAH no DSM IV, esse é considerado seu diagnóstico, ou se uma criança apresenta dificuldades para reter alguma informação, logo apresenta “problemas de memória” (Quintanar & Solovieva, 2008, p. 160).

De acordo com Quintanar e Solovieva (2003, pp. 31-32), os objetivos fundamentais da avaliação neuropsicológica infantil são:

1. Identificar as particularidades individuais do desenvolvimento de toda a esfera psíquica e da personalidade da criança.
2. Caracterizar o estado funcional dos mecanismos psicofisiológicos (fatores neuropsicológicos) para estabelecer as tendências tanto negativas como positivas em sua formação.
3. Identificar os sistemas funcionais que dependem do trabalho de tais fatores, os quais subjazem as ações e as operações que se incluem nas atividades típicas para cada idade psicológica concreta.
4. Elaborar os programas individuais de correção para fortalecer ou formar os aspectos funcionais débeis, dentro das atividades típicas da idade psicológica correspondente.

Ao analisar a atividade voluntária, deve-se compreendê-la como um tipo de atividade e não como um mecanismo cerebral (fator), sendo, portanto, uma categoria psicológica. De acordo com a concepção de Luria, toda atividade ou ação é representada por todo sistema funcional complexo, que inclui diferentes mecanismos cerebrais. Pode surgir a impressão de que a atividade voluntária se realiza com a participação dos lobos frontais e seus mecanismos (regulação e controle), porém consideramos importante sinalizar que esta impressão não está correta.

A atividade voluntária não pode ser compreendida como sinônimo do fator regulação e controle, devendo ser analisada pelo seu conteúdo concreto (por exemplo: jogo voluntário, leitura voluntária, escrita voluntária) e não como um constructo abstrato que se refere apenas aos lobos frontais. Dessa forma, para a análise neuropsicológica precisa, o especialista deve realizar a análise do conteúdo da atividade para precisar o sistema funcional que o subjaz. Para a análise psicológica, no caso da avaliação do nível do desenvolvimento, transcurso da

idade ou preparação da criança para a escola, o psicólogo considera a atividade voluntária como neoformação psicológica da idade, não podendo reduzi-la a nenhum mecanismo ou estrutura cerebral.

Avaliar esse processo como uma neoformação da criança pré-escolar não significa diagnosticá-la de forma determinada pelo nível real do desenvolvimento, tampouco considerar a diferença quantitativa entre a idade da criança e a idade estandardizada a partir de provas. O verdadeiro diagnóstico inclui não somente ciclos de desenvolvimento já terminados, sendo importante analisar os processos que estão em desenvolvimento, constituindo uma busca da zona de desenvolvimento próximo. Portanto, analisa-se não somente o que a criança faz de maneira independente, mas também o que consegue realizar com a colaboração do adulto. Dessa forma, a partir da concepção teórica da teoria da atividade, considera-se a unidade de análise psicológica da atividade da criança no diagnóstico, a qual seria a ação, entendida como a tarefa proporcionada à criança durante a avaliação (Solovieva, 2014).

De acordo com Facci e cols. (2006), na investigação psicológica, analisam-se os aspectos culturais que provocam o desenvolvimento psicológico, como analisar os tipos de instrumentos que a criança usa para resolver as atividades propostas. Nesse sentido, a avaliação da atividade voluntária está diretamente relacionada à avaliação do comportamento instrumental da criança. Deste modo, o avaliador deve investigar como a criança domina os instrumentos ou as estratégias apresentadas para a resolução das tarefas. Podemos sintetizar que os objetivos fundamentais da avaliação psicológica infantil são:

1. Investigar como transcorre o período da idade pré-escolar em geral;
2. Realizar a análise da estrutura da idade: determinar as neoformações centrais, em primeiro lugar a atividade voluntária;
3. Identificar os aspectos fortes e débeis nos níveis psicológicos e neuropsicológicos;
4. Estabelecer o nível no qual as ações voluntárias são mais acessíveis: verbal ou não verbal;
5. Contribuir para o trabalho pedagógico e psicológico a partir do uso de atividades correspondentes.

5.1.2 Apresentação das avaliações realizadas durante o período sanduíche

O período sanduíche realizado na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, na *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP), na cidade de

Puebla, no México, envolvia a participação nas aulas e em atividades nas sedes práticas. O enfoque teórico adotado pela instituição consiste no histórico cultural, baseado nos pressupostos expostos no item anterior: da Psicologia e da Neuropsicologia Histórico-Cultural. Como parte das orientações e das aulas frequentadas foram estudadas as referências primárias de Vigotski, Luria e Leontiev, o material teórico publicado pelos pesquisadores da instituição e também os instrumentos de avaliação neuropsicológica desenvolvidos por eles (Quintanar & Solovieva, 2003, 2010a, 2010b, 2010c; Solovieva & Quintanar, 2012a, 2012b; Solovieva & cols., no prelo).

O programa de pós-graduação mencionado é de ordem teórico-prática, contemplando aulas teóricas e também intervenções em distintas sedes oficiais do programa de mestrado. A instituição visitada pertence a uma universidade pública – BUAP -, portanto os serviços ofertados nas sedes práticas eram realizados para a comunidade a um custo baixo¹⁸. Em uma das sedes clínicas visitadas era realizado um trabalho clínico com pacientes adultos que apresentavam dificuldades como consequência de dano cerebral, entre elas, falar, compreender, ler e com crianças que apresentavam dificuldades no desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória ou na aprendizagem escolar. Essa unidade tinha como objetivo básico identificar e analisar as funções psicológicas: identificar quais estavam afetadas e quais estavam conservadas, objetivando recomendar formas de tratamento para superar as dificuldades que podiam ser diagnosticadas nos pacientes (Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, n.d.). Dessa forma, a sede era procurada pela comunidade para que fossem realizadas as avaliações neuropsicológicas.

As avaliações eram conduzidas a partir do material produzido pela própria instituição e a partir dos pressupostos da Psicologia e Neuropsicologia Histórico-Cultural (Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, n.d.). Os instrumentos são baseados nesse enfoque teórico e existem tarefas preparadas que podem avaliar a atividade voluntária

Nessa unidade foi possível visualizar o comportamento das crianças, estudar os protocolos com a finalidade de avaliar essa função psicológica e participar na condução de avaliações. As avaliações eram realizadas em duplas pelos estudantes regulares do programa de mestrado, porém devido ao fato de não ser falante nativa de espanhol, as avaliações eram realizadas com outros dois estudantes falantes de espanhol: um que cursava o último ano e

¹⁸ Importante mencionar que cada universidade pública no México estipula um pagamento considerado baixo por mês, semestre ou ano aos seus estudantes, dessa forma, também os serviços oferecidos pela universidade à comunidade possuem essa característica.

outro, o primeiro. Ocorriam supervisões semanais com a professora responsável pela sede todas as semanas.

As avaliações consistiam em uma entrevista com os pais e a criança, seguidas de quatro ou cinco sessões de avaliação, dependendo de cada caso. As formas de avaliar (materiais ou formulação de alguma tarefa) advinham dos dados até então obtidos, esses dados eram analisados de forma a buscar o que faltava para compreendermos melhor a dificuldade da criança e buscar suas potencialidades.

Estão relatados neste trabalho como se deram algumas avaliações de crianças, nas quais foi possível analisar o desenvolvimento da atividade voluntária. Em todos esses casos o serviço foi procurado pelos cuidadores dos menores por razões de baixo rendimento na escola, observações em casa, observações demandadas pelos professores, dentre outras. Dessa forma, nos itens a seguir estão expostas as tarefas presentes nos protocolos que possibilitaram a avaliação da atividade voluntária, com exemplos de experiências vivenciadas referentes à atividade voluntária durante as avaliações realizadas.

5.1.3 Protocolo de avaliação da atividade voluntária

Vale ressaltar que a atividade voluntária é considerada como “o processo da atividade dirigida a um objetivo estabelecido pelo sujeito” (Quintanar & Solovieva, 2010a, p. 46). Dessa forma, para analisar essa atividade, deve-se fazer uma análise psicológica, que parte da avaliação do nível do desenvolvimento, utilizando os conceitos apresentados na Seção anterior de periodização do desenvolvimento humano, atividade proeminente e as neoformações psicológicas. A atividade voluntária é considerada como uma neoformação psicológica da idade pré-escolar, não sendo reduzida a um mecanismo cerebral (fator).

Para avaliar a atividade voluntária, Quintanar e Solovieva (2010a) construíram uma prova específica denominada Avaliação neuropsicológica da atividade voluntária (*Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria*). Esse instrumento se dirige à avaliação dos aspectos voluntários em diferentes atividades e também dentro das brincadeiras (atividade proeminente da idade pré-escolar). Portanto, estão propostos jogos e tarefas que proporcionam o uso de diferentes meios de regulação externa, pois a possibilidade de a criança aceitar e utilizar esses meios pode indicar o grau de formação da atividade voluntária. O instrumento é dividido em cinco seções com indicadores da análise da atividade voluntária: 1. Atividade Lúdica; 2. Atividade voluntária na esfera motora; 3. Atividade voluntária na esfera auditiva; 4. Atenção voluntária no plano gráfico; 5. Recordação involuntária (situacional).

Referente ao indicador de **Atividade Lúdica** são propostas duas tarefas. No **jogo livre** apresentam-se à criança brinquedos e pergunta-se o que se pode jogar com eles. No **jogo dirigido** propõe-se à criança a tarefa de pegar, a partir de um grupo de cartões colocados no centro, aqueles que pertencem a uma categoria determinada (animais ou frutas) no menor tempo possível e sem cometer erros de categoria. Observa-se o tempo de execução no qual a criança se mantém com o mesmo grau de concentração. Analisa-se o grau de coerência da execução de acordo com o tema do jogo, a estabilidade da atividade, a iniciativa, o interesse da criança e o respeito às regras.

A uma criança avaliada que apresentava dificuldades na atividade voluntária – Iván¹⁹ de seis anos – foi proposta uma brincadeira com animais que estavam sobre a mesa, fazendo o som dos animais por um curto período de tempo. A partir da proposta do avaliador de brincadeira com esses animais, o menor conseguia se concentrar mais tempo, porém não foi capaz de substituir um objeto por outro no jogo (por exemplo, lápis por colher) e apresentou dificuldades de representar uma ação sem a presença dos objetos, mesmo com ajuda e motivação constante. Propusemos à criança brincar de médico, brincamos entre os avaliadores, o convidamos muitas vezes, ajudando na maneira como ele podia atuar, porém ele não conseguiu assumir um papel proposto em uma brincadeira de papéis.

Já outra criança de três anos e um mês – Juan – conseguia substituir um objeto por outro durante uma brincadeira (apenas nessa situação) e também seguia um papel no jogo de papéis quando era orientado, porém não propunha nada para o desenvolvimento da história.

A título de ilustração, apresentamos mais um caso, em que uma criança com dificuldade na atividade voluntária resolve a tarefa de jogo dirigido. Adrian, de 11 anos²⁰ e dois meses, apenas conseguiu formar categorias com orientação e exemplificação, porém essas categorias criadas pela criança não estavam completas (por exemplo, no grupo das aves exclui a galinha e o pato). A criança cometeu muitos erros em muitas tarefas porque se antecipava e começava a realizá-las antes que os avaliadores terminassem as instruções, tentando adivinhá-las. Também terminava as tarefas de forma rápida dizendo “já” sem verificação. Portanto, os erros mais comuns cometidos por crianças com dificuldade na atividade voluntária são a falta de compreensão do sentido e significado da informação, respostas adivinatórias e de confusão global (Solovieva, 2009).

¹⁹ Esse nome e todos os outros mencionados são fictícios.

²⁰ Adrian já tem 11 anos, porém apresenta traços no desenvolvimento característicos da idade pré-escolar. De acordo com Vygotski (1996b) “sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível real de desenvolvimento. Por isso, a determinação do nível real de desenvolvimento exige sempre uma investigação especial graças a qual pode ser elaborado o diagnóstico de desenvolvimento” (p. 265).

A avaliação da **atividade voluntária na esfera motora** contém a tarefa de **marcha livre**, em que se pede à criança que realize uma marcha livre. Também contém a tarefa de **marcha com palmas**, a qual se pede à criança que realize uma marcha ao ritmo das palmas do avaliador. Propõe-se também a **marcha com regulação da linguagem**, em que se pede à criança que realize uma marcha coordenando seus movimentos com a linguagem do avaliador. Exemplo: “Marche depois de escutar o número três”. Por fim propõe-se a tarefa de **realização de ações**, na qual se pede à criança que realize ações a partir das ordens do avaliador. Exemplo: “Caminhe com os braços para cima”. Com essas propostas, observa-se a possibilidade da criança se subordinar à marcha e às ações de regulação externa do adulto, ou seja, o grau de desenvolvimento do papel regulador da linguagem e das indicações (palmas).

Nessa tarefa de marchar segundo o bater de palmas, Adrian cometeu constantes erros diante do aumento de velocidade ou da mudança de ritmo das palmas. A criança também apresentou antecipações, quando pedimos para marchar e saltar seguindo instruções orais. O menino seguia instruções concretas, apesar de que, em algumas ocasiões, apresentava dificuldades para subordinar-se às regras propostas pelo avaliador. Também outra criança avaliada – Iván, de 6 anos – não conseguia realizar essa tarefa, apresentava antecipações, começando a marchar antes da ordem. Em algumas situações, ele conseguia realizar a tarefa quando repetia em voz alta antes de realizar a ação, mostrando que a linguagem algumas vezes o ajudava a regular seu comportamento. Outra questão observada nessa criança é que para realizar uma tarefa, ela precisava de muita motivação (como por exemplo, contato visual constante) por parte dos avaliadores e necessitava de orientação o tempo todo para finalizar a tarefa proposta. Essas duas crianças apresentavam, portanto, dificuldade na atividade voluntária.

Referente ao indicador de **atividade voluntária na esfera auditiva** tem-se a tarefa de **identificação de sons**, na qual se pede à criança que feche os olhos e identifique os sons. Se a criança apresenta erros, colocam-se objetos sobre a mesa para que a criança identifique a qual deles se refere o som. Nesse sentido, analisam-se os erros corrigidos e os que não foram corrigidos, bem como a impossibilidade de reconhecer objetos.

Na avaliação da **atenção voluntária no plano gráfico**, tem-se a **Tabela de Schultz**, na qual se pede à criança que encontre na tabela os números de 1 a 15 em ordem progressiva sem tirar o lápis da folha (vide Figura 8). Nessa tarefa é possível observar se a criança planeja antes de encontrar os números ou se se perde ao tentar buscar o próximo da sequência, tirando o lápis da folha – o que indica a capacidade de seguir regras também.

Tabela com números (Schultz)

14	18	7	24	21
22	1	10	9	6
16	5	8	20	11
23	2	25	3	15
19	13	17	12	4

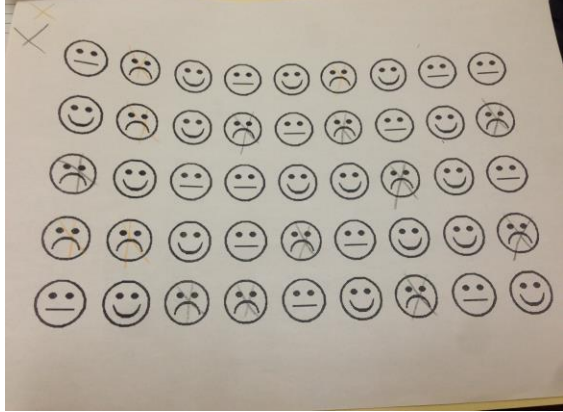

Figura 8. Tabela de Schultz. Extraída de Quintanar e Solovieva (2010a).

Outra tarefa proposta é a de **desenhos incompletos**, em que se pede à criança que identifique e marque o que falta no desenho. Propõe-se também a **Tabela com figuras** (carinhas), na qual se pede à criança que marque todas as carinhas iguais à que foi escolhida pelo avaliador. Nessas tarefas observa-se a estratégia e a velocidade da criança para cumprir as tarefas, bem como os erros corrigidos e não corrigidos. Analisa-se a permanência na tarefa e a possibilidade de verificação.

Na tarefa de identificar os detalhes faltantes, Adrian não foi capaz de identificar todos os detalhes que não estavam nas figuras. Na tarefa de Tabela com figuras observamos que seu rastreo era desorganizado e a orientação do avaliador não o ajudava a melhorar sua execução (não seguia a orientação dada). Nessa mesma tarefa de marcar a figura escolhida pelo avaliador, uma criança de sete anos e quatro meses – Sebastian – apresentava um rastreo desordenado, no entanto quando lhe perguntamos qual estratégia ele poderia utilizar para verificar se ele havia marcado todas as figuras, a criança começou a verificar por linhas verticais e verbalizou contando quantas figuras escolhidas havia em cada fila, conseguindo marcar todas as figuras que lhe pediam, ao verificar com rastreo organizado. Podemos observar que, com a ajuda do adulto, Sebastian consegue avaliar a tarefa. Na Tabela 7 está a diferença na execução da tarefa pelas duas crianças mencionadas acima.

Tabela 7

Diferenças nas execuções da tarefa de Tabela com figuras

Criança	Observações da realização da tarefa	Execução - Imagem
Sebastian	Rastreio desordenado, porém consegue marcar todas e verifica já com rastreio ordenado, contando quantas carinhas existe em cada fila.	
Adrian	Rastreio organizado ao princípio, mas quando a tarefa se complexifica seu rastreio é desordenado e a orientação do avaliador não o ajuda.	

Nota. Tabela construída por nós

Referente ao quinto descritor presente nesse instrumento - **Recordação involuntária intencional** – pede-se à criança que feche os olhos e diga os objetos que estão na sala. Observa-se o tempo de execução e se os objetos ditos pela criança têm a ver com as atividades realizadas ou não.

As possibilidades das crianças de realizar as tarefas propostas de maneira independente sinalizam o nível positivo da consolidação da atividade voluntária ou que se encontra na zona de desenvolvimento atual. A realização de tarefas com a ajuda do adulto, com sua motivação ou constantes repetições mostra que essa atividade se encontra na zona de desenvolvimento próximo, enquanto que a impossibilidade total de realizar as tarefas e a presença de erros, apesar da ajuda proporcionada pelo adulto, sinaliza dificuldades na atividade voluntária. Dessa forma, nessa última situação sinaliza o baixo nível de preparação para a escola e dificuldades na participação em atividade grupais na instituição pré-escolar.

Outra questão que podemos observar no exemplo de resolução de tarefas de Sebastian que foi mencionado anteriormente é que essa criança usa da linguagem como estratégia para regularizar sua conduta. Como foi exposto antes, a linguagem possui essa função regularizadora. De acordo com Luria (1962/2015b), a linguagem “formula o objetivo da ação, o correlaciona com o motivo e traça o esquema fundamental daquele problema que o homem levanta” (p. 298). Outro fato que demonstra que essa criança faz o uso da linguagem externa para regular sua conduta foi que sempre repetia o enunciado em voz alta antes de realizar a tarefa.

Para se avaliar a atividade voluntária, observa-se, portanto, na execução das tarefas, se a criança necessita do uso de regulação externa e a possibilidade de aceitar ou não o uso desses meios, bem como se apresenta perda de objetivo nas atividades. Para precisar se os erros sinalizam o baixo nível da aquisição da atividade voluntária, relacionado com a pobre situação social de desenvolvimento da criança, com a inadequada metodologia da educação pré-escolar e se adicionalmente existem algumas causas neuropsicológicas relacionadas ao funcionamento cerebral específico, devem-se utilizar as provas propriamente neuropsicológicas, as quais permitirão analisar os aspectos clínicos (Quintanar & Solovieva, 2003, 2010a; Solovieva & Quintanar, 2013; Solovieva & cols., no prelo).

5.1.4 Outros protocolos com tarefas que avaliam a atividade voluntária

Além do instrumento criado especificamente para avaliar a atividade voluntária, foram analisados outros instrumentos que continham tarefas interessantes para investigar esse fenômeno. Para facilitar a análise foi construída uma grande tabela que se encontra no Apêndice A com as referências dos protocolos e a organização desses: o indicador da análise do desenvolvimento do comportamento voluntário, a descrição da tarefa e as observações do avaliador para com o desenvolvimento dessa tarefa. Essas informações também estão presentes a seguir, porém apresentamos o protocolo analisado seguido das tarefas que encontramos nesse acrescentadas de casos vivenciados para melhor compreendermos a atividade voluntária e a condução das avaliações.

O protocolo denominado *Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”*. *Screening Neuropsicológico Clínico* (Solovieva & cols., no prelo) contém quatro categorias de tarefas segundo as quais podemos avaliar a atividade voluntária. Na **Prova verbal associativa** e na **Prova verbal de conflito**, apresentam-se à criança estímulos verbais em que ela deve dar uma resposta específica para cada um deles. A instrução consiste na seguinte:

“Agora vamos brincar, quando escutar a palavra *vermelho*, bata uma vez na mesa e quando escutar a palavra *branco*, bata duas vezes. O que você tem que fazer?”, o avaliador deve se certificar de que a criança compreendeu a instrução, repetindo-a caso seja necessário. Em seguida são lidas as seguintes frases²¹:

A montanha está coberta com neve branca
A criança joga com a bola vermelha
Pela manhã o céu é azul
A menina tem laço vermelho
No vaso tem rosas brancas e vermelhas (Solovieva & cols., no prelo, n.p.).

Depois, na Prova verbal de conflito, são trocadas as respostas aos estímulos, causando conflito com a instrução anterior, se pede à criança que bata duas vezes quando escutar a palavra *vermelho* e uma vez quando escutar a palavra *branco*. São lidas as seguintes frases:

Quando o semáforo está verde, atravessamos a rua
A criança tem laço vermelho
A montanha está coberta com neve branca
A maçã vermelha está em um prato vermelho
A criança joga com a bola branca (Solovieva & cols., no prelo, n.p.).

Uma criança avaliada – Adrian – apresentou algumas dificuldades diante do aumento do nível de complexidade da tarefa, não cometendo muitos acertos na resolução da tarefa.

Na tarefa de **Identificação de estímulos significativos** (figura-fundo), lê-se à criança um texto curto e pede-se a ela que quando escutar a palavra “três” trace uma linha vertical na folha. O texto consiste no seguinte:

Em três casinhas viviam três alegres porquinhos. Cada um dos três porquinhos tinha três cadeiras para receberem visitas dos outros dois amigos. Em frente às três casinhas havia três pinheiros, três pequenos jardins com muitas flores e três banquinhos para sentar comodamente. Nos pinheiros viviam três esquilos que pulavam de um pinheiro

²¹ Todos os trechos retirados dos protocolos foram traduzidos para a língua portuguesa por nós.

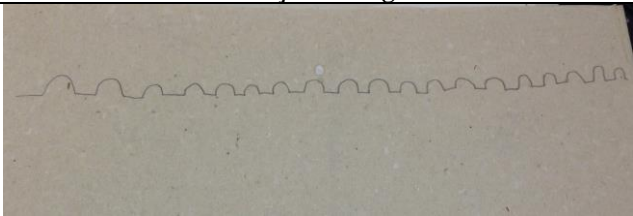
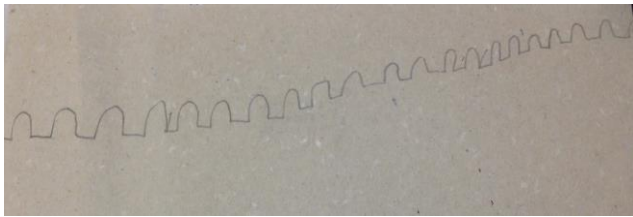
a outro. Também havia três tanques, em cada um deles nadavam cinco peixinhos dourados e quatro azuis (Solovieva & cols., no prelo, n.p.).

Posteriormente pergunta-se à criança que número aparece mais vezes no texto lido e quantas vezes aparecem. Observa-se a capacidade da criança de seguir a instrução, assim como de utilizar a estratégia dada pelo avaliador para contar quantas vezes aparece o número “três”. Percebemos que algumas crianças, como Adrian, não usam apropriadamente a estratégia apresentada (traçar linhas em uma folha) e não conseguem identificar a quantidade específica de estímulos apresentados.

Na tarefa de **Cópia e continuação de uma sequência gráfica**, em que se pede à criança que faça uma cópia de uma sequência gráfica e que siga até o fim da folha sem tirar o lápis do papel, percebemos diferença na resolução das crianças. Na Tabela 8 está a comparação entre duas crianças.

Tabela 8

Diferenças na resolução da tarefa de cópia e continuação de uma sequência gráfica

Criança	Execução	Execução - Imagem
Sebastian	Tirou o lápis uma vez da folha, mas se regula bem.	
Adrian	Tirou o lápis quatro vezes da folha, não se regula com a instrução do avaliador, não automatiza a tarefa e perde a horizontalidade.	

Nota. Tabela construída por nós.

Também o protocolo denominado *Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela* (Quintanar & Solovieva, 2010b) possui tarefas interessantes para investigar a atividade voluntária. Uma das tarefas que analisam a linguagem oral voluntária é a **Conta inversa**, na qual se pede à criança que conte de dez a um. Na resolução dessa tarefa observa-se se a criança segue a instrução, se ela se equivoca e começa a contar de um a dez, o avaliador começa a contar em voz alta, mas se a criança não consegue acompanhar, começa-

se a contar nos dedos junto com ela. Registra-se a execução e o tipo de ajuda que a criança necessita.

As outras tarefas são: **A padaria**, na qual se pergunta à criança como ela pede pão quando entra na padaria, caso ela responda que não faz isso, pede-se que ela imagine que vai comprar o pão; **Permissão**, em que se pergunta à criança como ela pede permissão a seus cuidadores para fazer alguma coisa. Nessas duas tarefas observa-se a dificuldade ou a facilidade dela em realizar tal ação, registram-se todas as respostas da criança, observando a coerência e o uso de palavras de cortesia.

Relacionado às ações voluntárias no plano gráfico, tem-se a tarefa de **Ensaio**, na qual se pede à criança que coloque a ponta do lápis em um dado ponto na folha e que ela irá fazer traços de acordo com a indicação (direita, esquerda, acima, abaixo), caso seja necessário utilizam-se cartões com flechas. De acordo com estudos desenvolvidos por Solovieva e Quintanar (2012c) com crianças mexicanas, essas de modo geral apresentam dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da atividade voluntária, sendo que nessa tarefa de seguir regras estabelecidas pelo adulto no plano gráfico foi acedida por poucos.

Referente aos movimentos voluntários, a tarefa **O motorista** consiste em pedir à criança que mostre como o motorista dirige o ônibus. Na tarefa **O cavalo**, pede-se à criança que mostre como corre o cavalo (se a criança diz que não gosta de cavalo, escolhe-se outro animal). Nessas tarefas, observa-se a execução da criança, inclusive se a criança se recusou a realizá-la e a autocorreção.

Relacionado à linguagem oral, a tarefa de **Função reguladora** se divide em três momentos a fim de observar os tipos de ajuda que a criança necessita, bem como a autocorreção ou a impossibilidade de realizar a tarefa. Primeiramente pede-se à criança que pule para frente quando escute “um” e para trás quando escute “dois”. Em seguida, pede-se à ela que ela mesma fale um dos números e realize a ação correspondente ao número que disser. Depois se pede à criança que pule quando o avaliador contar até três, pulando depois de ouvir o “três”. Por fim pede-se à ela que ela mesma conte até “três” e pule depois que ouvir o número “três”.

Também podemos analisar a atividade voluntária por meio de desenhos, quando pedimos para que as crianças desenhem um relógio com a hora escolhida pelo avaliador, por exemplo. Essa tarefa foi retirada do protocolo **Evaluación neuropsicológica de la integración espacial** (Solovieva & Quintanar, 2012a). Referente à análise da atividade voluntária, notamos que Adrian apresentou dificuldades para seguir a ordem do avaliador, começou a desenhar antes que o avaliador pedisse, desenhando um relógio muito pequeno, no

qual não podia completar com os números. Depois desenha um círculo maior, porém apresenta falta de planejamento: começa com mais espaços entre os números e depois tem que encurtar os espaços para que caibam todos os números, como se vê na Figura 9.



Figura 9. Resolução da tarefa de desenhar o relógio por Adrian.

Em outra tarefa, de desenhar verduras, retirada do protocolo *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (Solovieva & Quintanar, 2012a), também podemos analisar o processo em questão. No **Desenho de verduras** divide-se a folha em partes e pede-se à criança que desenhe diferentes verduras, para a criança mais velha pede-se que desenhe oito e para a mais nova pedem-se seis. Comparando duas crianças, percebemos diferenças na execução da tarefa. Sebastian realizou seus desenhos com detalhes, seus desenhos foram de vegetais, porém em espanhol, assim como em português, informalmente se usa a palavra “verduras” (em espanhol também *verduras*) para legumes (*legumbres*) e vegetais (*vegetales*). A criança não se lembrou de uma sexta verdura, mas nos disse que por isso desenharia um frango, notando, portanto, que seu desenho iria contra as instruções, como podemos ver na Figura 10.

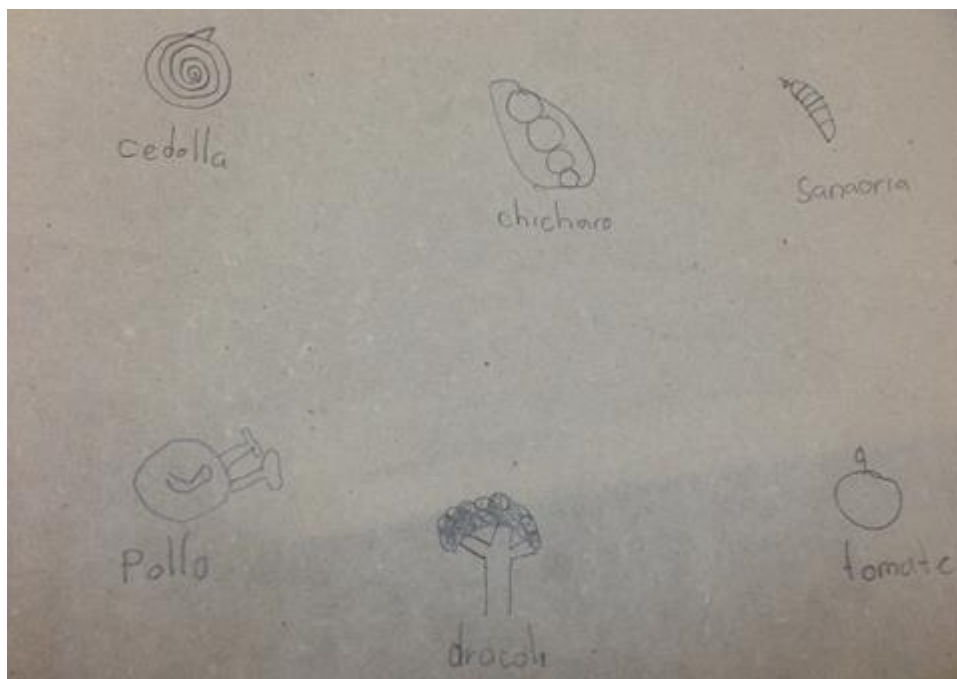


Figura 10. Resolução de tarefa de desenhar verduras por Sebastian

Já outra criança – Adrian – não apresentou detalhes em seus desenhos (vide Figura 11), demonstrando uma simplificação. Além disso, desenha frutas (banana, maçã, melancia) e não percebe seu erro até que o avaliador o sinaliza.

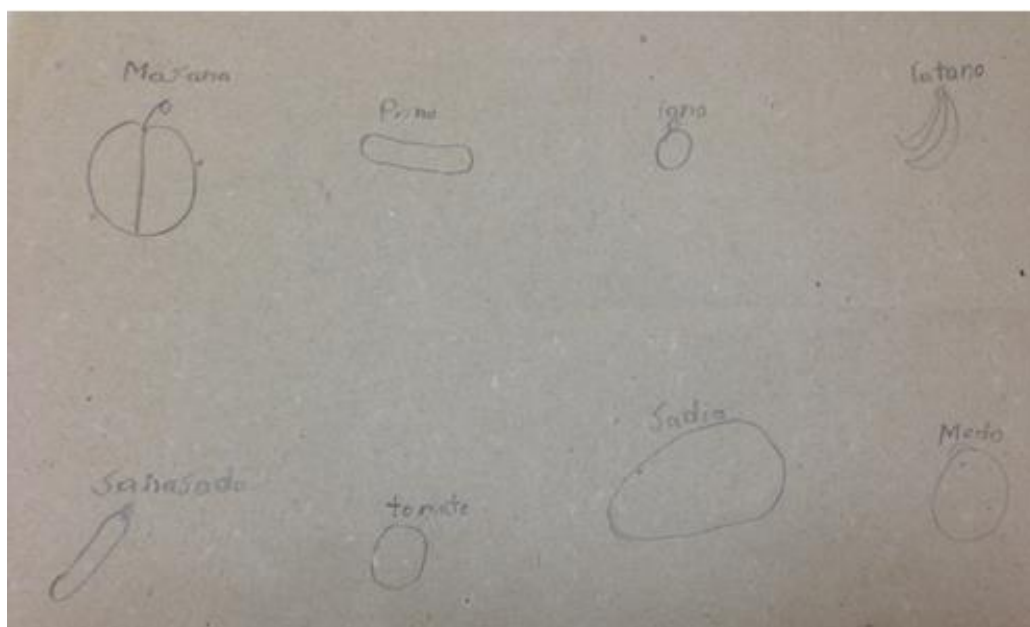


Figura 11. Resolução de tarefa de desenhar verduras por Adrian

. Dessa forma apresentamos outras tarefas contidas em outros protocolos que não o específico de atividade voluntária em que pudemos analisar o desenvolvimento da atividade

voluntária. Ilustramos as tarefas com casos avaliados por nós em que podemos perceber diferenças nas resoluções das tarefas que nos indicam como está o desenvolvimento dessa atividade para as crianças analisadas. Para ilustrar melhor como se realiza a avaliação neuropsicológica na instituição visitada, segue a descrição de um caso avaliado.

5.1.5 Caso Sebastian

A fim de detalhar uma avaliação realizada, apresento o caso de Sebastian, um menino de sete anos e quatro meses. Éramos três avaliadores, como foi especificado anteriormente, e realizamos quatro sessões de avaliação. A primeira consistiu em uma entrevista com os pais em que foi especificado o motivo da consulta: a criança não seguia indicações, interrompia as aulas e não realizava suas atividades acadêmicas. Esses motivos levaram a instituição educativa a solicitar uma avaliação neuropsicológica. Os pais contavam que os primeiros sintomas se apresentaram no jardim de infância, em que Sebastian foi taxado de “inquieto” por suas professoras. Com seis anos iniciou o ensino fundamental²², onde aumentou o número de colegas de classe, fato que os pais associam com o aumento de sua “hiperatividade”. No momento da entrevista, o menino se encontrava no 2º ano do ensino fundamental, apresentava uma média acadêmica de oito pontos e continuava sendo referenciado como uma criança inquieta.

Em casa, a criança requeria o acompanhamento permanente de sua mãe para realizar as tarefas, não possuía um horário específico para realizá-las e demorava aproximadamente uma hora para terminá-las. O pai atuava como a principal figura de autoridade, porém os pais relatam que as regras na casa não estão bem estabelecidas e que existe uma desautorização entre eles. O menino tem a responsabilidade de varrer o pátio em sua casa e quando não cumpre com sua responsabilidade é castigado da seguinte forma: não pode jogar em seu *tablet*, computador ou fora de casa. Também, ocasionalmente, podia ser repreendido com broncas, gritos e tapas. Sua cuidadora principal era a sua avó materna, a quem não obedecia com frequência.

Segundo seus pais, Sebastian questionava as ordens dos adultos, comportamentos denominados pelos pais de “desafiadores”. A expectativa dos pais acerca do serviço de avaliação era de conhecer estratégias para ajudá-lo no âmbito acadêmico e em seu desenvolvimento psicológico, além de levar sugestões para a instituição educativa.

²² De acordo com a organização do sistema de ensino mexicano, Ensino Fundamental correspondente à *Primária*.

Os protocolos utilizados na avaliação foram escolhidos de acordo com as necessidades que encontrávamos para entender melhor o caso de Sebastian. No total foram usados os seguintes instrumentos:

- Entrevista para pais (Formato da instituição)
- Solovieva Y. & cols. (no prelo). Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”. Screening Neuropsicológico Clínico;
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012a). Evaluación neuropsicológica de la integración espacial. México: Universidad Autónoma de Puebla;
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010c). Protocolo para la evaluación de las imágenes internas. México: Universidad Autónoma de Puebla;
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012b). Verificación del Éxito Escolar. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Durante a avaliação neuropsicológica a criança se mostrou tranquila e colaboradora para a realização de tarefas, apesar de haver demonstrado desmotivação para aquelas relacionadas à leitura-escrita. Sua linguagem foi coerente, fluída e não apresentou dificuldades de articulação. Constatamos que ele apresentava compreensão adequada de instruções.

Buscando analisar o estado funcional dos fatores neuropsicológicos - unidade de análise da Neuropsicologia Histórico-Cultural - (Quintanar & Solovieva, 2008; Quintanar, 2009), os fatores de **ativação cortical** (responsável pelo controle do tono cortical), de **audição fonética** (a qual se encarrega da diferenciação dos sons da linguagem – fonemas), de **retenção visual** (responsável pela estabilidade dos traços mnêmicos da modalidade visual), de **análise e síntese cinestésica** (a qual garante a sensibilidade tátil fina) e a de **análise e síntese espacial simultânea** (a qual se encarrega da análise e integração da informação espacial, perceptual e lógico-gramatical) revelaram desenvolvimentos adequados. Quanto a esse último fator, observamos que Sebastian ainda não consolidou a direção esquerda-direita em seu esquema corporal.

A criança demonstrou dificuldades no fator de **retenção áudio-verbal** na atividade de retenção involuntária, que consiste na tarefa de repetir uma sequência de palavras ditas pelo avaliador. A avaliação da **organização sequencial de movimentos e ações** revelou um desenvolvimento adequado, no entanto, nas tarefas de coordenação recíproca das mãos

(deixar uma mão fechada e a outra aberta e depois inverter as posições), sequência de movimentos manuais (realizar a sequência de “punho, borda, palma”) e na inversão de posições de dedos (polegar e indicador), a criança se desorganizava e cometia imprecisões com o aumento de velocidade; porém a linguagem do avaliador e posteriormente sua linguagem o ajudou a organizar o movimento.

Durante a avaliação do mecanismo de **regulação e controle da atividade**, recordando que é o fator que garante o processo de execução de uma tarefa de acordo com o objetivo estabelecido permitindo planejamento, regulação e verificação, observamos que Sebastian **consegue seguir instruções e se subordina às regras propostas pelos avaliadores**. Quanto à atenção voluntária, o menino é **capaz de identificar os detalhes faltantes** nas figuras apresentadas a ele. Na tarefa de cancelamento (marcar todas as figuras iguais a escolhida pelo avaliador) observamos um rastreio desordenado, no entanto quando lhe perguntamos qual estratégia ele poderia utilizar para verificar se marcou todas as figuras, a criança começa a verificar por linhas verticais e verbaliza contando quantas figuras escolhidas tem em cada fila, conseguindo marcar todas as figuras que lhe pedem ao **verificar com rastreio organizado**.

Sebastian **faz o uso da linguagem para regular sua conduta** em várias tarefas avaliadas, como na atividade de solução de problemas de matemática, no protocolo *Verificación del Éxito Escolar* (Solovieva & Quintanar, 2012b), em que repete o enunciado e os números para fazer o cálculo mental (não utilizando os dedos), também na prova *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (Solovieva & Quintanar, 2012a), repete a instrução: “colocar o triângulo entre dois quadrados” para realizar essa tarefa. Igualmente na tarefa de copiar letras e depois recordá-las, do instrumento *Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”* (Solovieva & cols., no prelo) usa a verbalização para recordar as letras que havia escrito. Novamente nessa última tarefa, Sebastian confirma a instrução antes de realizá-la, perguntando se era para copiar em negrito (como aparece no modelo, ver Figuras 12, 13, 14) ou normal, demonstrando que **nota detalhes e planeja sua ação**.

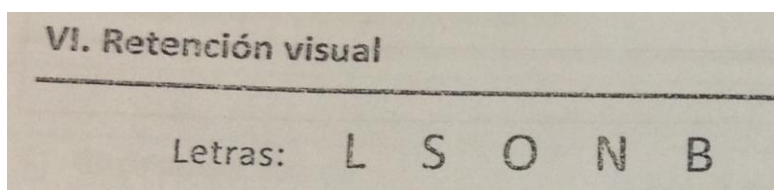


Figura 12. Modelo de letras apresentado à criança.



Figura 13. Cópia do modelo.

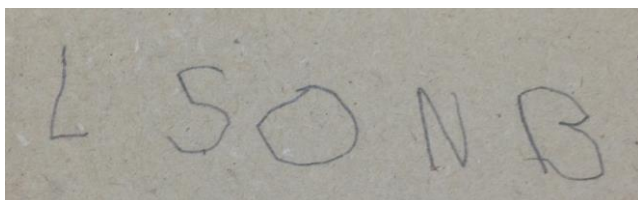


Figura 14. Evocação das letras.

Na tarefa de contagem regressiva de 15 a 3, a criança conta até um, porém percebe seu erro. Durante a realização de algumas tarefas a criança se antecipa com as instruções, porém consegue realizar com êxito com a **regulação externa do avaliador**.

Na tarefa dos relógios, Sebastian comete erros na distribuição dos números no relógio, mas, com a ajuda, consegue realizá-la. Também percebemos que a criança não sabe verificar as horas no relógio quando essas não correspondem à uma hora exata. Porém depois de haver sido ensinado a verificar os minutos, a criança conseguiu dizer as horas nas tarefas seguintes. Dessa forma, também na tarefa de leitura, percebemos que Sebastian confundia “b” por “d”, mas assim que lhe ensinamos as diferenças das letras, a criança entendeu. Nos cubos de Kohs (a criança tem que reproduzir nos cubos um modelo apresentado em figura), o menino necessitava de orientação quando a tarefa se complexificava, dessa forma, dividimos a imagem do cubo ao meio, facilitando a compreensão, e, após isso, ele conseguiu reproduzir o modelo, aplicando essa mesma estratégia em outro modelo. Portanto, ele **conseguiu aplicar as estratégias dadas**. Observa-se a sua resolução dessa tarefa na Figura 15.



Figura 15. Resolução da tarefa do relógio por Sebastian

Nas atividades em que a criança apresentou dificuldades, ela conseguiu realizá-las com ajuda, o que demonstra que se regula bem com a ajuda do adulto. Portanto, o fator de regulação e controle está se desenvolvendo, assim como sua atividade voluntária, e esses comportamentos apresentados por Sebastian, os quais são possíveis a partir da regulação externa, se internalizarão desde que haja apoio adequado em casa e na escola.

A avaliação neuropsicológica permitiu concluir que o menino apresenta adequado desenvolvimento dos mecanismos cerebrais funcionais. A impressão diagnóstica foi de que se considera um adequado funcionamento e amadurecimento das estruturas cortico-subcorticais. Porém, existem algumas atividades que os pais podem realizar em sua casa para favorecer o desenvolvimento da atividade voluntária. Dessa forma, realizamos sugestões aos pais para que ajudem a criança no processo de desenvolvimento do fator de regulação e controle, como organizar as regras da casa e ajudá-lo nas tarefas, sempre explicando o porquê das tarefas, pois na avaliação percebeu-se que Sebastian apenas consegue realizá-las quando compreende seus objetivos, ou seja, quando atribui sentido a elas.

5.1.6 Observações referentes ao material analisado e às crianças avaliadas

As avaliações nos permitem compreender melhor como se desenvolve a atividade voluntária, bem como nos fornece uma provável alternativa às avaliações advindas de outros enfoques psicológicos.

Observando os casos avaliados, percebemos que as crianças com dificuldades na atividade voluntária possuem **dificuldade em assumir um papel na brincadeira**, como Iván que não conseguiu brincar mesmo sendo convidado muitas vezes pelo avaliador²³. Já Juan, como vimos, seguia um papel, porém não propunha uma brincadeira ou variações durante a proposta pelo avaliador, não demonstrava **iniciativa** – outra dificuldade em relação ao desenvolvimento da atividade voluntária observada nas crianças.

As crianças com dificuldade também apresentam nas resoluções de suas tarefas **simplificação e falta de detalhes**. Por exemplo, na tarefa de desenhar verduras na *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (Solovieva & Quintanar, 2012a), Adrian não apresentava detalhes em seus desenhos, sendo difícil identificá-los e desenhou frutas no lugar de verduras, mesmo já tendo consolidado esse conceito, e não percebeu seu erro, quando o avaliador lhe pediu para verificar.

²³ A investigação da atividade voluntária em situação de brincadeira será mais bem tratada nos próximos itens.

Outro erro cometido por Adrian que notamos nessa tarefa acima é a **falta de verificação**. Também pudemos observar esse erro na execução de outras tarefas, pois foi comum a resposta “já está pronto” quando era solicitado que ele verificasse o que havia feito. Um exemplo foi na tarefa de marcar a carinha com o semblante apresentado. Nessa tarefa, Adrian se negou a verificar se marcou todas e depois o fez com rastreo desordenado, enquanto outras crianças, como Sebastian, verificaram com rastreo ordenado utilizando a linguagem como recurso para resolver a tarefa contando quantas carinhas havia em cada fila.

Em Sebastian podemos perceber que a linguagem o ajudava muito a executar as tarefas; porém Adrian não apresentava a **linguagem como reguladora da conduta**. Na tarefa de coordenação recíproca das mãos e na de sequência de movimentos manuais, Adrian não automatiza seu movimento, realizando-o de forma ampliada e ao verbalizar com a intenção de regular seu comportamento não melhora sua execução, apenas melhora um pouco com ajuda, diferente de Sebastian, que também se desorganiza com o aumento da velocidade na execução do movimento, porém a sua própria linguagem o ajuda a executá-lo. Em algumas crianças foi possível perceber o uso da linguagem para regular-se, como por exemplo, Sebastian repete os cálculos para fazer as tarefas de êxito escolar e também as instruções enquanto realiza a tarefa. Também Ivan conseguia realizar a tarefa quando repetia a instrução em voz alta.

Como já foi apresentado na Seção III, a linguagem mediatiza toda a esfera psíquica do homem, participando na formação e no desenvolvimento de cada uma das funções psicológicas (Vygotski, 1931/2012). A regulação da atividade voluntária da criança se relaciona de maneira direta com o papel regulador da linguagem, vale ressaltar que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, as etapas para o desenvolvimento da atividade voluntária a partir da linguagem são: a criança primeiramente controla suas ações pela linguagem do adulto, depois com a linguagem externa da própria criança e depois pela linguagem interna. Dessa forma, primeiro a linguagem externa acompanha as atividades práticas e depois a precede, inibindo seus comportamentos diretos até que tenha formulado verbalmente sua ação (Luria, 2001). A linguagem começa a dirigir-se a um objetivo consciente, ou seja, se faz voluntária (Vygotski, 1934/2014). “Portanto, quando a linguagem não cumpre com seu papel regulador e mediatizador da atividade da criança, observa-se que este é incapaz de seguir um objetivo dado pelo adulto; não regula e não controla a execução das tarefas propostas” (Quintanar, Hernández Cinto, Bonilla Sánchez, Sánchez Sánchez, & Solovieva, 2001, p. 59).

Algumas crianças também revelaram **falta de planejamento**. Na tarefa de desenhar o relógio da prova *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (Solovieva & Quintanar, 2012a), Adrian se antecipou e sem planejar onde colocar os números fez um

desenho muito pequeno (como se pode ver na figura exposta na Tabela 6). No segundo relógio que desenhou também se nota falta de planejamento, pois podemos perceber que existe mais espaço entre os primeiros números que desenhou do que ao final, demonstrando que usou essa estratégia para que coubessem todos os números dentro do relógio. Comparando com Sebastian, este dispõe bem os números, porém percebemos que não sabia verificar as horas que não fossem horas inteiras, por exemplo, reconhecia seis horas (6:00), mas não seis e vinte (6:20) ou seis e meia (6:30).

Em relação à tarefa anterior, ensinamos a Sebastian como ler o relógio analógico e ele conseguiu aprender, mostrando que aplica as estratégias dadas pelo avaliador. Essa consiste em outra dificuldade apresentada por algumas crianças: **não seguir as instruções dadas**. Na tarefa de verificar quantas vezes o número três apareceu no conto lido, foi ensinada uma estratégia: traçar um risco na folha cada vez que ouvisse o número, para depois contá-los. Adrian não usou a estratégia e não acertou a resposta, diferente de Sebastian que a usou, mas também se equivocou. Outra tarefa em que percebemos esse comportamento de não seguir instruções foi a de realizar uma sequência gráfica, que está na *Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”* (Solovieva & cols., no prelo). A instrução é de que a criança deve copiar a sequência e dar continuidade a ela até o final da folha, sem retirar o lápis. Algumas crianças como Adrian apresentaram dificuldades, essa criança tirou o lápis quatro vezes da folha para executar a tarefa e perdeu a horizontalidade. Já Sebastian, como já foi apresentado, utilizou as estratégias e conseguiu realizar as tarefas depois da ajuda do avaliador, o que mostra que alguns comportamentos seus estão em processo de formação, na zona de desenvolvimento próximo.

Também foi possível observar que Adrian apresentava comportamentos em processo de formação, como na tarefa de leitura, em que ensinamos estratégias e ele as utilizou no outro dia, demonstrando que pode avançar no aprendizado da leitura, assim como no aprendizado de divisão, que conseguiu resolver as operações matemáticas depois de ser ajudado pelo avaliador. Quando foi felicitado, Adrian comentou que na escola sua professora ficava brava e ele já não sabia o que fazer. Isso demonstra que Adrian está desenvolvendo sua atividade voluntária e que estratégias psicopedagógicas e familiares são fundamentais para ajudá-lo, assim como são essenciais também para Sebastian e todas as crianças.

Dessa forma, percebemos que com a ajuda necessária em cada caso, a criança pode ser estimulada e aprender o que antes não podia fazer (devido a múltiplos fatores, inclusive sociais) e desenvolver-se. A partir da avaliação é possível saber o tipo e também o nível de ajuda que a criança necessita (Quintanar & Solovieva, 2008). Ter esse objetivo ao realizar

uma avaliação é importante porque uma grande demanda que aparece ao psicólogo escolar/educacional se refere à realização de avaliação de crianças com problemas no comportamento voluntário expresso na falta de controle do comportamento, como a falta de atenção. A Psicologia Histórico-Cultural nos instrumentaliza a compreender melhor o fenômeno e também a pensar e desenvolver formas de avaliação que condizem com a teoria.

O desenvolvimento de instrumentos se faz importante porque organiza e sistematiza o trabalho do neuropsicólogo e/ou do psicólogo. No entanto, assim como os instrumentos são fundamentados pela teoria em questão, também o avaliador deve ser grande conhecedor da teoria para conseguir avaliar de uma forma não apenas quantitativa, mas também qualitativa. Os pressupostos do enfoque psicológico em questão são importantes para nós porque a forma segundo a qual compreendemos o desenvolvimento do cérebro como cultural nos possibilita pensar intervenções que perpassam as soluções “biológicas”, que finalizariam na receita de um remédio para essas crianças, assim como já havia acontecido com crianças que chegaram para fazer avaliação – Adrian havia sido diagnosticado com “Transtorno de Déficit de Atenção Misto”. Sem nos atentarmos para a relação particular e universal tendemos a aumentar os problemas, visto que há uma crescente patologização e individualização do problema da inquietude/hiperatividade/falta de controle, que em sua gênese é social e histórico. O estudo genético aprofundado do desenvolvimento humano, bem como dos processos de aprendizagem, e a avaliação formulada a partir desse conhecimento pode ser um ponto de partida, em que possibilitam pensar formas de contribuir para o desenvolvimento desse processo.

As avaliações apresentadas aqui foram demandadas pelos pais que tinham como expectativas levar para a escola e para suas casas estratégias para ajudar as crianças a se desenvolverem e aprenderem. Em uma “avaliação tradicional”, provavelmente Sebastian poderia receber um diagnóstico que poderia rotulá-lo ainda mais na escola, avolumando o número de casos de crianças diagnosticadas equivocadamente.

Sebastian ilustra a criança do século XXI que, sem qualquer problema relacionado ao desenvolvimento psíquico, pode ser rotulado por um transtorno e, dessa forma, culpabilizado pelo seu suposto fracasso escolar. Porém, como já foi apresentado neste trabalho, o fracasso escolar engloba dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas, pedagógicas e institucionais. Assim, o(a) psicólogo(a) tem um papel importante, já que as queixas chegam para esse(a) profissional: ele(a) pode diagnosticar Sebastian com um transtorno e legitimar essa culpa da criança pelo seu fracasso, ou, ao entender todas as dimensões mencionadas acima e que o modo de produzir a vida material implica na produção da vida social, política e

espiritual, bem como na formação e desenvolvimento do psiquismo e outras implicações, pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

5.2 PROPOSIÇÕES PARA CONTRIBUIR NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: O PAPEL DO EDUCADOR

De acordo com os pressupostos da PHC apresentados neste trabalho, o desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento do comportamento voluntário, advém da apropriação de instrumentos e signos. Para Vygotski (1931/2012), o desenvolvimento cultural da criança é compreendido como um processo vivo de formação, ou seja, de luta ou de choque entre o natural/primitivo/orgânico e o histórico/cultural/social. O desenvolvimento, portanto, não é estereotipado e automático, assim, se introduz na teoria da educação o caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança. A compreensão de que a adaptação da criança acontece por meio do contexto histórico-social modifica a teoria sobre a educação cultural. Dessa forma, o educador compreende que a criança está submersa na cultura,

não só toma algo dela, não só assimila e enriquece com o que está de fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – converge-se no ponto de partida para a nova teoria da educação (Vygotski, 1931/2012, p. 305).

Segundo Leontiev (1959/2004), a apropriação do que a humanidade produziu, ou seja, das habilidades humanas, deve passar de geração em geração por outros homens, em um processo de educação. Solovieva (2014) complementa afirmando que, no desenvolvimento humano, “... o externo se converte gradualmente em interno e todo o comportamento adquire um caráter cultural. O homem é capaz de construir seu mundo interno por meio dos instrumentos da cultura” (pp. 102-103). Podemos afirmar, portanto, que o desenvolvimento está diretamente relacionado à oferta dos produtos da humanidade e ao acesso cultural que a criança possui. Entendendo essa forma, compreendemos que o processo de desenvolvimento humano se refere a um processo educacional.

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural modificam radicalmente a ideia sobre a relação entre educação e desenvolvimento. A educação não deve ser adaptada ao

desenvolvimento ou deve ser apenas apoiada no desenvolvimento da criança, mas também promovê-lo. Sobre o entendimento da educação presente no contexto de Vigotski (e podemos perceber semelhanças ainda hoje), o autor postula:

Supunha-se que era preciso seguir a direção dos prazos, do ritmo, das formas de pensamento próprias da criança, de sua percepção etc. Não se colocava a questão de forma dinâmica. Por exemplo, se reconhecia justamente que a memória do escolar era concreta, e seus interesses eram emocionais, e se deduzia disso – dedução igualmente correta – que as lições nas primeiras classes deviam ser concretas, imaginativas e altamente emocionais. Toda a sabedoria desta teoria era de que a educação é eficaz se puder contar com o apoio das leis naturais que regem o desenvolvimento da criança (Vygotski, 1931/2012, p. 307).

Sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o ensino deve buscar apoio no desenvolvimento visando superá-lo. Retomando o exemplo anterior, apresentado por Vygotski (1931/2012), o caráter concreto e imaginativo da memória infantil deve sim ser suporte para promover o desenvolvimento, mas cultivar apenas esse tipo de memória significaria reter o desenvolvimento em uma etapa inferior, visto que a memória concreta deve ser superada no processo educativo. A função primitiva deve ser apoio, mas a intenção do processo educativo é superá-la, a superação das funções elementares pelas culturais significa uma mudança no desenvolvimento infantil. Portanto a Psicologia Histórico-Cultural estuda a criança na sua dinâmica de desenvolvimento e aprendizagem e se interroga quanto à finalidade da educação.

Para Vygotski, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que estão intimamente relacionados, mas que não coincidem, como podemos compreender melhor a partir do conceito de zona de desenvolvimento próximo, no qual a criança possui a zona de desenvolvimento com processos psíquicos já desenvolvidos, realizando tarefas independentes de ajuda, mas também apresenta uma zona de possibilidades com processos psíquicos que estão se consolidando, a qual se reflete nas tarefas que as crianças conseguem realizar com algum auxílio. Portanto, a atividade pedagógica não deve se orientar apenas pelo desenvolvimento já alcançado, mas também pelo desenvolvimento potencial, já que a aprendizagem promove desenvolvimento. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, pois motiva e desencadeia as funções que estão em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. Vygotski (2009) ainda afirma que o ensino seria desnecessário se

fosse utilizado apenas o que está maduro no desenvolvimento. Pelo contrário, o ensino deve agir na zona de desenvolvimento, pois ensinar aquilo que já se sabe não o promove.

Essa compreensão responsabiliza o adulto, envolvendo-o na organização das situações de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento, também se faz necessário que o adulto conheça o processo de desenvolvimento. Para Vygotski (1927/2013), o desenvolvimento cultural da criança, ou seja, o processo de arraigo da criança na cultura, “não pode identificar-se com o processo de maturação orgânica, por uma parte, nem reduzir-se, por outra, a uma simples assimilação mecânica de certos hábitos externos” (p. 220).

Nesse sentido, Leontiev (1959/1991) afirma que para compreender como se formam os processos cognoscitivos intelectuais é necessário recusar duas hipóteses teóricas. A primeira corresponde à afirmação de que a criança possui esses processos mentais desde o nascimento e os fenômenos externos se limitam a ativá-los. A segunda hipótese corresponde à afirmação de que as operações do pensamento são formadas pela experiência pessoal e individual da criança (processo de aprendizagem), essa tese implica na crença de que a repetição determinaria a formação de novas conexões condicionadas (ou associações) e que o pensamento seria uma pura e simples reprodução dessas associações.

Dessa forma, também a atividade voluntária, sendo fruto do desenvolvimento histórico-social, requer um papel importante do adulto. De acordo com Montero (2003) “a autorregulação, igual aos outros processos psíquicos, particularmente aqueles classificados como superiores,... requer condições e influências favoráveis a sua formação, ou seja, que também seja ensinado ou estimulado desde períodos precoces do crescimento” (Montero, 2003, p. 2).

De acordo com Leontiev (1959/1991) o aprendizado de conceitos, generalizações e conhecimentos pressupõe que as ações se organizem ativamente para a formação de ações mentais adequadas. Primeiramente essas noções assumem a forma de ações externas a partir do adulto, pois, segundo Elkonin (1987), o contato com o objeto em si não permite o desenvolvimento, pois nesse objeto não estão escritos sua origem social, qual a sua utilidade e os procedimentos e métodos para a sua reprodução. Na seguinte etapa as ações são verbalizadas, sendo transferidas para o plano da linguagem, por exemplo, a criança começa a contar em voz alta, substituindo os objetos que antes necessitava para realizar as operações matemáticas, nessa etapa a ação transforma-se em ação teórica, ou seja, é baseada em palavras/conceitos verbais. No seguinte momento a ação é transferida para o plano mental, sendo necessária a exteriorização por meio da linguagem falada para que o adulto possa corrigir a criança. Ao expor esse esquema geral do processo de formação das operações de

pensamento, Leontiev (1959/1991) afirma que esse processo não segue necessariamente essa ordem linear e também destaca que o professor, tendo como objetivo proporcionar conceitos, deve dar atenção às operações utilizadas pela criança para resolver problemas, pois, caso contrário, seu desenvolvimento pode ser perturbado.

O autor apresenta uma experiência que realizou com crianças com dificuldades na aprendizagem, na qual observou que as crianças não conseguiam avançar nas operações matemáticas com números maiores de dez porque só conseguiam contar com objetos, ou seja, estavam na etapa da operação externa. Para que elas pudessem avançar, era necessário regressar à etapa inicial de operações externas para então transferi-las para o plano da linguagem, reorganizando a capacidade de contar mentalmente. Uma intervenção dessa forma deve ser realizada no momento certo, pois as etapas seguintes do processo do pensamento podem não se desenvolverem ou desenvolverem-se de maneira errada, tendo a impressão de que a criança apresenta um atraso intelectual.

Entender o desenvolvimento humano a partir da periodização significa entender que as atividades dominantes de cada idade conduzem a formação de aspectos psicológicos importantes para que a criança se desenvolva. A partir de um diagnóstico pode-se analisar os processos que estão em formação, na zona de desenvolvimento próximo, e contribuir para esse desenvolvimento. Dentro desses aspectos psicológicos importantes está a atividade voluntária. De acordo com Leontiev (1948/2010), a possibilidade de dirigir a própria conduta constitui em “um dos momentos essenciais que formam *a preparação psicológica da criança para o processo de ensino-aprendizagem na escola*” (p. 22, grifos do autor).

Leontiev (1948/2010) afirma que a criança deve saber inibir as reações motoras impulsivas e controlar sua conduta, pois a escola exige da criança esse comportamento, por exemplo, ela deve estar sentada durante muito tempo. Essas exigências escolares são uma conduta externa determinada e também a capacidade de direção dos processos psíquicos, ou seja, da atividade mental, nas palavras de Gurevich (1969):

O escolar tem que superar as dificuldades para recordar, perceber e pensar. É exigido que ele tenha uma atenção voluntária, que acesse a memória voluntariamente e que recorde também voluntariamente. Deve procurar com firmeza adaptar-se a estas exigências, regular sua atividade racional com um fim determinado. A escola exige um regime de trabalho organizado que se deve seguir para alcançar os resultados necessários (p. 400).

Para desenvolver as bases da atividade voluntária, o adulto deve cobrar das crianças responsabilidade e, de acordo com Gurevich (1969), deve exigir que elas recolham os brinquedos, arrumem a roupa, guardem a toalha, dentre outras obrigações. Essas ações têm um papel importante no desenvolvimento das ações voluntárias. Também outra questão importante que os adultos podem fazer para promover o desenvolvimento desse processo consiste na participação conjunta com o adulto no trabalho doméstico. De acordo com Gurevich (1969) essas responsabilidades também são importantes no desenvolvimento dos atos voluntários.

Dessa forma, Mújina (1985) afirma que a criança deve estar preparada para o ingresso na escola, a qual lhe impõe novos direitos e obrigações independentes de sua vontade. A maioria das crianças aspira a essa nova posição, quer se considerar grandes, ter notas, dentre outros fatores relacionados ao exterior, porém apenas essa aspiração relacionada à aparência de ser maior ou também relacionado à possibilidade de adquirir conhecimentos é insuficiente para estar na escola. É preciso saber subordinar os desejos, estar atento na aula, estudar regras que não são atrativas e refletir sobre a solução de um problema difícil. Nesse sentido é preciso que a criança saiba dirigir sua conduta, em particular sua atividade cognitiva em relação à solução de tarefas, para isso deve ter estruturado um sistema hierárquico de motivos para se guiar a fins e propósitos estáveis.

De acordo com Leontiev (1948/2010) a criança de sete anos não consegue cumprir as exigências da escola facilmente, necessitando serem preparadas para isso, em outras palavras, necessitam serem educadas para tal. Essa educação demanda esforços dos psicólogos, já que não se trata de um treinamento simples ou desenvolvimento de atos mecânicos. De acordo com Leontiev (1948/2010):

ao falar da habilidade para dirigir a própria conduta, nos referimos a um processo complexo. A conduta “dirigida” não é uma conduta simples reforçada no hábito, mas sim uma conduta controlada conscientemente. Ademais, esse controle não deve requerer a atenção dirigida especialmente a ele. Durante a sessão, o aluno há de se comportar de maneira adequada: estar sentado corretamente, não voltear-se, não tocar com as mãos outros objetos que se encontrem frente a ele, não deve mover as pernas, em outras palavras, “não esquecer em nenhum momento seu comportamento”, sem importar a atenção dirigida ao que comenta o professor na sala (p. 23).

Dessa forma, a criança deve estar atenta ao que o professor diz e se comportar de maneira adequada sem colocar a atenção nisso, assim, esse comportamento já deve estar automatizado (Leontiev, 1948/2010). No decorrer do desenvolvimento humano percebemos então, como já foi mencionado na Seção anterior, mudanças nas ações, nas operações, conversão de ação em operação, mudanças na atividade como um todo. Essas mudanças caracterizam a transição de período, portanto no período escolar espera-se que a criança já tenha automatizado esse comportamento de dirigir a conduta, já que se considera como uma formação característica da etapa pré-escolar.

No desenvolvimento da criança, ela primeiro assimila as relações humanas - as funções sociais, as normas elaboradas pela sociedade e as regras de comportamento - de forma concreta e objetiva. Para que isso aconteça é necessário que as tarefas propostas pelo educador à criança tenham conteúdo para ela, em outras palavras, deve haver uma relação mais imediata entre aquilo que ela faz, pelo qual atua, e as condições dessa ação. “Apenas nessa condição é possível identificar novas relações internas superiores e relacioná-las com a atividade da criança, que correspondem àquelas tarefas complexas que se estabelecem ante o sujeito por meio das condições histórico-sociais de sua vida” (p. 26)

Sobre a função da educação, Leontiev (1948/2010) questiona: “deve ou não a educação, na etapa inicial da aquisição da tarefa nova para a criança (pelo menos, por exemplo, a tarefa de direção de sua própria conduta) ir de acordo com a linha de incremento da força do motivo?” (p. 26). Segundo o autor a força do motivo não é um fator decisivo nas etapas iniciais, mas sim “a relação consciente (com sentido) entre o impulso da criança e a ação que ela deve submeter a este impulso, ao motivo dado, o qual se mostra de maneira clara no material”. Porém essa é uma característica do desenvolvimento inicial da criança, posteriormente deve-se superar tal limitação. Esse conhecimento deve ser considerado no processo educativo para que façam exigências complexas e superiores às crianças, desenvolvendo nelas motivos concretos que impulsionam sua aprendizagem. Por exemplo, são comumente apresentadas às crianças tarefas de papéis concretos objetivos no período pré-escolar como, por exemplo, caminhar como um urso ou pular como um cavalo, contudo, posteriormente devem-se proporcionar outras tarefas mais abstratas.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento da consciência da criança, de acordo com Leontiev (2014a), “encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade, velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem novos, conduzidos a uma reinterpretação de suas ações anteriores” (p. 82). Essas mudanças apenas são possíveis devido às relações que se estabelecem entre a criança e o mundo, sendo essa relação de caráter social,

quem determina o conteúdo e a motivação da atividade é a sociedade, tendo o adulto um papel fundamental, portanto, no desenvolvimento.

5.2.1 A metodologia do jogo de papéis

Devido ao exposto anteriormente, o adulto educador deve estar atento a essas mudanças e proporcionar tarefas que promovam o desenvolvimento da criança. Atualmente a metodologia que é utilizada na educação infantil visa à formação da atividade fina e de hábitos introdutórios de leitura, escrita e matemáticas. O problema se constitui em que o incentivo ao desenvolvimento da atividade fina é realizado de forma isolada da atividade específica com um fim e o incentivo à leitura, escrita e matemáticas é realizado pela memorização e repetição constantes. Dessa forma, essa metodologia não inclui a formação dos aspectos psicológicos essenciais para o período pré-escolar, sendo a atividade voluntária um deles (Solovieva & Quintanar, 2012c).

Uma metodologia que cumpra com esses objetivos requer um pressuposto teórico que analise o que é adequado e útil nas etapas do desenvolvimento psicológico, em especial a pré-escolar - pelo objetivo deste trabalho. Assim, a compreensão de desenvolvimento advinda do enfoque histórico cultural considera o jogo de papéis e leitura e análise de contos como atividades principais nesse momento do desenvolvimento (Solovieva & Quintanar, 2012c).

Nesse sentido, a Escola Soviética desenvolveu bastantes estudos na organização e direção de brincadeiras para pré-escolares (Gurevich, 1969, Elkonin, 1980, Vigotski, 2009a, Leontiev, 2014b). A brincadeira do jogo de papéis, como foi exposto na Seção IV, traz grandes benefícios para a criança. É no jogo protagonizado que a criança tem a possibilidade de solucionar situações de conflito, refletir e criticar suas atitudes e dos demais, bem como de fazer uso de regras para regular sua conduta. No jogo as crianças se guiam a partir das regras do papel adquirido, pela sua expressão facial e verbal, gestos, dentre outros, de uma forma que não é imposta e forçada (Solovieva & Quintanar, 2012c), desenvolvendo assim o controle de comportamento que depois será importado para fora da brincadeira.

No jogo são formados os motivos que permitem o desenvolvimento do interesse e da curiosidade, permitindo a preparação para a atividade de estudo – atividade proeminente do período seguinte da infância (Solovieva & Quintanar, 2012c). Dessa forma, é recomendável que se promova esse tipo de brincadeira com crianças como uma forma de organizar o comportamento voluntário, já que a partir dessa brincadeira a criança aprende a permanecer sentada a mesa, trabalhar com diferentes tipos de materiais, responder perguntas, escrever, a

controlar suas ações em geral – comportamentos necessários para a aprendizagem escolar (Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2008).

A metodologia de jogo de papéis tem sido estudada e experimentada por diversos autores (García & cols., 2013, González-Moreno, Solovieva, & Quintanar, 2009; Salmina & Filimonova, 2001; Gonzáles, 2011, Manzo, 2017). Essa metodologia consiste em implementar essa brincadeira de maneira dirigida e por níveis com grupo de crianças pré-escolares.

De acordo com Solovieva e Quintanar (2012c), a brincadeira não é uma atividade natural, que sai do interior da criança, por isso requer organização e orientação do adulto. Assim, as brincadeiras variam devido ao tipo, conteúdo e nível de complexidade, sendo necessária a consolidação das etapas da brincadeira. O jogo de papéis possui suas próprias etapas, que de acordo com os autores, devem ser utilizadas na implementação dessa atividade nos ambientes educativos. O **Jogo de representação materializada de ações e papéis** consiste na primeira delas, em que a criança atua somente com ajuda de brinquedos propriamente ditos correspondentes ao papel que desempenham, por exemplo, usam pratos, camas e bonecos para brincar do tema “família”. Na etapa de **Jogo de representação materializada de ações** a criança é capaz de incorporar ela mesma um papel, porém não consegue brincar sem objetos. Já na etapa **Jogo de papéis com o apoio de objetos** a criança é capaz de incorporar um ou outro papel social (mãe, filho, motorista etc.), mas precisa ainda de algum tipo de objeto concreto, como de pratos para brincar de cozinha. Por fim, na etapa **Jogo de papéis sociais**, as crianças já não precisam de nenhum objeto concreto para a brincadeira.

Dessa forma, de acordo com os autores, a metodologia de jogo de papéis deve ser aplicada de forma gradual de acordo com essas etapas. Um mesmo tema pode ter um conteúdo completamente diferente dependendo da etapa de desenvolvimento. Por exemplo, o tema “hospital” pode ser desenvolvido com bonecos na primeira etapa, já na segunda etapa as próprias crianças podem interpretar os papéis de enfermeiro e médico com objetos concretos relacionados às ações dos profissionais. Na terceira etapa pode realizar apenas com alguns tipos de objetos e já na quarta etapa pode realizar sem objetos ou com objetos substitutos²⁴.

Um estudo realizado na Colômbia referente ao tema consistiu na realização de um programa de meio ano escolar com crianças de uma escola urbana a partir da capacitação de educadores. O estudo apresentou que a partir dessa metodologia aumentou-se o nível da aquisição da atividade voluntária e do pensamento reflexivo. No início do programa a

²⁴ Para maior detalhamento da proposta de implementação de jogo de papéis para crianças pré-escolares ver Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012c). *La actividad de Juego en la edad preescolar*. México: Trillas.

demanda de ajudas advindas dos adultos era constante, já no final as crianças se mostraram mais independentes (González-Moreno & cols., 2009).

Também um estudo apresentado por García e cols. (2013) demonstrou resultados semelhantes. A pesquisa consistia em desenhar e implementar um programa dirigido a crianças pré-escolares a fim de analisar a efetividade da utilização de jogo de papéis e da leitura e análise de contos na aquisição das neoformações próprias da idade pré-escolar. Tal programa formativo com atividades de jogo e análise e interpretação de contos foi aplicado a um grupo experimental em 60 sessões de duas horas cada uma. Nos resultados referentes à atividade voluntária, observou-se que as crianças do grupo experimental apresentavam melhor organização e controle do comportamento. As crianças do grupo experimental inicialmente precisavam da regulação do adulto para organizar sua atividade tanto na análise de contos, quanto no jogo de papéis. Com o tempo as crianças apresentaram um melhor controle e regulação própria nessas atividades, o que foi possível devido ao fato de que o programa consistia em etapas que iam desde um nível de materialização e ajudas do educador até a suspensão desses meios e apoio à iniciativa das crianças.

Devido aos resultados positivos da pesquisa, como conclusão apresentaram que as atividades de jogo de papéis e de leitura e análise de contos são fundamentais para a criança pré-escolar, dessa forma, o programa de atividades de jogo e de contos pode ser utilizado com crianças. Confirmaram a revisão bibliográfica consultada de que ao se submeter a um papel estabelecido, as crianças adquirem bases da atividade voluntária. Também a leitura dos contos beneficia o desenvolvimento desse processo, já que as atividades que realizavam depois da leitura – análise dos acontecimentos e dos comportamentos e atitudes dos personagens – foram sendo realizadas de maneira cada vez mais independente, incluindo as respostas de moral frente determinada situação.

De acordo com Vigotski (2009a) o conto promove a explicação, reflexão e conscientização das relações sociais e dos problemas humanos. De acordo com Silva (2004) a arte em geral fornece elementos que ampliam a compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo. As pessoas são possibilitadas a se colocarem no lugar do outro, desenvolvendo capacidades simbólicas, pensamentos mais flexíveis, realizar análises, o senso estético, expressar melhor sentimentos e reflexões e entender relações entre partes e todo. (Almeida, 2011).

A linguagem artística consiste em um instrumento psicológico capaz de promover o desenvolvimento dos processos psíquicos, de acordo com Silva (2004), o contato com a obra de arte provoca uma expansão na percepção, na atenção e na memória. A criação artística, de

acordo com Vigotski (2009a), consiste, assim como a criação científica, na manifestação da imaginação, possuindo, portanto, uma função muito importante no comportamento humano: possibilita a ampliação da experiência do indivíduo, que é condição necessária para toda a atividade mental. Nesse sentido, Vigotski (2009a) no livro “Imaginação e criação na infância”, demonstra a importância da ação pedagógica na ampliação da experiência da criança para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

Os temas dos jogos de papéis são baseados nas vivências das crianças, dessa forma quanto mais contato com a arte, mais ricas serão as brincadeiras. De acordo com Solovieva e Quintanar (2012c) o jogo de papéis provém de “fontes culturais mediatizadas pelo adulto” (p. 50), sendo o teatro, cinema, contos, dentre outras, expressadas na brincadeira, bem como experiências sociais da vida, como hospital, mercado, lanchonete, dentre outros. Isso nos permite pensar que também organizar a brincadeira de jogo de papéis significa ampliar essa experiência, já que na brincadeira “o jogo não é uma rejeição do mundo dos adultos, mas sim a introdução específica a esse mundo” (Solovieva & Quintanar, 2012c).

Dessa forma, o adulto educador, tendo papel importante no desenvolvimento da criança, deve dispor de metodologias que permitam essa expansão da experiência, metodologias essas que incorporem atividades artísticas e o jogo de papéis nos espaços educativos. Essas proposições favorecem o desenvolvimento dos processos psíquicos, inclusive da atividade voluntária.

5.2.2 Apresentação das práticas relativas ao jogo de papéis no período sanduíche

Como já foi mencionado anteriormente, o período sanduíche no programa de mestrado da *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, pertencente à Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP – Puebla, México) contribuiu de diversas formas para o desenvolvimento deste trabalho. Foi possível observar e colaborar em uma pesquisa de mestrado realizada por um estudante da instituição em uma sede prática que consistia em uma escola.

A pesquisa objetivava estudar o desenvolvimento da função simbólica a partir da implementação de um programa de jogo de papéis (Manzo, 2017). Os relatos que estão presentes neste trabalho advêm dos acompanhamentos na aplicação do programa, elaborado pelo pesquisador, de jogo de papéis com crianças pré-escolares de aproximadamente quatro anos, sendo doze crianças no total, na sede mencionada, nos meses de abril e maio de 2016.

Em cada sessão o jogo era organizado primeiramente com a apresentação do tema do jogo e do conteúdo, alguns temas que presenciei foram: o restaurante, o castelo, a expedição de submarino, o bombeiro e o mercado.

Depois os papéis eram distribuídos entre as crianças. As crianças escolhiam o papel que queriam desempenhar, entrando em acordo entre eles com as orientações dos adultos. Cada criança recebia um crachá, que constaria um símbolo que representasse seu papel. Primeiramente os símbolos eram levados pelo adulto e coloridos pelas crianças, até que posteriormente os símbolos eram formulados pelas próprias crianças e desenhados por elas. Por exemplo, no tema “o restaurante” o adulto levava um crachá com o desenho de dinheiro para representar o papel de cliente, depois a criança sugeria o dinheiro ou algum outro desenho como símbolo do papel que seguiria.

Posteriormente as crianças escolhiam os materiais que precisavam para desempenhar seus papéis, esses materiais já eram separados pelo adulto, porém as crianças escolhiam dentre esses o que preferia para representar sua função. Primeiramente esses materiais eram brinquedos próprios para isso, como, por exemplo, o estetoscópio do médico, o dinheiro de brincadeira para o caixa do restaurante, dentre outros. Posteriormente eram materiais como cubos, pedaços de madeira, dentre outros.

Depois a sala era organizada pelos adultos e crianças de acordo com o tema, por exemplo, no tema “bombeiro” as cadeiras e mesas eram enfileirados para ser o caminhão dos bombeiros. Após essas etapas as crianças brincavam de acordo com seus papéis. Ao final as crianças recolhiam os materiais e sentavam-se em círculo para se avaliarem, por exemplo, falavam das crianças que fizeram bem seu papel, das que brincaram e não realizaram o que deviam realizar, dentre outros apontamentos. Em cada sessão um tema diferente era apresentado e o programa acontecia seguindo todas essas etapas.

5.2.3 Observações referentes às sessões do programa de jogo de papéis

No decorrer das sessões foi possível observar algumas diferenças no comportamento das crianças, inclusive relacionadas à atividade voluntária. No geral, a maioria das crianças já apresentava **iniciativa** nas brincadeiras, não era necessário que o adulto chamasse as crianças para o jogo, bem como não era necessário durante o jogo algum incentivo para que elas continuassem na brincadeira, visto que a aplicação do programa já havia começado quando foi realizada a minha participação nesse.

Durante os dois meses foi possível perceber que a **ajuda do adulto** era menos requisitada do que acontecia a princípio. Algumas crianças ainda necessitavam que o adulto sugerisse o símbolo na preparação da brincadeira, por exemplo, porém outras já conseguiam sugerir sozinhas. Para ilustrar, na brincadeira de bombeiro, uma criança que desempenharia o papel de bombeiro sugere que poderia desenhar uma mangueira em seu crachá. Porém na etapa da execução da brincadeira existiam crianças que necessitavam que um adulto as acompanhasse para que desempenhassem seu papel, caso não a acompanhassem, elas não conseguiam participar da brincadeira, sempre chamavam o adulto. Já outras precisavam de exemplificação e depois realizavam sozinhas as ações, enquanto algumas crianças já conseguiam brincar sozinhas.

Também foi possível perceber diferenças no **uso do objeto para o fim proposto**. Algumas crianças conseguiam manter esse comportamento, como, por exemplo, Andrea na brincadeira do castelo se encontrava o tempo todo com a tampa que representava sua coroa de princesa. Já algumas crianças, na etapa de escolher objetos, falavam para qual finalidade poderia ser usado, porém na brincadeira não usavam o objeto ou o usavam de forma inespecífica, que saía da brincadeira. Por exemplo, pegavam uma varinha para ser a mangueira, porém depois batiam a mangueira na mesa ou em um colega.

Na execução da brincadeira a maioria das crianças se **incorporava aos papéis assumidos**, se mantendo no objetivo proposto e seguindo as regras que demandavam seu papel. Na brincadeira do castelo, perguntei a uma menina que representava uma princesa – Alejandra – o que ela estava fazendo, ela respondeu “a princesa tem que estar aqui (no castelo)”. Também quando o rei estava comendo junto aos outros “nobres”, ele fala: “estou cansado, vou dormir”, eu o questiono: “mas você é o rei, não pode dormir”, Alejandra escuta a conversa e fala: “Ele é o rei, pode fazer o que quiser”. Outro momento que demonstra também a capacidade de se manter em uma mesma brincadeira foi na brincadeira do submarino, na qual as crianças tinham que sair para tirar foto de peixes, um menino tinha seus dedos na posição de pinça, quando perguntei o que ele estava segurando, ele respondeu que era a foto de um peixe. Nessa mesma brincadeira percebemos que muitas crianças saíam do “submarino” movendo os braços como se estivessem nadando ou prendendo a respiração.

Sobre a **regulação da linguagem**, observamos que algumas crianças usavam linguagem acompanhada das ações que realizavam na brincadeira, verbalizando o que faziam. Também reproduziam uns sons específicos da ação que faziam, por exemplo, ao tirar fotos dos peixes na brincadeira do submarino, uma criança fala “tic, tic, tic” pressionando um bloco de plástico que representava sua câmera. Também falavam entre eles sobre a brincadeira,

“está muito pesado!” dizia uma criança que havia capturado um peixe na brincadeira do submarino. Na brincadeira do castelo, a criança que desempenhava o papel de rei falou no início da brincadeira: “visitantes, eu sou o rei do castelo”. Notamos, portanto que a criança usava a linguagem para regular a conduta, bem como acedia à linguagem do adulto.

Percebemos também diferenças na **compreensão do papel que desempenhavam** na **avaliação da brincadeira**, em que as crianças eram capazes de refletir sobre o papel que desempenhavam e também sobre o comportamento dos colegas. No final da brincadeira do bombeiro, o adulto pergunta: “Todos fizeram bem?”, uma criança responde que um colega não se apressou para apagar o fogo, assim uma menina fala: “eu joguei muita água”, o adulto pergunta: “você tinha que fazer isso?” e ela responde que sim. Já Paola que tinha mais dificuldades para continuar na brincadeira não conseguiu responder às responsabilidades do papel que ela desempenhava.

Portanto, mesmo com um curto período de tempo foi possível perceber avanços em comportamentos relacionados à atividade voluntária em algumas crianças, bem como foi possível perceber diferenças entre elas na participação nas brincadeiras relativas à capacidade de continuar concentrada no jogo, em relação à iniciativa, ao tipo e quantidade de ajuda requerida ao adulto, à capacidade de usar o objeto para o fim proposto, à incorporação aos papéis assumidos, se regulando pelas regras desses, à regulação da linguagem e à compreensão do papel que desempenhavam na brincadeira.

5.3 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO V

Nos relatos de experiência aqui expostos confirmamos a tese de Vigotski de que o desenvolvimento cultural da criança não corresponde a um desenvolvimento de maturação orgânica. Retomando a periodização do desenvolvimento, tanto nas avaliações realizadas como nas brincadeiras do programa de jogo de papéis foi possível perceber os comportamentos pré-escolares de uma forma geral e como as crianças tem se desenvolvido no que diz respeito a atividade voluntária: se seguem as instruções, se aceitam as regras e normas, se se mantêm em uma ação (tarefa ou brincadeira) com a mesma concentração inicial, se regulam seu comportamento pela linguagem do adulto ou pela própria criança, se utilizam objetos (instrumentos) na ação realizada.

Também percebemos que a partir do entendimento dos processos psicológicos como de ordem histórica e cultural, podemos desenvolver avaliações e intervenções que contribuam para esse desenvolvimento.

São várias as crianças que chegam ao psicólogo para fazer a avaliação com a mesma queixa: a dificuldade em controlar o comportamento e as consequências disso para a escola. Compreendemos que sendo a atividade voluntária que como toda atividade envolve diferentes mecanismos cerebrais, essa se refere a uma categoria psicológica e deve, portanto, ser analisada como tal. Para realizar uma análise psicológica desse processo em questão é considerada uma neoformação do período pré-escolar e se deve identificar até onde a criança precisa da ajuda do adulto, o tipo de ajuda que necessita, como se regula a partir da linguagem, os instrumentos e estratégias que usa para realizar a tarefa.

Dessa forma a análise não leva à categorização das crianças, como vêm acontecendo. Essas avaliações possibilitam entender de uma forma mais pontual as dificuldades das crianças e possibilitam intervir na promoção do desenvolvimento que a criança necessita. Nesse sentido, o entendimento da natureza dos processos psíquicos como de fora para dentro (interpsíquico para intrapsíquico) se faz fundamental para que o adulto educador se implique na formação desses processos. Para o desenvolvimento da atividade voluntária, o adulto deve cobrar responsabilidades e obrigações, impor regras, fazer exigências complexas que desenvolvam os motivos (hierarquia de motivos), até mesmo demandar a participação conjunta no trabalho doméstico.

Na educação infantil torna-se necessário então o desenvolvimento de metodologias que condigam com as necessidades das crianças pré-escolares, uma dessas necessidades é o desenvolvimento da atividade voluntária para que a criança se prepare para o ingresso na etapa escolar. A metodologia do jogo de papéis consiste em uma intervenção que condiz com esses objetivos, como apresentamos nesta Seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança.
Os fatos, que zombam desse direito,
ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana.
O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro,
para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua.
O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo,
para que se transformem em lixo.
E os do meio, os que não são ricos nem pobres,
conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem,
desde cedo, como destino, a vida prisioneira.
Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças"*
(E. Galeano, 2009)

As palavras de Eduardo Galeano (2009) reforçam poeticamente o papel das relações sociais na formação das crianças e alertam para o fato de que a forma como estamos organizados traz prejuízos ao desenvolvimento humano. Em outras palavras, os processos psíquicos advindos do meio social são expressões da universalidade, da sociedade de classes, que inferem diretamente na qualidade do desenvolvimento humano. Essa análise é possível a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Dessa forma, buscamos compreender como a singularidade se constitui na universalidade. Retomando a epígrafe de Octavio Paz (1999), que abre esta dissertação: “as circunstâncias históricas explicam nosso caráter na medida em que nosso caráter também as explica. Ambas são a mesma coisa...” (p.79). Dessa forma, para cumprir com o objetivo de compreender como se desenvolve a atividade voluntária era necessário, como afirma Elkonin (1971/2012), analisar a criança na sociedade como uma unidade.

O problema da atividade voluntária, da dificuldade de controle de comportamento apresentada pelas crianças expõe as condições de desenvolvimento em que vivemos. Entendendo que o desenvolvimento humano advém da apropriação do que a humanidade produziu, conhecimento esse que é transmitido de geração em geração pela educação, percebemos os prejuízos no desenvolvimento desse processo na forma como a sociedade está organizada.

Sendo a atividade voluntária a atividade dirigida a um objetivo estabelecido, esses fins estão engendrados pelo mundo objetivo que se originam a partir do trabalho social, como afirma Gurevich (1969), a partir do trabalho o homem reconhece conscientemente o fim de sua ação e os meios para alcançá-lo. Dessa forma, na sociedade o homem atua segundo as exigências dessa organização, tendo que renunciar suas necessidades imediatas e reprimir desejos. Para resolver esse conflito de motivos, também exposto por Leontiev (1987) na periodização, Gurevich (1969) afirma que o indivíduo deve compreender conscientemente a significação social desses fins propostos. Dessa forma, a divisão entre o indivíduo e a sociedade prejudica essa compreensão, o que não aconteceria na sociedade socialista em que existiria uma profunda ligação entre indivíduo e sociedade, assim as exigências da sociedade seriam estímulos internos para o indivíduo.

Vigotski já criticava e tentava²⁵ combater na União Soviética o que é fomentado pela sociedade capitalista: as punições, a coerção externa, os estímulos e incentivos individuais, no lugar de incentivar conquistas coletivas ou em prol da coletividade. Dessa forma, culmina na formação de indivíduos impulsivos e sem controle – posto que o homem se desenvolve a partir da apropriação do que já foi produzido pela humanidade. Essa apropriação se dá via educação e, numa sociedade dividida em classes, que tem como questão central a compra e venda de força de trabalho, a educação está intimamente implicada com o papel de produzir indivíduos que sejam capazes de vender sua força de trabalho. Nesse sentido, existe uma limitação nos conteúdos ofertados e uma impossibilidade de apropriação mais avançada de instrumentos construídos pela humanidade que permitiriam ao homem se desenvolver de forma integral e nos faria agir no mundo de forma cada vez mais racionalizada e menos impulsiva.

Nossa realidade concreta e caótica está composta pelo aumento de crianças descontroladas, pelo constante fracasso escolar com o abandono da escola e diversos problemas decorrentes da falta de aprendizagem, pelo crescimento em ritmos assustadores nas quantidades de diagnósticos possibilitados pelos manuais como o DSM, bem como pelo aumento no número de crianças rotuladas por um dos transtornos categorizados pelo manual, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou o Transtorno Opositivo Desafiador, no decorrente uso de medicamentos para o tratamento desses.

Analisando essa realidade concreta a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, entendemos que a produção do fracasso escolar, das queixas e do

²⁵ Importante destacar que na União Soviética pós-revolucionária existiam muitas contradições internas de ordem capitalista, como os comportamentos citados.

aumento de diagnósticos é embasada por teorias que permitem tal situação. Essas concepções teóricas não compreendem o caráter histórico e cultural do desenvolvimento infantil, de forma geral, não considerando a formação social da atividade voluntária, da forma como defendemos neste texto. Como mencionamos em outra epígrafe de Eduardo Galeano (n.d.), os passarinhos contam que somos feitos de histórias, mas os cientistas dão mais importância a nossa composição atômica.

A partir dessas concepções anistóricas, são criadas mais doenças para justificar o fracasso escolar, tratando as questões pedagógicas e sociais como de ordem médica, resolvendo-se, portanto, os problemas de ordem sociais com um “Melhoral”²⁶, produzindo as queixas que chegam ao psicólogo.

Dessa forma, o psicólogo é um dos principais profissionais que recebe essas queixas, sendo que sua atuação, desde a história do surgimento da Psicologia, tem contribuído para a manutenção do sistema. De acordo com Leontiev (1984), essa ciência sempre serviu aos interesses de classes. Nesse sentido, de acordo com Tanamachi e Meira (2003), o compromisso teórico-prático com as questões escolares desse profissional faz-se importante para defini-lo como psicólogo escolar, já que o que caracteriza esse profissional não é seu local de atuação. Portanto, o psicólogo deve, retomando novamente a epígrafe de Galeano (2009), incentivar a criança a ser criança, pois a “magia” e a “sorte” também são proporcionadas pelos adultos, ou seja, não se dão ao acaso.

Partindo do pressuposto de que uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil implica em melhores práticas e intervenções que podem, dentro do possível ofertado na sociedade capitalista, favorecer o desenvolvimento, analisamos neste trabalho o desenvolvimento da atividade voluntária. A conceituação desse fenômeno se constituiu em uma tarefa difícil, já que os autores postulam sobre o controle de comportamento a partir de diferentes denominações, porém encontramos que os pesquisadores se referem ao domínio do comportamento, à atividade orientada a um fim consciente e há concordância no fato de que não é apresentado no indivíduo desde o seu nascimento e que naturalmente amadurece, mas sim que é um processo de gênese social.

Seu desenvolvimento se dá, como todos os processos psíquicos, a partir da relação indivíduo e sociedade, pelas atividades realizadas em cada período do desenvolvimento. A atividade proeminente que mais se relaciona ao desenvolvimento da atividade voluntária consiste na brincadeira de jogo de papéis no período pré-escolar. No jogo de papéis, em que

²⁶ Referência à música de Móveis Coloniais de Acajú (2005, track 1), apresentada anteriormente nesta dissertação.

as crianças ao brincarem, como brinca Chico Buarque e Sivuca (1977, track 7)²⁷ em sua música “João e Maria” ao distribuir os papéis de “rei”, “bedel” e “juiz”, a criança segue regras sociais incorporadas no papel desempenhado, tal situação interfere na internalização dessas regras e no desenvolvimento do controle do comportamento. Bem como a partir dessa brincadeira desenvolve-se a hierarquia de motivos, em que a criança deixa de fazer alguma coisa atrativa para realizar outra ação menos interessante, seguindo as regras de seu papel.

Nas atividades práticas apresentadas – avaliações e o programa de jogo de papéis – foi possível analisar as diferenças nas execuções das tarefas das crianças no que se refere à atividade voluntária: em relação ao tipo e quantidade de ajuda que necessitam do adulto, à capacidade de continuarem na tarefa ou na brincadeira, se simplificam a resolução da tarefa ou se a realizam com detalhes, se verificam suas respostas, se a linguagem do avaliador ou sua própria a ajudam, se fazem uso de outros instrumentos na resolução (como contar com os dedos) ou na execução da brincadeira (uso de brinquedos ou não), se apresentam iniciativa, como assumem um papel na brincadeira

Percebemos que a Psicologia e a Neuropsicologia baseadas no enfoque Histórico-Cultural nos permitem uma compreensão preciosa do desenvolvimento humano. Leontiev (1984) destaca que os processos psíquicos e os processos cerebrais devem ser estudados como uma unidade. Nesse sentido, o entendimento da unidade processos psíquico-cerebrais e indivíduo-sociedade possibilita a criação de práticas, entendendo as limitações proporcionadas pelo sistema capitalista exposto, que favoreçam o desenvolvimento humano, enfrentando as práticas baseadas em visões anistóricas desse desenvolvimento. Possibilita-nos questionar o uso de medicamentos como alternativa à regulação externa a partir da compreensão de que o controle voluntário se desenvolve em um processo no qual o meio externo tem influência direta e onde a linguagem tem um papel fundamental, visto que se a criança faz uso do medicamento para se regular, o desenvolvimento das funções psíquicas que se dá do meio externo ao interno (interpsíquica para intrapsíquica), passando da regulação externa à interna, é comprometido.

De acordo com Barroco (2007), os autores soviéticos em questão estavam preocupados com a formação da consciência do novo homem, assim seus estudos eram uma orientação para a educação e para as tarefas sociais. Essa orientação possibilitada pelos estudos baseados na teoria nos é interessante também nos dias de hoje. A Psicologia

²⁷ Referência à epígrafe que inicia a Seção IV - Entendendo o desenvolvimento da atividade voluntária na periodização do desenvolvimento humano proposto pela psicologia histórico-cultural: “Agora eu era o rei/era o bedel e era também juiz/E pela minha lei/A gente era obrigado a ser feliz” (Chico Buarque & Sivuca, 1977, track 7).

Histórico-Cultural oferece subsídios para considerarmos que a atividade voluntária se desenvolve a partir da apropriação cultural, ou seja, no processo de educação. Sendo assim, essa concepção do desenvolvimento social da atividade voluntária pode fazer frente às perspectivas biologizantes e ambientalistas que têm invadido os espaços educativos.

Os pressupostos dessa escola psicológica (conceito de zona de desenvolvimento próximo, periodização, linguagem como reguladora da conduta) nos possibilitam pensar em formas diferentes de se conduzir a avaliação psicológica, como foram apresentadas as experiências em avaliação vivenciadas no programa de mestrado mexicano. A avaliação baseada nesses pressupostos teóricos pode ser uma ferramenta interessante e fundamental que contribua para a formulação de métodos que favoreçam o desenvolvimento da atividade voluntária. A avaliação torna-se importante na preparação da criança para a escola, pois entendendo como a criança está pensando (as estratégias que usa na resolução de problema para controlar sua conduta) pode contribuir mais no desenvolvimento dos processos.

Vale destacar que o trabalho realizado pela instituição visitada corresponde a uma avaliação de ordem neuropsicológica clínica, dessa forma, não corresponde à Psicologia Escolar e Educacional propriamente dita. Porém podemos observar que os estudos de Neuropsicologia Histórico-Cultural podem contribuir para pesquisas e atuação do psicólogo escolar e educacional, bem como esta pode contribuir para aquela área. Dessa forma, o encontro desses dois campos de conhecimento relativo ao desenvolvimento humano pode ser muito rico e importante para o avanço dos estudos nessa temática.

Entendemos que a compreensão sobre o desenvolvimento cultural da atividade voluntária e de todos os outros processos psíquicos pode promover práticas que favoreçam esse processo, que ensinem a criança a olhar o mundo, como poetiza Galeano (2011)²⁸, dentro dos limites possíveis. Nesse sentido, é importante que os professores e todos os adultos que estão com a criança conheçam sobre o processo de desenvolvimento humano para que a criança seja estimulada a desenvolver-se de forma integral. Ao conhecer sobre as neoformações e especialmente a atividade voluntária, é possível que se pense em métodos mais efetivos e orientados ao desenvolvimento desse processo.

Compreendendo a importância do desenvolvimento da atividade voluntária, pode-se pensar em métodos para o desenvolvimento das neoformações da idade pré-escolar. Um desses métodos é a introdução de atividades de jogo temático de papéis, por exemplo, que é a atividade proeminente nesse período da infância (González, 2011; Quintanar & Solovieva,

²⁸ Referência à epígrafe apresentada na Seção V.

2013; Solovieva, 2012; Solovieva & Quintanar, 2012), como o relato de experiência apresentado na Seção V relativo à participação em encontros de brincadeiras de papéis organizadas pelo adulto. González (2011) defende a necessidade de colocar em prática os métodos que possuem um sustento teórico e metodológico sólido, pois a aplicação de programas formativos permite favorecer o desenvolvimento ótimo das habilidades que as crianças requerem para a aprendizagem escolar, prevendo futuros problemas de aprendizagem.

Porém, na contramão da criação de novas práticas que necessitam de uma teoria sólida sobre os processos educativos, como vimos defendendo neste trabalho, no Brasil os cursos de Psicologia têm diminuído a oferta da ênfase em “processos educativos” nas graduações, como aponta o relatório de pesquisa coordenada por Souza (2014) intitulada “A formação do psicólogo escolar e as diretrizes curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional”. Devido à reforma imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 em que os cursos deveriam ofertar diferentes ênfases nos campos de estudo em Psicologia e o aluno não tem a obrigatoriedade de estudar todas as áreas, essa pesquisa investiga a construção da ênfase em “processos educativos” nas graduações de Psicologia no Brasil. O dado constatado de que na organização curricular do curso de Psicologia no Brasil existe uma diminuição dos cursos que contam com ênfase nos processos educativos prejudica a atuação do profissional perante as queixas escolares, a necessidade de realizar avaliações e intervenções educativas.

Dessa forma, acreditamos que estudos como o apresentado neste trabalho são necessários para a formação do psicólogo que pode atuar melhor a partir de uma base teórica sólida que caminha na contramão do discurso hegemônico que favorece a categorização de sujeitos. Usando as palavras de Ferreira Gullar (2013) mencionadas na epígrafe da introdução deste trabalho, o sentido da vida e, acrescentamos, da ciência, deve ser o de lutarmos juntos por um mundo melhor. Esperamos que este trabalho possa auxiliar futuras pesquisas sobre o tema. Também esperamos contribuir para a instrumentalização de psicólogos e outros profissionais relacionados à educação, para que analisem as queixas escolares e enfrentem os crescentes diagnósticos estigmatizantes, que apenas apresentam um determinado rótulo, mas não conduzem à promoção do desenvolvimento da criança.

A dificuldade da pesquisa consistiu no curto tempo de realização desta. A difícil conceituação da atividade voluntária e de seu desenvolvimento demanda mais estudos acerca do fenômeno, que o tempo de pesquisa não permitiu. Alguns conceitos merecem mais aprofundamento como os de sentido e significado, apresentados especialmente por Leontiev e

Vigotski, e da função reguladora da linguagem, especialmente apontada por Luria, bem como um aprofundamento no conceito e no estudo da vontade também abordada pelos teóricos. Portanto, consideramos necessárias mais pesquisas sobre os processos psicológicos baseados na Psicologia Histórico-Cultural, a fim de que a melhor compreensão da gênese social dos fenômenos leve a práticas e intervenções mais eficazes que promovam o desenvolvimento.

Também consideramos necessário, a partir do contato com a instituição estrangeira, que sigamos desenvolvendo a Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, com mais trabalhos a respeito da avaliação psicológica baseada nesse enfoque psicológico, bem como o desenvolvimento de propostas metodológicas para a atuação prática do profissional, que necessita de ferramentas para compreender e atuar na realidade.

REFERÊNCIAS

- Agência Nacional de Vigilância Sanitária [ANVISA] (2014). Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde*, ano 8, n. 23. Recuperado em 10 de maio, de 2016, de <http://portal.anvisa.gov.br>.
- Almeida, C. M. C. (2011). Concepções e práticas artísticas na escola. In S. Ferreira (Org.), *O ensino das artes: Construindo caminhos* (10ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental disorders DSM 5*. Washington, DC, London, England: APA.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004) . O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), abr. 2004. Recuperado em 10 dez. 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso.
- Araújo, A. C. & Lotufo Neto, F. (2014). A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16 (1), 67-82,. Recuperado em 20 de novembro, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007
- Asbahr, F. S. F. & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17 (1), 53-73
- Barroco, S. M. S. (2007). A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara-SP.
- Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Revista de Psicologia USP*. Recuperado em 20 de janeiro, de 2016, de <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/viewFile/42164/45837>.
- Barroco, S. M. S. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barros, A. C. (2011, 28 de junho). Psicóloga: Ao invés de reverem a educação, usam Ritalina. *Jornal do Brasil*. Recuperado em 24 de maio, de 2015, de

<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/28/psicologa-ao-inves-de-reverem-a-educacao-usam-ritalina/>.

Beatón, G. A. (2001). *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Cromosete.

Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil [BVS-Psi Brasil] (n.d). *Terminologia*. Recuperado em 10 de janeiro, de 2015, de <http://newpsi.bvs-psi.org.br>.

Bissoto, M. L. (2012). Notas de tradução. In D. B. Elkonin, *Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças* (M. L. Bissoto, Trad.). *Educar em Revista*, n. 43, 149-172.

Black, E. (2003). *A guerra contra os fracos : a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante* (1ª ed.) (T. Magalhães, Trad.). São Paulo: Girafa

Buarque, C. (Letrista) & Sivuca (Compositor) (1977). João e Maria [Gravada por Nara Leão]. *On Os Meus Amigos São Um Barato* [Vinil]. Rio de Janeiro, RJ: Philips.

Cabut, S. (2013). *Le monde science et techno* (E. H. Cordeiro, Trad. e resenha). Recuperado em 10 jul. 2016, de <http://www.polbr.med.br/ano13/fran0513.php>.

Campos, A. (2007). *Geração Ritalina*. Portugal: Educare.pt. Recuperado em 20 de fevereiro, de 2016, de <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?opsel=2&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&contentid=5EDDF05AFC79443BA81EDBD7AE669A4A&channelid=FB1E151EFC02264FAA334EBDF922FA2>.

Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] (n.d). *Portal de Periódicos CAPES/MEC*. Recuperado em 20 de fevereiro, de 2016, de <http://periodicos.capes.gov.br/>.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] (2010). *Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020*. Brasília: CAPES. Recuperado em 08 fev. 2016, de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2010). *Avaliação Psicológica: Diretrizes na Regulamentação da Profissão*. Brasília: CFP.
- Davidov, V. (1988). Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In V. Davidov, *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Díaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1996). As origens sociais da auto-regulação. In L. C. Moll (Org.), *Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio histórica* (1ª ed., pp. 123-149). Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, N. (1999). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21 (71).
- Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2006). O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a Mediação Instrumental: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a prática pedagógica [Resumo]. In *XIII Encontro Nacional de Didática de Prática de Ensino* (pp. 01-06). Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In D. Davidov & Y. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Ed. Progreso.
- Elkonin, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças (M. L. Bissoto, Trad.). *Educar em Revista*, (43), 149-172. (Original publicado em 1971). Recuperado em 10 nov. 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>.
- Engels, F. (1986). O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In F. Engels, *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (3ª ed., pp.17-38). São Paulo: Global Editora. (Trabalho original publicado em 1876).

- Eslava Cobos, J. (2009). Significado clínico de las dificultades en la adquisición de la lectoescrita. In L. Quintanar, Y. Solovieva, E. Lázaro García, M. R. Bonilla Sánchez, L. Mejía, J. Eslava Cobos & E. Flores Ramos (Orgs.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 9-22). México: Trillas.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes, Campinas*, 24 (62), 64-81. Recuperado em 10 dez. 2016, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Facci, M. G. D., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria historicocultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R. G., Silva, V. G., & Roma, C. G. (2007). Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11 (2), 323-338.
- Ferreira, C. M. B. (2013). Nova edição de manual aumenta número de transtornos mentais. *Ciência e Cultura*, 65 (4). Recuperado em 11 de novembro de 2013, de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000400008&lng=en&nrm=iso.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B., & Souza, M. A. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 515-527. Recuperado em 20 de fevereiro, de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a06v15n3.pdf>
- Frente Mineira em Defesa da Saúde (2012). *Diagnostico nosologico – proposta de redação para consenso*. Belo Horizonte: CRP MG. Recuperado em 20 de julho, de 2016, de http://www.crp04.org.br/CRP2/Image/DIAGNOSTICO_NOSOLOGICO_PROPOSTA_REDACAO_CONSENSO.pdf
- Galvão, M. C. & Costa, R. C. (2014). Internacionalização do ensino superior: Cátedra latino-americana de mobilidade virtual. In 20º Congresso internacional ABED de educação a distância. Curitiba, PR: Expo UNIMED Curitiba. Recuperado em 09 jul. 2016, de <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/216.pdf>.
- Galeano, E. (n.d.). *Os Filhos dos Dias, de Eduardo Galeano - apresentação do novo livro* [Video]. L&PM WebTV. Recuperado em 10 dez. 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=wOsOaa5f9Jg>.

- Galeano, E. (2009). *De pernas para o ar*. Porto Alegre: Coleção L&PM Pocket.
- Galeano, E. (2011). *O livro dos abraços* (E. Nepomuceno, Trad.) (2ª ed.). Porto Alegre: L&PM.
- García, M. A., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*, 25 (2), 183-198
- García Flores, M. & López Cortés, V. (2011). La rehabilitación neuropsicológica en pacientes adultos con alteraciones de regulación y control desde la perspectiva histórico-cultural. In R. Casatillo (Org.), *Diferentes propuestas de rehabilitación neuropsicológica en América Latina* (pp. 121-154). México: Colección Rehabilitación Neuropsicológica Integral.
- González, C. T. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores*. Dissertação de mestrado, Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2009). Utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3.
- Gullar, F. (2013). *Dentro da noite veloz: poesia* (6ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio editora.
- Gurevich, K. M. (1969). Los actos voluntarios. In Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinstein, S. L., & Tieplov, B. M. (Orgs.), *Psicología* (pp. 385-403). México: Editorial Grijalbo.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991* (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Huberman, L. (1986). *A história da riqueza do homem* (21ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2008). *Dicionário de língua portuguesa Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2015). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro.

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC] (2015). *Índice de pobreza multidimensional: metodología*. San José, Costa Rica: INEC.
http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos/pobreza_y_presupuesto_de_hogares/pobreza/metodologias/mepobrezaenaho2015-01.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2016). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb*. Recuperado em 10 jan. 2017, de <http://ideb.inep.gov.br/>

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.

Lázaro García, E. (2009). Identificación temprana de dificultades para la actividad escolar. In L. Quintanar, Y. Solovieva, E. Lázaro García, M. R. Bonilla Sánchez, L. Mejía, J. Eslava Cobos & E. Flores Ramos (Orgs.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 23-34). México: Trillas.

Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Rossato, S. P. M. (2015). A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 163-171.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Catargo de México. (Trabalho original publicado em 1975).

Leontiev, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: antologia* (pp. 57-70). Moscú: Editorial Progreso.

Leontiev, A. N. (1989). Sobre o Desenvolvimento Criativo de Vigotski (Silva, M. J. S., Trad.). In prefácio ao volume III das Obras Escolhidas de Vigotski em inglês. Marxists Internet Archive: Licença Creative Commons. (Trabalho original publicado em 1979). Recuperado em 13 dez. 2016, de <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1979/01/vigotski.htm>.

- Leontiev, A. N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev., & L. S. Vygotsky (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-106). São Paulo: Moraes. (Trabalho original publicado em 1959).
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2ª ed.). São Paulo: Centauro. (Trabalho original publicado em 1959).
- Leontiev, A. N. (2009). La importancia del concepto de la actividad objetal para la psicología. In L. Quintanar & Y. Solovieva (Orgs.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 54-63). México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1972).
- Leontiev, A. N. (2010). El desarrollo psicológico en la edad preescolar. In Y. Solovieva & L. Quintanar (Orgs.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.17-26). México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1948).
- Leontiev (2013a). *Atividade e Consciência* (M. J. S. Silva, Trad.). Creative Commons. (Trabalho original publicado em 1972). Recuperado em 10 nov. 2016, de <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>
- Leontiev, A. N. (2013b). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski.. In P. Del Río & A. Álvarez (Orgs.), *L.S. Vygotsky: Obras escogidas I*. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho original publicado em 1982).
- Leontiev, A. N. (2014a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N, Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 59-84). São Paulo: Ícone editora.
- Leontiev, A. N. (2014b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N, Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone editora.
- Luria, A. R. (1974). *El cérebro en acción*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo. Seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone Editora. (Trabalho original publicado em 1976).
- Luria, A. R. (1991). Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R, Luria, *Curso geral de psicologia* (pp. 71-84). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

- Luria, A. R. (2001). *Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora. (Trabalho original publicado em 1982).
- Luria, A. R. (2014). Vigotskii. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizado* (13a ed.). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (2015a). *A construção da mente* (2ª ed.). São Paulo: Ícone Editora Ltda. (Trabalho original publicado em inglês em 1979).
- Luria, A. R. (2015b). *Las funciones corticales del hombre* (3ª ed.). México: fontamara. (Trabalho original publicado em inglês em 1962).
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & M. P. R. Proença (Orgs), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maestría. en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica (n.d.). *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*. Recuperado em 12 de dezembro de 2016, de <http://www.neuropsicologia.buap.mx/>.
- Manzo, J. O. M. (2017). *Formación de la función simbólica a partir de la implementación de un programa de juego temático de roles*. Dissertação de mestrado não publicada, Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Facultad De Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG: Hotel Glória.
- Marx, K. (1978). *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1932).
- Marx, K. (2013). A transformação do dinheiro em capital. Em K. Marx, *O Capital – livro I* (1ª ed., pp. 223-251). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1867).
- Marx, K. & Engels, F. (2008). *Manifesto do partido comunista* (1ª ed.). São Paulo: Editora Expressão Popular. (Trabalho original publicado em 1848).

- Mattos, P. (2013). O que mudou no diagnóstico do TDAH com a nova edição do DSM-5, o Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos Mentais. *Associação Brasileira do Déficit de atenção e hiperatividade*. Recuperado em 10 de outubro de 2016, de <http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/964-entenda-o-tdah-nos-crit%C3%A9rios-do-dsm-v.html>
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Mello, S. A. (2013). Prefácio. In L. Quintanar & Y. Solovieva (Orgs.), *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar* (pp. 7-11). Uberlândia, Brasil: Edufu.
- Meyer, V. (2000). Bases históricas da instabilidade da economia soviética: um retorno aos anos trinta. *História Econômica & História de Empresas*, 3(2), 85-103.
- Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais (2005). *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar - Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília: MEC. Recuperado em 20 de fevereiro, de 2016, de http://www.oei.es/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf.
- Ministério da Saúde (2015, 1 de outubro). *Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes*. Recuperado em 10 jan. 2016, de <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/outubro/01/Recomenda----es-para-Prevenir-excessiva-Medicaliza----o-de-Crian--a-e-Adolescentes.pdf>.
- Montero, I. G. (2003). La autorregulación de la aprendizaje escolar. *CD Caudales*. La Havana: CIPS. Recuperado em 20 de fevereiro, de 2016, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULO S/ArticulosPDF/0507G095.pdf>
- Moreno, I. O., Ballesteros, A. C., Burke, F. M., & Meraz, G. M. (2012). La interacción con los pares y la autorregulación del aprendizaje. In *Primer Congreso Internacional de Educación* (pp. 1029-1039). Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua . Recuperado em 20 de janeiro, de 2016, de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p9.pdf
- Móveis Coloniais de Acaju (2005). *Perca peso*. On *Idem* [CD]. São Paulo, SP: Radiola Records.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, (28), 23-30.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L.. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8 (1), 63-89. Recuperado em 20 set. 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=pt&nrm=iso.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM.

Mújina, V. S. (1985). Características psicológicas del prepreescolar y del preescolar. In A. Petrovski (Org.), *Psicologia evolutiva e pedagógica* (L. Salinas, Trad.) (pp. 44-79). Moscou, Russia: Editorial Progreso Moscú.

Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2014). Resumen Informe sobre Desarrollo Humano. Communications Development Incorporated, Washington DC, EUA. Recuperado em 20 de outubro, de 2015, de <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>

Nações Unidas do Brasil [ONUBR] (2014, fevereiro). *ONU: Cerca de 1% da população mundial possui a mesma riqueza que 3,5 bilhões de pessoas*. Recuperado em 10 de novembro, de 2015, de <http://nacoesunidas.org/onu-cerca-de-1-da-populacao-mundial-possui-a-mesma-riqueza-que-35-bilhoes-de-pessoas-mais-pobres/>

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx* (1ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, M. K. & Rego, T. C. (2010). Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Lúria para a pesquisa contemporânea. *Educação e Pesquisa*, 36 (n. esp.), 107-121.

Oxfam (2017). *An economy for the 99%*. Recuperado em 01 de março, de 2017, de <https://www.oxfam.org/en/research/economy-99>.

- Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese de Doutorado, Programa de Pósgraduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', campus Araraquara, SP.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371
- Patto M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8 (1), 47-62. Recuperado em 20 set. 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso.
- Paz, O. (1999). *El laberinto de la soledad, Postdata, Vuelta a El laberinto de la Soledad* (3ª ed.). México: FCE.
- Pérez, V. M. O. (2009). Diversos condicionantes del fracasso escolar en la educación secundaria *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85, Recuperado em 25 de janeiro, de <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Quintanar, L. (2009). Formas de evaluación de las causas de las dificultades en la lectoescrita. In L. Quintanar, Y. Solovieva, E. Lázaro García, M. R. Bonilla Sánchez, L. Mejía, J. Eslava Cobos & E. Flores Ramos (Orgs.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 35-50). México: Trillas.
- Quintanar, L., Hernández Cinto, A. L., Bonilla Sánchez, M. R., Sánchez Sánchez, A. R., & Solovieva, Y. (2001). La funcion reguladora del lenguaje en niños con deficit de atencion. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 9 (2), 164-180.

- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2003). *Manual de Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, J. (2008). Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico metodológicos. In J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar, & Y. Solovieva (Orgs.), *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas* (pp. 145-181). Colombia: Magisterio.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010a). Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria. In L. Quintanar & Y. Solovieva (Orgs.), *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del niño preescolar* (pp. 43-66). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010b). Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela. . In L. Quintanar & Y. Solovieva, Y., *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño preescolar* (pp.11-44) Puebla, Mx: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010c). Protocolo para la evaluación de las imágenes internas. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2013). *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar*. Uberlândia, Brasil: Edufu.
- Resolução CFP n.º 005* (2012, 8 de março). Altera a Resolução CFP n.º 002/2003, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos. Brasília: CFP. Recuperado em 20 de junho, de 2016, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/03/Resolucao_CFP_005_12_1.pdf
- Ricci, P. S. P. (2014). *Análise da proposta de Avaliação Neuropsicológica de A. R. Luria e suas utilizações contemporâneas*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Ritalina® (2013). *Bula completa*. Recuperado em 15 de fevereiro, de 2016, de <http://www.medicinanet.com.br/bula/4550/ritalina.htm>.
- Rubinstein, J. L. (1978). *Principios de la Psicología General*. Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Grijalbo.

- Salmina, N. G. (2010). Indicadores de la preparación del niño para la escuela. In Y. Solovieva & L. Quintanar (Orgs.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. Ed. Trillas, México.
- Salmina, N.G & Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Santos, L. F. (2010). *Treino de autocontrole e aquisição repetida em crianças diagnosticadas de TDAH medicadas com metilfenidato*. Tese de Doutorado em Ciências do Comportamento – Análise do Comportamento, Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Silva, S. M. C. (2004). Arte e educação - na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. *Pro-Posições*, 15(2), 187-199. Recuperado em 20 dez. 2016, de <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/44-artigos-cintradasilvasm.pdf>.
- Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Sicari, A. A., Callegari, A. B., Vieira, A. P. A., & Barbosa, B. C. S. (2016). “Eu tô te explicando pra te confundir” – A Psicologia escolar no ensino superior. In M. G. D. Facci & M. E. Meira (Orgs.), *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas* (pp. 181-212). Maringá: Eduem.
- Smirnova, E. O. (2010). El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. In Y. Solovieva & L. Quintanar (Orgs.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preencolar* (pp. 46-58). México: Trillas.
- Sokolov, A. N. & Rubinshtein, S. L. (1969). Objeto, problemas y métodos de la Psicología. In Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinstein, S. L., & Tieplov, B. M. (Orgs.), *Psicología*. México: Editorial Grijalbo.
- Solovieva, Y. (2009). Método de formación de lectura en niños con dificultades. In L. Quintanar, Y. Solovieva, E. L. García, M. R. B. Sánchez, L. M. Eslava, J. E. Cobos, & E. F. Ramos (Orgs.), *Dificultades en el proceso lector-escritor* (pp. 77-96). México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE
- Solovieva Y., Deyanira, L., Quintanar, L., & Lázaro, E. (2013). Caracterización neuropsicológica de una población infantil urbana a través de la Evaluación Neuropsicológica Infantil Puebla-Sevilla. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 83-98.

- Solovieva, Y., Lázaro, E., & Quintanar, L. (2006) Diagnóstico psicológico en la edad preescolar. *Neuropediatría*, 4 (1), 35-50.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2001). Prologo a la edicion en español. In N. G. Salmina & O. G. Filimonova, *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012a). *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012b). *Verificación del Éxito Escolar*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012c). *La actividad de Juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). Principios y objetivos para la correccion y el desarrollo en la neuropsicología infantil. In H. Patiño & A. López (Orgs.), *Prevención y evaluación en psicología. Aspectos teóricos y metodológicos* (pp. 61-74). México: Manual Moderno.
- Solovieva Y., Quintanar, L. & León-Carrión J. (no prelo). *Evaluación Neuropsicológica Infantil "Puebla – Sevilla"*. Screening Neuropsicológico Clínico.
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & Proença, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar á luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. R. Souza, Denise Trento R. (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-195). São Paulo: Moderna.
- Souza, M. P. R. (Org.) (2014). A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional. (Relatório de pesquisa não publicado). Brasília: CNPq

- Stroufe, A. (2012, 28 de janeiro). Ritalin Gone Wrong. *The New York Times*. Recuperado em 10 de novembro de 2016, de <http://www.nytimes.com/2012/01/29/opinion/sunday/childrens-add-drugs-dont-work-long-term.html>.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tonet, I. (2013). *Método científico – uma abordagem ontológica* (1ª ed.). São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem.
- Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá, PR: Eduem.
- Venguer, L. A. & Ibatullina, A. A. (2010). La correlación entre la enseñanza, el desarrollo psicológico y las particularidades funcionales de la maduración cerebral. In Y. Solovieva & L. Quintanar (Orgs.), *Antología sobre el desarrollo psicológico del niño preescolar*. México: Trillas.
- Vieira, A. P. A. (2016). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o estudo do desenvolvimento do autocontrole/autorregulação: Um estudo introdutório*. Monografia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Vigotski, L. S. (2009a). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* (Prestes, Z., Trad.). São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2009b). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (1996a). *Teoria e método em psicologia* (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho escrito em 1931 e publicado em 1960).
- Vygotski, L. S. (1996b). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones.

- Vygotski, L. S. (2012). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Grande parte dos textos foram escritos em 1931 e os primeiros cinco capítulos foram publicado em 1960).
- Vygotski, L. S. (2013). *Obras escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho original publicado em 1927)
- Vygotski, L. S. (2014). *Obras escogidas II*. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (1998). La modificación socialista del hombre. In G. Blanck (Org.), *La genealogía y otros textos inéditos* (pp. 109-125). Buenos Aires: Editorial Almagesto. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudios sobre a história do comportamento: o macaco, o homem e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1930).
- Xomskaya, E. (2002). La escuela neupsicológica de A. R. Luria (Solovieva, Y & Quintanar, L., trad.). *Revista Española de Neuropsicología*, 4 (2-3), 130-150.
- World Economic Forum Annual Meeting (2015, janeiro). *Inequality and climate change: 2015's challenges*. Recuperado em 15 out. 2015, de <http://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2015>

APÊNDICE A - Tarefas dos protocolos que têm como finalidade principal a avaliação do desenvolvimento da atividade voluntária

(Continua)

Referência do Protocolo	Indicador da análise	Tarefa	Descrição da tarefa	Observações do avaliador
Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010a). Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntária. In L. Quintanar & Y. Solovieva, Y., <i>Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño preescolar</i> (pp.43-66) Puebla, Mx: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	Atividade Lúdica	Jogo livre	Apresenta-se à criança brinquedos e pergunta-se o que se pode jogar com eles.	Observa-se o tempo de execução no qual a criança se mantém com o mesmo grau de concentração. Analisa-se o grau de coerência da execução de acordo com o tema do jogo, a estabilidade da atividade, a iniciativa, o interesse da criança e o respeito às regras.
		Jogo dirigido	Propõe-se à criança a tarefa de pegar, a partir de um grupo de cartões colocados no centro, aqueles que pertencem a uma categoria determinada (animais ou frutas) no menor tempo possível e sem cometer erros de categoria.	
	Atividade voluntária na esfera motora	Marcha livre	Pede-se à criança que realize uma marcha livre.	Observa-se a possibilidade da criança se subordinar à marcha e às ações de regulação externa do adulto, ou seja, o grau de desenvolvimento do papel regulador da linguagem e das indicações (palmas).
		Marcha com palmas	Pede-se à criança que realize uma marcha ao ritmo das palmas do avaliador.	
		Marcha com regulação da linguagem	Pede-se à criança que realize uma marcha coordenando seus movimentos com a linguagem do avaliador. Exemplo: “Marche depois que escute o número três”	
		Realização de ações	Pede-se à criança que realize ações a partir das ordens do avaliador. Exemplo: “Caminhe com os braços para cima”.	
	Atividade voluntária na esfera auditiva	Identificação de sons	Pede-se à criança que feche os olhos e identifique os sons. Se a criança apresenta erros, colocam-se objetos sobre a mesa para que a criança identifique a qual objeto se refere o som.	Analisa-se os erros corrigidos e os que não foram corrigidos, bem como a impossibilidade de reconhecer objetos.
	Atenção voluntária no plano gráfico	Tabela de Schultz	Pede-se à criança que encontre na tabela os números de 1 a 15 em ordem progressiva sem tirar o lápis da folha.	Observa-se a estratégia e a velocidade da criança para cumprir as tarefas, bem como os erros corrigidos e não corrigidos.
		Desenhos incompletos	Pede-se à criança que identifique e marque o que falta no desenho.	

Referência do Protocolo	Indicador da análise	Tarefa	Descrição da tarefa	Observações do avaliador
Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010a).	Atenção voluntária no plano gráfico	Tabela com figuras (carinhas)	Pede-se à criança que marque todas as carinhas iguais a que foi escolhida pelo avaliador.	Analisa-se a permanência na tarefa e a possibilidade de verificação.
	Recordação involuntária intencional	Recordação involuntária intencional	Pede-se à criança que feche os olhos e diga os objetos que estão na sala.	Observa-se o tempo de execução e se os objetos ditos pela criança têm a ver com as atividades realizadas.
Solovieva Y. & Quintanar L. y León-Carrión J. (no prelo). <i>Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”</i> . Screening Neuropsicológico Clínico.	Regulação e controle	Prova verbal associativa e verbal de conflito	Apresentam-se à criança estímulos verbais em que ela deve dar uma resposta específica para cada um deles. Depois se intercambiam as respostas com os estímulos, causando conflito com a instrução anterior.	Observa-se se a criança segue as instruções dadas pelo avaliador, se percebe seus erros e se os corrige.
	Atenção e estado de alerta	Identificação de estímulos significativos (figura-fundo)	Lê-se à criança um texto curto e pede-se a ela que quando escute a palavra “três” trace uma linha vertical na folha. Posteriormente pergunta-se à criança que número aparece mais no texto lido e quantas vezes aparecem.	Observa-se a capacidade da criança de seguir a instrução, assim como de utilizar a estratégia dada pelo avaliador para contar quantas vezes aparece o número “três”.
Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010b). <i>Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela</i> . . In L. Quintanar & Y. Solovieva, <i>Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño preescolar</i> (pp.11-44) Puebla, Mx: BUAP.	Linguagem oral voluntária	Cópia e continuação de uma sequência gráfica	Pede-se à criança que faça uma cópia de uma sequência gráfica e que siga até o fim da folha sem tirar o lápis do papel.	Observa-se se a criança segue a instrução e se automatiza a tarefa
		Conta inversa	Pede-se à criança que conte de dez a um, se ela se equivoca, o avaliador conta em voz alta, se a criança não acompanha, começa-se a contar nos dedos junto com ela.	Observa-se se a criança segue a instrução. Registra-se a execução e o tipo de ajuda que a criança necessita.
		A padaria	Pergunta-se à criança como ela pede pão na padaria, caso ela responda que não faz isso, pede-se que a criança imagine que vai comprar o pão.	Observa-se a dificuldade ou a facilidade da criança de realizar tal ação, registram-se as respostas da criança, observando a coerência e o uso de palavras de cortesia.
		Permissão	Pergunta-se à criança como ela pede permissão à seus cuidadores para fazer alguma coisa.	

Referência do Protocolo	Indicador da análise	Tarefa	Descrição da tarefa	Observações do avaliador
Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010b).	Ações voluntárias no plano gráfico	Ensaio	Pede-se à criança que coloque a ponta do lápis em um dado ponto na folha e que ela irá fazer traços de acordo com a indicação (direita, esquerda, acima, abaixo), caso seja necessário utilizam-se cartões com flechas.	Observa-se a execução correta, os tipos de ajuda, a autocorreção ou a impossibilidade de realizar a tarefa.
	Movimentos voluntários	O motorista	Pede-se à criança que mostre como o motorista dirige o ônibus.	Observa-se a execução da criança, inclusive se a criança se recusou a realizá-la e a autocorreção.
		O cavalo	Pede-se à criança que mostre como corre o cavalo (se a criança diz que não gosta de cavalo, escolhe-se outro animal).	
	Linguagem oral	Função reguladora	<p>Pede-se a criança primeiro que pule para frente quando escute “um” e para trás quando escute “dois”.</p> <p>Pede-se à criança que ela mesmo fale um dos números e realize a ação correspondente ao número que disser.</p> <p>Pede-se à criança que pule quando o avaliador conte até três, pulando depois de ouvir o “três”.</p> <p>Pede-se à criança que ela mesma conte até “três” e pule depois que ouvir o número “três”</p>	Observa-se a execução correta, a autocorreção e os tipos de ajuda que foram necessários.

Nota. Tabela construída por nós a partir dos protocolos.

ANEXO A - Declaração Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica



Oficio no. MNP-004/01/2017

A quien corresponda P R E S E N T E

A través de este medio me permito informar que **Ana Paula Alves Vieira** realizó una estancia académica en nuestra Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en la ciudad de Puebla, Puebla, México.

La estancia de Ana Paula Alves Vieira, como becaria de Excelencia del Gobierno de México, entre otras actividades incluyó realizar sesiones de práctica clínica en las sedes oficiales de nuestro posgrado:

- * Prácticas clínicas de evaluación neuropsicológica en la sede Unidad Universitaria de Neuropsicología de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica (sede propia de nuestro posgrado) del mes de enero al mes de marzo de 2016, con un horario de 8:30 a 13:30 horas, bajo la supervisión de la Coordinadora de la sede, Dra. Yulia Solovieva.
- * Participación en la investigación relativa al juego de roles en preescolares, en el Colegio Kepler (sede externa de nuestro posgrado) del mes de abril al mes de mayo de 2016, con un horario de 8:30 a 13:30 horas, bajo la supervisión de las Coordinadoras de la sede, Dra. María del Rosario Bonilla Sánchez y Dra. Yulia Solovieva.

Nuestro programa de posgrado, con reconocimiento internacional, incluye la formación con práctica clínica supervisada por las/los docentes responsables de cada sede y está legalmente autorizado por nuestra Universidad y por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México.

Sin otro particular, hago constar lo anterior para los efectos a que haya lugar.

A t e n t a m e n t e
"Pensar bien, para vivir mejor"
H. Puebla de Z., a 10 de enero de 2017


Dra. Yulia Solovieva
Coordinadora
Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica
Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Profesora-investigadora de Tiempo Completo
Tel. y fax: (52) 222 242-53-70
Puebla, Puebla, México



C.c.p. Archivo.

