

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

DAIANE DE OLIVEIRA NEVES

Da comunicação emocional direta à possibilidade de gestação do
desenvolvimento da linguagem oral: uma síntese a partir da psicologia histórico-cultural

Maringá
2020

DAIANE DE OLIVEIRA NEVES

Da comunicação emocional direta à possibilidade de gestão do desenvolvimento da linguagem oral: uma síntese a partir da psicologia histórico-cultural

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: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco

Maringá
2020

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

N518d

Neves, Daiane de Oliveira

Da comunicação emocional direta à possibilidade de gestação do desenvolvimento da linguagem oral : uma síntese a partir da psicologia histórico-cultural / Daiane de Oliveira Neves. -- Maringá, PR, 2020.

113 f.: il., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2020.

1. Primeiro ano de vida. 2. Comunicação emocional direta. 3. Linguagem oral. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150.23

DAIANE DE OLIVEIRA NEVES

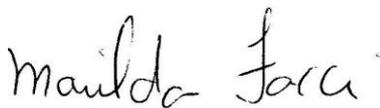
Da comunicação emocional direta à possibilidade de gestação do desenvolvimento da linguagem oral: uma síntese a partir da psicologia histórico-cultural

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.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Nádia Mara Eidt Universidade Estadual
Paulista - UNESP/Araraquara

Aprovada em: 25 de junho de 2020. Local da
defesa: Por Vídeo Conferência

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por ter me ajudado e me apoiado em todas as escolhas da minha vida. Todos que fazem parte dessa família estão guardadinhos em meu coração e nem imaginam como a existência de cada um contribuiu para que eu realizasse esse trabalho.

Aos professores que fizeram parte da minha educação escolar desde a educação infantil, pois sou um produto de todo esse processo de escolarização.

Agradeço aos professores do curso de graduação em psicologia e da pós-graduação que me fizeram crescer enquanto acadêmica e profissional, à prof^a Sonia Shima, prof^a Maria de Jesus Cano Miranda, prof^a Silvana Calvo Tuleski, prof^a Marilda Facci, prof^a Hilusca Alves e prof^a Rosana Bonadio.

Às professoras da banca que dedicaram seu tempo em contribuir com esse trabalho, prof^a Nádia Eidt e a prof^a Marilda Facci, que realizam um trabalho sério em defesa de um desenvolvimento humano omnilateral desde os primeiros dias de vida.

À minha querida orientadora, prof^a Adriana Franco, que me ensinou os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural durante a graduação. E desde esse momento me acompanha nesse caminho acadêmico, contribuindo para meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. Meus agradecimentos a ti por todo o seu trabalho realizado comigo.

Às amigas do colégio, Edinelma, Gabriele e Samanta, que me conhecem muito antes de escolher psicologia como profissão e que me acompanham durante toda essa caminhada, e têm um lugar especial em meu coração.

Às amigas da igreja, Daniele, Daniane, Hayalla e Renata, pelas conversas recheadas com sorvetes e outras gordices para relaxar um pouco.

Aos amigos da universidade, Glaucia, Juliane, Tatiane e Rafael, pelos momentos muito divertidos e conversas que deram mais leveza durante esses oito anos de vida acadêmica.

Às amigas do Propae, Tania Eliza, Maynara, Débora, Beatriz, Stefany, Norbely, e às outras pessoas lindas que fazem parte desse programa, que também fizeram parte da minha vida nesse momento tão importante.

À Bezinha, por aprendermos a trabalhar juntas, fazendo com que nossos gostos e formas diferentes de realizar nossas atividades resultassem em um ótimo trabalho e amizade.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Da comunicação emocional direta à possibilidade de gestação do desenvolvimento da linguagem oral: uma síntese a partir da psicologia histórico-cultural

RESUMO

Esta pesquisa propõe como objetivo geral aprofundar estudos sobre a atividade da comunicação emocional direta, atividade que guia o desenvolvimento no primeiro ano de vida e a gestação do entrecruzamento de pensamento e linguagem, com o propósito de compreender como ocorre o processo de internalização da função psíquica superior linguagem. Buscamos responder ao questionamento: quais mediações são necessárias para o desenvolvimento da comunicação emocional direta e, posteriormente, da linguagem oral no primeiro ano? Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que apresenta os conceitos dos principais autores da Psicologia Histórico-Cultural sobre a temática, colocando-os em diálogo. Na primeira seção apresentamos as categorias trabalho e atividade, buscando compreender as criações humanas que permitiram o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos indivíduos. Para isso, destacamos a lei de internalização das funções psíquicas superiores e a dinâmica interna do desenvolvimento. Em seguida, discutimos a estrutura da periodização do desenvolvimento do psiquismo humano, a situação social da criança, o papel do meio nesse desenvolvimento, bem como as leis do desenvolvimento psíquico infantil, como ocorre a dinâmica interna e leis do desenvolvimento infantil. Descrevemos como o sistema nervoso se desenvolve após o nascimento e o processo de diferenciação e estruturação das funções psíquicas. Anunciamos como as ações externas provocam o desenvolvimento do psiquismo durante o primeiro ano de vida, e como a relação com o adulto desenvolve a atividade da comunicação emocional direta, a linguagem e o pensamento nesse período. Concluimos que essa atividade-guia, bem como o desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem intelectual se desenvolvem por meio de mediações de qualidade dos adultos. Esse trabalho traz contribuições ao elucidar o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, esmiuçando as particularidades dessa idade e sua dinâmica interna, compreendendo como as reações instintivas se transformam em comunicação social, gestam a comunicação emocional direta e possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral. Por fim, neste trabalho salientamos que é fundamental entender o desenvolvimento psíquico da infância, para dar condições necessárias e realizar mediações de qualidade para oportunizar à criança desde os primeiros dias de vida que seja humanizada e alcance suas máximas potencialidades.

Palavras-chave: Primeiro ano de vida. Comunicação emocional direta. Linguagem oral.
Psicologia Histórico-Cultural.

From direct emotional communication to the possibility of gestation of oral language development: a synthesis as from historical-cultural psychology

ABSTRACT

This research proposes as a general objective to deepen studies on the activity of direct emotional communication, activity that guides the development in the first year of life and the gestation of the crisscross of thought and language, with the purpose of understanding how the internalization process of the higher psychic function occurs. We seek to answer the question: what mediations are necessary for the development of direct emotional communication and, later, oral language in the first year? It is a theoretical-bibliographic study that presents the concepts of the main authors of Historical-Cultural Psychology about the theme, putting them in dialogue. In the first section we present the categories of work and activity, seeking to understand the human creations that allowed the development of higher psychic functions of individuals. For this, we highlight the law of internalization of higher psychic functions and the internal dynamics of development. Then, we discuss the structure of the periodization of the development of the human psyche, the social situation of the child, the role of the environment in this development, as well as the laws of child psychic development, how occurs the internal dynamics and laws of child development. We describe how the nervous system develops after birth and the process of differentiating and structuring psychic functions. We announce how external actions trigger the development of the psyche during the first year of life, and how the relationship with the adult develops the activity of direct emotional communication, language and thought in that period. We conclude that this guide-activity, as well as the development of verbal thought and intellectual language are developed through quality mediations from adult. This work brings contributions by elucidating the psychic development in the first year of life, sorting out the particularities of this age and its internal dynamics, understanding how instinctive reactions are transformed into social communication, gestate to direct emotional communication and make possible the development of oral language. Finally, in this work we emphasize that it is essential to understand the psychic development of childhood, to provide the necessary conditions and carry out quality mediations to give the child the opportunity from the first days of life that is humanized and reaches its maximum potentials.

Keywords: First year of life. Direct emotional communication. Oral language. Historical-cultural psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 - DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NA INFÂNCIA	18
1.1 Desenvolvimento do psiquismo humano na história da espécie e da humanidade	18
1.2 Organização da atividade humana no desenvolvimento do psiquismo	30
1.3 Leis do desenvolvimento do psiquismo da criança e a sua dinâmica interna	41
2 – DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA E COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA	53
2.1 Estruturação do sistema interfuncional e diferenciação das funções no primeiro ano de vida.....	53
2.2 Formações psíquicas e desenvolvimento da comunicação emocional direta.....	62
3 - DA COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA À POSSIBILIDADE DE GESTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL	69
3.1 Desenvolvimento da linguagem oral no primeiro ano de vida.....	75
3.2 Desenvolvimento do pensamento no primeiro ano de vida	84
3.3 Quais mediações são necessárias para o desenvolvimento da comunicação emocional direta e, posteriormente, da linguagem oral no primeiro ano de vida?	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	110

INTRODUÇÃO

A temática do desenvolvimento infantil me instiga desde os primeiros contatos com a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), na graduação. Durante minha trajetória acadêmica e profissional, estudei sobre o desenvolvimento da função psíquica atenção para discutir a respeito do processo de diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças. Posteriormente, pesquisei sobre o desenvolvimento da linguagem na criança surda. Logo após, na especialização em Educação Infantil, me detive em estudar a atividade da criança na primeira infância, buscando trazer contribuições para os processos de ensino na educação infantil. Com os estudos realizados, constatei que o período do primeiro ano de vida é pouco estudado e que há a necessidade de compreender como ocorre a internalização dos signos nesse período. Se não temos instrumentos ou subsídios, enquanto profissionais, para provocar desenvolvimento na criança o trabalho se torna superficial, não havendo um direcionamento teórico para prática.

O que percebi ao longo dos estudos é reafirmado por Magalhães em sua dissertação intitulada “Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida”, defendida em 2011. A autora pesquisou como se dá o processo de desenvolvimento humano por meio de ações educativas formais e planejadas no primeiro ano de vida. Os resultados apontavam que esse é um período de desenvolvimento preterido nas pesquisas sobre a primeira infância. Magalhães (2011) cita o trabalho de Marin, Bueno e Sampaio (2005), autores que realizaram um levantamento bibliográfico a respeito das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação sobre a temática escolar entre os anos de 1981 a 1998. Diante dessa pesquisa verificaram que 8,4% das produções foram referentes à Educação Infantil e apenas 3% das dissertações e teses trataram do desenvolvimento psíquico do aluno.

Compreender o motivo de poucas pesquisas em relação ao desenvolvimento psíquico, principalmente no primeiro ano de vida, nos leva a recorrer, ainda que de forma breve, à história, tanto para entender a construção do pensamento sobre a infância, quanto para entender como o processo de educação formal em instituição de ensino se tornou um direito da criança.

De acordo com Ariès (1981) o conceito de infância não existiu na história da mesma forma que atualmente. O autor destaca que o sentimento de infância nada tem a ver com a afeição pelas crianças, mas sim com sua particularidade em relação ao adulto, ou seja, uma forma diferenciada de olhar a criança. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura,

como seres biológicos, dependentes dos adultos até conquistar independência física, depois disso eram inseridas no trabalho. Esse sentimento se desenvolveu com a necessidade da burguesia de moralizá-las e torná-las capazes de assumir o papel social familiar dessa sociedade.

Assim, a educação infantil, naquela época, era de caráter doutrinário, autoritário e moralista, muito distante do que hoje é comum na infância, como o lúdico e curiosidades das crianças. Somente no século XVIII, percebeu-se que a criança possuía peculiaridades e que o adulto não deveria impor-lhe suas formas de pensar, ser e agir. Isto é, o educador deveria respeitar a liberdade da criança, valorizando seus conhecimentos prévios e utilizar-se de recursos que facilitassem sua aprendizagem, mas ensinando-a os limites, a respeitar a si mesma e ao próximo (Santana, 2014).

No Brasil, depois de muitos estudos, pesquisas, discussões, a concepção de criança e sua educação começou a ser modificada, no que tange às suas necessidades e aspectos do seu desenvolvimento integral (Santana, 2014). Nesse sentido, na década de 1920 e 1930 aconteceram eventos que foram primordiais para a história da Educação Infantil e para a mudança na concepção de infância. O I Congresso de Proteção à Infância, em 1922, foi um deles. Nele foi recomendada a aprovação de leis específicas relativas aos direitos das crianças, a criação de leis que reconhecessem seus direitos à vida e à saúde, e a notificação obrigatória do nascimento (Santana, 2014).

Dez anos mais tarde, em 1933, no Congresso Nacional de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, houve um relevante apontamento por parte de Anísio Teixeira para a necessidade de ampliação da visão da criança pré-escolar para além dos aspectos físico e de saúde, já que o desenvolvimento envolve formação de habilidades mentais e a socialização (Warde, 2007). A partir da década de 1970 e 1980, o Brasil, passou por uma redemocratização política e uma das reivindicações populares foi pela melhoria na educação pública, ampliando as vagas na educação infantil, já que havia um crescimento da urbanização e industrialização do país, ocasionando o aumento do número de mulheres das camadas populares no mercado de trabalho (Santana, 2014).

Nas instituições de educação infantil era imprescindível que a criança, além de ser cuidada, devesse ser educada, pois, anteriormente, se entendia que não eram necessários profissionais bem preparados para trabalhar com ela, justamente por ser vista como alguém que precisava somente de cuidados. Com isso, um novo olhar para as crianças desde o nascimento até seis anos é criado. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a

educação infantil passou a ser um direito das crianças, e essas passaram a ser consideradas cidadãos de direito (Santana, 2014).

Esse direito conquistado na Constituição de 1988, só foi garantido com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelecendo que a Educação Infantil seria incluída na Educação Básica. No Art. 29º determina que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2014). A partir disso, a Educação Infantil foi vinculada à secretaria de educação e não à secretaria de assistência social.

Hoje, a Educação Infantil é direito e tem reconhecimento, que foi conquistado por trabalhadores e profissionais da educação. Destacamos, entretanto, que as instituições de educação infantil, além de priorizar a criança, devem promover intencionalmente o seu desenvolvimento e as ações de rotina como o banho, troca de fralda, alimentação, atividades lúdicas precisam ser organizadas e planejadas pelo professor a fim de cumprir com esse objetivo (Chaves & Franco, 2016).

Na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Art. 8º, §1º ressalta que as instituições de Educação Infantil efetivem o objetivo de garantir à criança acesso a processos de apropriação, aprendizagem de diferentes linguagens, o direito à proteção, à liberdade, ao respeito, à brincadeira, e que as propostas pedagógicas das instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”.

A criança passou a ser vista como cidadã, com direitos que devem ser garantidos pelo Estado, família e sociedade. Nunes, Corsino e Didonet (2011) afirmam que na Educação Infantil há que se ter uma atitude de educar ao mesmo tempo em que se cuida da criança, uma vez que ela está em desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual. Apontamos que o direito à educação da criança pequena não é uma garantia dada, mas precisa ser constantemente defendido. Além de não termos superado o binômio cuidar-educar na Educação Infantil como um todo, não está claro como educar as crianças, sobretudo, no primeiro ano de vida, pois ainda temos arraigada a visão naturalizante e espontaneísta de

desenvolvimento, em que se acredita que as crianças pré-escolares não aprendem ou que não têm o que ensinar.

Percebemos pela história que, desde o século XVIII até o século XXI, as considerações a respeito da infância e do desenvolvimento infantil tiveram grandes avanços. Nesses três séculos, foram criadas leis, direitos, realizados congressos para dar condições ou subsídios para o Estado, família e sociedade de garantir à criança, desde o seu nascimento, o desenvolvimento intencional das suas capacidades físicas, psíquicas, emocionais etc.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2017, revelam que nos últimos oito anos as matrículas em creches cresceram 84,6%, atendendo mais de três milhões de crianças (Inep, 2017). Desde o primeiro ano de vida, os bebês já vão para a escola e há o que ser ensinado para eles. A infância é o período que inicia o desenvolvimento psíquico, o qual é influenciado direta ou indiretamente pelas condições sociais, biológicas, históricas e a qualidade das mediações realizadas no contexto. Portanto, os profissionais da educação precisam, como bem assinalou Magalhães (2011), compreender o desenvolvimento do bebê para poder organizar o conteúdo que irão trabalhar, buscando desenvolver seu psiquismo intencionalmente.

Para aprofundar os estudos sobre a temática, realizamos uma busca de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos no Brasil a respeito do primeiro ano de vida, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural. O propósito dessa busca de trabalhos foi verificar o que vem sendo pesquisado na atualidade sobre o desenvolvimento no primeiro ano de vida e delimitar melhor nosso objetivo.

Sendo assim, o levantamento de pesquisas dos últimos cinco anos (2014-2018) efetuou-se em dois bancos de teses e dissertações¹. Os critérios de seleção das pesquisas foram: abordar a respeito do primeiro ano de vida no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo de modo geral nessa idade, sobre o desenvolvimento da comunicação entre o adulto e o bebê ou desenvolvimento da linguagem oral.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores “primeiro ano de vida” e “teoria histórico-cultural”, obtivemos 942 resultados. Houve essa grande quantidade de resultados porque apareceram pesquisas de outras áreas, como de fonoaudiologia e medicina. Desses trabalhos, seis foram selecionados. E pelo Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “comunicação emocional direta” e “teoria histórico-cultural”, obtivemos duas pesquisas, das quais uma foi selecionada; com os

¹ As pesquisas selecionadas estão organizadas em quadros em apêndice.

descritores “primeiro ano de vida” e “teoria histórico-cultural”, obtivemos 27 resultados, dos quais um foi selecionado; e com os descritores “primeiro ano de vida” e “psicologia histórico-cultural”, obtivemos 23 resultados, dos quais uma pesquisa foi selecionada.

Ao todo foram selecionados nove trabalhos. Destes, apenas quatro trataram especificamente do primeiro ano de vida: Scudeler (2015), Cardoso (2016), Silva (2017) e Nunes (2018). Três pesquisas discutiram sobre a primeira infância: Magalhães (2016), Nogueira (2016) e Dorcelas (2017). Em relação aos outros dois trabalhos, Damião (2017) se referiu à concepção dos professores sobre a formação continuada, e o trabalho de Pereira (2018), ao teatro com bebês.

Das pesquisas sobre o primeiro ano de vida, Scudeler (2015) buscou identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre quatro e 12 meses, considerando condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista. Silva (2017) realizou uma pesquisa em uma instituição infantil com bebês de sete a dez meses, que teve como objetivo apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida. O foco do trabalho era destacar que os movimentos realizados pelos bebês no primeiro ano de vida, tanto reflexos quanto complexo de animação e o ato de se arrastar, podem ser indícios orientadores do trabalho do professor.

O trabalho de Nunes (2018), apresentou delineamento longitudinal, com a participação de 20 mães e 20 pais de bebês aos três, seis, nove e 12 meses. Seu objetivo foi analisar as concepções parentais sobre o desenvolvimento dos bebês ao longo do primeiro ano de vida, com ênfase nas concepções acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. Cardoso (2016) investigou como acontece o brincar dos bebês de sete a 13 meses em interação com as educadoras, em uma turma de berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora e analisou a interação entre as educadoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche.

Nessas quatro pesquisas, os autores discutiram sobre o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida e a respeito da comunicação emocional como a atividade que está guiando o desenvolvimento neste período e não adentraram ao desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento, pois não era o objetivo.

Das pesquisas que trataram a respeito da primeira infância, Nogueira (2016) e Docerlas (2017) expuseram como tema principal o desenvolvimento da linguagem oral na

primeira infância. Nogueira (2016), em seu trabalho, questionou como ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância segundo a perspectiva histórico-cultural; como as interações adulto-criança e criança-criança interferem no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche; e como o trabalho pedagógico na creche pode propiciar interações verbais significativas. Para responder tal questionamento, a autora esmiuçou o desenvolvimento psíquico do bebê no primeiro ano de vida até o período da primeira infância, ou seja, discutiu o desenvolvimento da comunicação emocional direta, da linguagem oral e o início do desenvolvimento da formação de conceitos.

A pesquisa de Dorcelas (2017) teve como objetivo conhecer as concepções e práticas de professoras de crianças de zero a três anos de idade sobre o desenvolvimento da linguagem oral. Em seu trabalho discutiu o papel do significado da palavra no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Sua pesquisa não abordou as particularidades do desenvolvimento no primeiro ano de vida.

Magalhães (2016) teve como objeto de estudo o processo de desenvolvimento da criança de um a três anos, visando identificar elementos para a elaboração de uma metodologia de análise do desenvolvimento da atividade-guia na primeira infância a partir do método histórico-cultural de construção do conhecimento, trazendo contribuições para a avaliação do desenvolvimento realizada cotidianamente pelo professor de Educação Infantil. Mesmo discutindo, especificamente, sobre o período da primeira infância, a autora apresentou, de modo geral, o desenvolvimento psíquico do primeiro ano de vida, abordou o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e do pensamento. As autoras Dorcelas (2017) e Magalhães (2016), em suas pesquisas, observaram crianças de entre dois e três anos de idade, e Nogueira (2016), crianças entre um e dois anos.

Já os autores Damião (2017) e Pereira (2018) não discutiram a respeito do desenvolvimento da comunicação, linguagem e pensamento, mas suas pesquisas contemplaram o assunto do primeiro ano de vida como norteador para a discussão realizada. Damião (2017) teve como objetivo analisar a concepção das professoras de creches acerca da formação continuada vivenciada por elas nos últimos dez anos e o impacto desta sobre o trabalho pedagógico com as crianças. Então, seu trabalho apresentou como ocorre o processo de humanização do ser humano, mas o foco era a concepção do professor sobre a formação continuada, para analisar como isso repercute no trabalho pedagógico a fim de promover tal desenvolvimento. E o trabalho de Pereira (2018) apresentou uma problematização sobre teatro com bebês, suas vivências e suas enunciações possibilitadas pelas atividades cênicas.

A faixa etária dos bebês no período da pesquisa era entre um ano e sete meses e três anos. Mesmo o tema da pesquisa sendo a vivência do teatro, em todo momento destacou a comunicação e a linguagem como promotoras do desenvolvimento e o papel do adulto.

Desses nove trabalhos, oito são de programas de pós-graduação em Educação e suas discussões estão voltadas para a prática de ensino, organização de ensino, concepção dos professores em relação à formação continuada, trabalho pedagógico intencional e atividades promotoras de desenvolvimento dos bebês e crianças nas instituições de ensino infantil. Um dos trabalhos é do programa de pós-graduação em psicologia e aborda sobre a concepção dos pais a respeito do desenvolvimento de comunicação intencional (Nunes, 2018).

A partir desse levantamento, notamos que é fundamental desenvolver pesquisas na área de psicologia a respeito do primeiro ano de vida, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural. Pesquisas que visem discutir como ocorre o desenvolvimento psíquico nesse período de vida, tendo como ponto principal explicitar o processo de desenvolvimento da comunicação emocional direta e a possibilidade de internalização da linguagem oral durante o primeiro ano de vida, trazendo explicações teóricas sobre os processos psíquicos não observáveis imediatamente, dando subsídios aos adultos no trabalho com bebês.

Diante disso, esta pesquisa propõe como objetivo geral aprofundar estudos sobre a atividade de comunicação emocional direta, atividade que guia o desenvolvimento no primeiro ano de vida e a gestação do entrecruzamento de pensamento e linguagem, buscando compreender como ocorre o processo de internalização da função psíquica superior linguagem. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico e busca apresentar os conceitos que os principais autores da Psicologia Histórico-Cultural dissertaram sobre a temática, na tentativa de colocá-los em diálogo.

Esta pesquisa está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, que se debruça sobre a origem social do desenvolvimento do psiquismo humano. Essa teoria considera que, ao nascer, o psiquismo e, as capacidades essencialmente humanas não estão desenvolvidas de pronto na criança. O bebê, ao nascer, possui apenas as funções elementares para sua sobrevivência nos primeiros anos de vida. As funções psíquicas superiores (memória mediada, atenção voluntária, linguagem, pensamento etc.) são desenvolvidas com a aquisição de conhecimentos elaborados pela humanidade, ou seja, pela apropriação da cultura, a qual é mediada pelo adulto que já se apropriou da mesma (Duarte, 2008).

Os procedimentos metodológicos consistiram em um levantamento de obras da Psicologia Histórico-Cultural fundada por Lev Semiónovitch Vigotski² (1896-1934) e continuada por Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nicholaevich Leontiev (1903-1979) e seus comentadores, que abordam o desenvolvimento do psiquismo humano, o desenvolvimento do primeiro ano de vida e da comunicação emocional direta.

Investigar como ocorre esse processo de internalização da linguagem no primeiro ano de vida, fundamentada em uma teoria que aborda o desenvolvimento do psiquismo como unidade entre os processos biológicos e culturais, possibilitará entender como ocorre esse desenvolvimento nas crianças nesse período da vida e como os adultos e professores podem impulsionar esse desenvolvimento. Os processos educativos do primeiro ano de vida da criança, objetivamente condicionados, são determinantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse processo, o adulto tem papel primordial em mediar essa apropriação com o auxílio de signos e instrumentos culturais, os quais são elaborações humanas utilizadas para, respectivamente, organizar sua realidade interna e modificar sua realidade externa.

O instrumento se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, promovendo mudanças no objeto externo, modificando o processo de adaptação natural e determinando as formas para se realizar o trabalho. O signo, instrumento psicológico, se interpõe entre o psiquismo e o comportamento que a ele responde, resultando em transformações no próprio sujeito, modificando a estrutura das funções psíquicas e possibilitando o autodomínio do comportamento (Facci, 2004; Martins, 2015).

A mediação da cultura promove o desenvolvimento psíquico e contribui para o processo educativo, sendo que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação das estruturas do psiquismo humano (Vygotsky, 1996). A linguagem é uma das funções psíquicas que reorganiza o psiquismo, é também um instrumento psicológico que medeia a apropriação da cultura. Diante disso, indaga-se: **quais as mediações necessárias para o desenvolvimento da comunicação emocional direta e, posteriormente, da linguagem oral no primeiro ano?**

Hipotetizamos que as crianças, nesse período de desenvolvimento, podem desenvolver capacidades de modo a serem capazes de se apropriar, futuramente, dos bens culturais elaborados pelos humanos antecedentes, como ler, escrever, utilizar raciocínio

² O sobrenome desse autor pode ser encontrado grafado como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, entre outras variações. Neste trabalho, optamos em representar o sobrenome desse autor, no corpo do texto, como Vigotski.

lógico, aprender os nomes dos objetos e para que eles servem etc. Assim, conhecer a estrutura e gênese do processo de desenvolvimento do psiquismo, permite ao adulto, e principalmente ao professor, ter elementos para realizar mediações que enriquecem esse processo. Entender como ocorre a formação das funções psíquicas superiores os auxiliará a investir em processos educativos que dão base para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas.

Para atingir o objetivo da pesquisa, compreendendo o primeiro ano de vida no que se refere ao desenvolvimento da comunicação emocional direta e à internalização da linguagem e ao papel do adulto nesse processo, buscando superar o imediatismo e a descrição do objeto da pesquisa, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos o desenvolvimento do psiquismo humano, como a organização da atividade provoca o desenvolvimento psíquico na infância e a estrutura da periodização, além de expor as principais leis do desenvolvimento. Na segunda, expusemos como ocorre o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, ou seja, as formações do sistema nervoso, a transição do período intrauterino para o extrauterino e as particularidades do período pós-natal³. Também abordamos os ganhos psíquicos ao longo desse período, movimento dos olhos, das mãos, sentar, manipular objetos, engatinhar e andar. Na terceira seção, dissertamos a respeito do percurso do desenvolvimento da atividade-guia comunicação emocional direta e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento neste período, bem como as ações dos adultos podem mediar esse desenvolvimento. Para isso, abordamos desde as primeiras reações instintivas do bebê, de choros, gritos, sorriso, balbucios, até ganharem um caráter social e se desenvolver o complexo de animação, depois a linguagem autônoma, até às primeiras palavras. Por fim, consideramos que ter conhecimentos a respeito do desenvolvimento psíquico na infância, possibilita que os adultos criem condições necessárias e realizem mediações de qualidade, oportunizando para criança desde os primeiros dias de vida as condições para se apropriar do patrimônio da humanidade e alcançar suas máximas potencialidades.

³ Vigotski, no Tomo IV das obras escolhidas, ora utiliza o termo crise pós-natal, e em outro momento, período pós-natal. Para este trabalho adotamos o termo período pós-natal.

1 DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO NA INFÂNCIA

Nesta seção o objetivo é discutir o que é o psiquismo e como se desenvolveu ao longo da história humana por meio da categoria trabalho. Trataremos a respeito das criações humanas que permitiram o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos indivíduos e como o psiquismo se desenvolve na história de vida do indivíduo por meio da categoria atividade. Para isso, explicaremos a lei de internalização das funções psíquicas superiores e a dinâmica interna do desenvolvimento. Desse modo, abordaremos os aspectos que se referem à situação social da criança, o papel do meio nesse desenvolvimento, como a atividade humana orienta as formações superiores do psiquismo e, a partir disso, como ocorre o desenvolvimento humano em etapas e períodos.

1.1 Desenvolvimento do psiquismo humano na história da espécie e da humanidade

Neste tópico discutiremos a respeito do psiquismo animal e cultural. Faremos esse caminho para expor o que designa o psiquismo humano. Para isso, trabalharemos com os conceitos trabalho e atividade, bem como ressaltaremos o processo de fabricação de instrumentos no desenvolvimento superior, que permitirá compreender a transição de uma atividade imediata para uma mediada, que, por consequência, garantiu aos homens internalizar as funções psíquicas superiores, desenvolver a humanidade e transmiti-la para outras gerações.

Martins (2011, p. 28) afirma que o psiquismo se manifesta como “imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade”. Mas, a autora explica que para responder a indagação do que é o psiquismo e o que significa a sua natureza social, existe uma dificuldade na definição desse fenômeno, a qual é justificada pelo fato de existir vários significados para os termos psíquico, psiquismo e psicológico, sobre os quais se desenvolveu a psicologia, bem como, por não ter acontecido a ruptura com o modo de pensar lógico-formal e não analisar os fenômenos pelo materialismo dialético. Para minimizar tais dificuldades, Vigotski (2004) postulou premissas sobre uma psicologia geral, com o fundamento no materialismo dialético. Para esse autor, a dialética agrega a natureza, o pensamento e a história, sendo assim a ciência mais geral e universal. Diante disso, esse autor soviético afirmou que no processo de desenvolvimento do psiquismo os fatores

determinantes estão na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano (Martins, 2011).

Em relação ao desenvolvimento do ser social houve um processo de evolução que, segundo Leontiev (2004), compreende três estágios. O primeiro se refere à preparação biológica do homem. Nesse estágio, que é regido exclusivamente por leis biológicas, os animais australopitecos, que viveram no período terciário e quaternário, já ficavam na posição vertical, utilizavam utensílios rudimentares e possuíam meios primitivos para se comunicarem entre si.

O segundo estágio, que inclui desde os animais pitecantropos até os homens, se refere aos animais conseguirem fabricar instrumentos de trabalho. A formação do homem nesse estágio é ainda regida pelas leis biológicas, pois ainda ocorrem transformações anatômicas, porém seu desenvolvimento começa a ser influenciado pelo desenvolvimento do trabalho e da comunicação, o que produziu modificações na constituição anatômica do homem, como o cérebro, os órgãos dos sentidos, as mãos e órgãos da linguagem (Leontiev, 2004).

A partir desse momento, o desenvolvimento biológico passa a depender do desenvolvimento de produção, ou seja, tem início um processo social que se desenvolve segundo suas leis objetivas próprias. Assim, o homem se desenvolve sob duas vias: “as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptam às condições e às necessidades da produção, e as leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra” (Leontiev, 2004, p. 281).

O terceiro estágio se refere ao *homo sapiens*. É o período em que o homem não depende mais das mudanças biológicas que são transmitidas pela hereditariedade. A partir desse momento, somente as leis sócio-históricas regerão seu desenvolvimento. Isso quer dizer que o homem completamente formado possui as propriedades biológicas, as quais são necessárias para seu desenvolvimento sócio-histórico, mas não quer dizer que o homem não sofre mais a ação das leis biológicas, e sim que essas leis não determinam seu desenvolvimento sócio-histórico e o desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 2004).

Para superar as leis da natureza, o funcionamento puramente biológico, os seres humanos devem constantemente transformar a natureza a fim de garantir sua existência. Para a existência de uma sociedade é necessário, além da reprodução biológica dos indivíduos, outros fatores de ordem social. Essa articulação e diferença entre o mundo dos homens e da natureza tem como fundamento o trabalho. Por meio do trabalho os homens constroem

materialmente uma sociedade e as bases para se construírem como indivíduos (Lessa & Tonet, 2011).

Segundo Tuleski (2008), aportada nos estudos de Marx, foi a atividade laboral que permitiu ao homem dominar a natureza, a qual criou a necessidade de comunicação com outros de sua espécie, possibilitando o desenvolvimento dos órgãos da fala. Portanto, é o trabalho e o emprego dos instrumentos, bem como o desenvolvimento da linguagem que marcam a transição da história natural dos animais à história social dos homens (Martins, 2011).

Lessa e Tonet (2011) explicam que para Marx trabalho é diferente das atividades que outros animais realizam, como das abelhas e formigas. Nesses seres a organização das atividades e sua execução são determinadas e transmitidas geneticamente, não sendo um fundamento para o seu desenvolvimento. Já entre os homens, a atividade, antes de ser executada, sua ação e seu resultado foram projetados na consciência. Diferente dos animais, os homens têm a capacidade de criar ideias antes de objetivá-las.

As habilidades, os conhecimentos e o saber-fazer dos homens ficam objetivados nos seus produtos (materiais, intelectuais e ideais). Esses podem ser considerados, por exemplo, após o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, como um novo grau de desenvolvimento histórico nas habilidades motoras do homem (Leontiev, 2004).

A transformação da natureza que, no homem, é possível por meio da ideação e objetivação, decorre de um modo de agir. O homem tem uma necessidade; existem alternativas que podem atender a essa necessidade; então o homem projeta o resultado de cada alternativa, faz uma avaliação e escolhe aquela que atenderá melhor a sua necessidade; depois de previamente ideado o resultado que quer alcançar, transforma a natureza e constrói algo novo. Esse processo de converter em objeto essa ideação é denominado por Marx de objetivação (Lessa & Tonet, 2011).

O homem nesse processo de ideação e objetivação constrói a sociedade e a si mesmo, construindo a humanidade que será apropriada pelas gerações futuras. Essas gerações continuaram desenvolvendo-a e construindo outras sociedades e novas formas de si mesmos. Leontiev (2004, p. 284) afirma que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

De acordo com Leontiev (2004) podemos entender que o homem, quando se apropria dos bens produzidos pela humanidade, além de desenvolver suas qualidades essencialmente humanas, também as objetiva no mundo em que vive. O trabalho, no processo de produção, tanto na forma material quanto intelectual, expressa-se no seu produto. Durante essa atividade de trabalho, o homem intervém com um conjunto de faculdades psíquicas que são expressas no produto, sendo algumas faculdades físicas (Leontiev, 2004).

Três aspectos são destacados por Lessa e Tonet (2011) para explicar porque o trabalho é o fundamento do ser social. O primeiro diz respeito aos objetos, instrumentos ou ferramentas que são transformações da natureza, são elementos da natureza organizados de tal forma para um determinado fim, isso só é possível por meio de uma ação conscientemente orientada. O segundo aspecto é a prévia-ideação, é uma resposta às necessidades concretas que surge de situações determinadas. Finalmente, o terceiro aspecto é que toda ideação origina uma nova situação.

Esse processo de objetivação, ao produzir uma nova situação, transforma a realidade e o indivíduo, pois os dois se transformaram nesse processo. Algo da realidade foi mudado e o indivíduo aprendeu algo novo. Em momentos futuros, o indivíduo utilizará a experiência e habilidade anterior, portanto, ao transformar a natureza, criando instrumentos, modificando o meio, acaba por transformar a si mesmo, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades. A cada transformação da realidade e do indivíduo, em relação dialética, surgem novas necessidades e novas possibilidades para atendê-las, as quais guiam os homens a novas ideações, projetos e novas objetivações (Lessa & Tonet, 2011). Assim,

o processo de desenvolvimento histórico dos instrumentos e ferramentas manuais, por exemplo, pode ser considerado, deste ponto de vista, como traduzindo e fixando o progresso do desenvolvimento das funções motrizes da mão e do desenvolvimento da fonética das línguas no sentido de complexidade crescente - como a expressão de um aperfeiçoamento da articulação e do ouvido verbal, ao passo que o progresso das obras de arte se torne a expressão de um desenvolvimento das aptidões estéticas (Leontiev, 2004, p. 253).

É nessa relação que ocorre a apropriação pelo homem da experiência sócio-histórica. A acumulação de experiência ocorre por meio da atividade produtiva do trabalho. O ato de trabalho tem uma dimensão social, pois é resultado da história anterior, o novo objeto promove alteração na situação histórica concreta da sociedade atual e os novos conhecimentos podem ser generalizados para situações futuras e se transformar em

patrimônio genérico de toda humanidade (Lessa & Tonet, 2011). Então, a experiência sócio-histórica é acumulada sob a forma de fenômeno do mundo externo, sendo esse o mundo da indústria, das ciências e da arte, é o resultado de uma transformação histórica. Segundo Leontiev (2004, p. 285):

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

O homem, ao utilizar esse patrimônio da humanidade, seja em forma de uma ferramenta na realização do trabalho, seja pela fala humana e outros signos para obter controle sobre o comportamento, exprime o desenvolvimento cultural. Leontiev (2004) afirma que, ao contrário dos animais, o homem constrói a sua natureza. Esse processo no plano fisiológico se processa de um lado, as aptidões e funções que se desenvolvem durante a história social da humanidade, não se fixam no cérebro e não se transmitem a outras gerações pela hereditariedade. Por outro lado, as funções e aptidões, são função de um órgão ou conjuntos de órgãos.

Portanto, quando o indivíduo nasce, sua carga hereditária não é suficiente para adquirir todo o desenvolvimento histórico da sociedade humana e desenvolver as qualidades do psiquismo humano que darão condições para que ele se perceba produtor da sua história, analise e interprete sua realidade podendo promover mudanças e alcançar o seu pleno desenvolvimento.

Lessa e Tonet (2011) afirmam que o indivíduo não está desvinculado da sociedade em que vive e das sociedades anteriores, pois sua capacidade de criar objetos para satisfação de suas necessidades só é possível pelo desenvolvimento histórico acumulado da sociedade anterior. E os novos produtos são ferramentas que podem aumentar a capacidade produtiva e as possibilidades de desenvolvimento, tanto para a sociedade quanto para os indivíduos. O novo produto faz parte da história dos homens, influencia e sofre influência dessa história.

Esse processo é importante tanto do ponto de vista da objetivação das capacidades humanas quanto do ponto de vista da assimilação e apropriação da cultura pelos indivíduos. Uma condição desse processo de apropriação é a de que, ao nascer, a criança precisa agir ativamente e adequadamente com os objetos e não só estar em um mundo de objetos

humanos. Outra condição, é que a relação dos indivíduos com os objetos no mundo deve ser mediatizada pelas relações com outros homens em um processo de comunicação (Leontiev, 2004).

Para o desenvolvimento dessas qualidades essencialmente humanas, como a linguagem articulada e o pensamento lógico, é necessário o desenvolvimento social para a apropriação das atividades/conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes, pois sem estar na vida em sociedade e sem ter as condições objetivas de se apropriar dos fenômenos criados por ela, o desenvolvimento do homem estará no mesmo nível do animal, de pensamento e linguagem (Leontiev, 2004). Portanto, ao tornar-se humano, o homem supera seu desenvolvimento biológico, se diferencia dos demais animais, se apropria do conteúdo da humanidade para desenvolver suas máximas potencialidades.

Leontiev (2004) afirma que a psicologia soviética teve a tarefa de criar uma ciência psicológica fundamentada no materialismo histórico dialético de Marx. Lessa e Tonet (2011) explicam que a psicologia marxista tem uma concepção materialista do psiquismo, sendo o mesmo compreendido por meio da unidade entre material e ideal. De acordo com os autores, “O materialismo histórico-dialético ... possibilita compreender a base material das ideias e, ao mesmo tempo, a força material das ideias na reprodução social” (p. 43).

Portanto, a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a quem compete a captação e reconstituição no plano subjetivo. Nesse sentido, tal como afirmam Iliénkov (1977) e Kopnin (1978), a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real, não se institui unilateralmente no contato imediato com dado objeto, produzindo-se na relação ativa entre sujeito e objeto. Por isso, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo (Martins, 2011, p. 28).

Segundo Leontiev (2004) o psiquismo existe de duas formas. Uma delas se manifesta na atividade, na forma objetiva de sua existência. E a outra forma é a subjetiva, a qual se manifesta na construção da ideia, da imagem como consciência. A atividade humana se expressa como uma cadeia de ações, forma com que o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que transforma a realidade subjetiva. O autor afirma ainda que os processos psíquicos envolvem conexões além do mundo interno da consciência, explica que a vivência psíquica é um produto da relação com o mundo objetivo. Assim, atividade e

consciência são as categorias centrais no estudo do psiquismo, para a psicologia histórico-cultural (Martins, 2011).

Até o momento, entendemos que o trajeto da história de transformação do homem em ser social e cultural envolve dois processos, o processo biológico de evolução das espécies animais, que conduziu à aparição da espécie *homo sapiens*, e o processo de desenvolvimento histórico, graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural (Tuleski & Eidt, 2016).

Desse modo, Vigotski e Luria (1996) concluem esse processo de desenvolvimento do homem enquanto ser social da seguinte forma, entendendo que o desenvolvimento histórico do homem se sobrepõe ao desenvolvimento biológico, seguindo três linhas: evolutiva (filogenética), histórica (sócio-histórica) e ontogenética (história de vida do indivíduo). De acordo com Martins e Eidt (2010) o método materialista histórico dialético fundamenta a ideia de que o trabalho, enquanto atividade vital humana, no nível filogenético, promove a passagem do ser biológico para o ser sócio-histórico, e no nível ontogenético, existe a possibilidade de objetivação da personalidade humana. Essa atividade permitiu ao homem se diferenciar da natureza, se desenvolver para além dos aspectos biológicos e transformar a natureza, para a satisfação de suas necessidades. É uma categoria ontológica fundante, fator que constitui a verdadeira sociabilidade humana.

Dessa forma, para entender esse complexo processo do desenvolvimento é necessário partir de onde termina a evolução biológica e inicia o desenvolvimento cultural da conduta, pois assim será possível compreender todo percurso histórico da humanidade, ou seja, da primitiva até cultural da atualidade (Tuleski & Eidt, 2016). Essas duas linhas (filogênese e ontogênese) se comunicam tornando-se um processo único de formação biológica e social da personalidade da criança. Ou ainda, quando está ocorrendo o desenvolvimento orgânico em meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado (Tuleski & Eidt, 2016).

Seguindo essa perspectiva, Vigotski era contrário às concepções biológicas naturalistas sobre o homem, e introduziu a “ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (Leontiev, 2004, p. 163). Como qualquer organismo vivo, o indivíduo reproduz nas suas particularidades os aspectos hereditários da sua espécie. Sendo assim, a tarefa da psicologia marxista é explicar “as particularidades específicas do indivíduo, a sua atividade e seu psiquismo, analisando a relação e a ligação que existem entre

estas particularidades e as particularidades adquiridas durante o desenvolvimento das gerações anteriores do homem, do desenvolvimento da sociedade” (Leontiev, 2004, p. 171).

É preciso entender como o homem, enquanto organismo de uma espécie, com sua herança filogenética, com as influências da sociedade em que vive, e com o desenvolvimento da sua própria vida, torna-se humano, com um psiquismo superior. Ou seja, parte do entendimento que o indivíduo é ao mesmo tempo natural e social. A partir desse ponto, explicitaremos como ocorre a apropriação da cultura pela criança provocando o desenvolvimento do seu psiquismo, bem como as ações que os adultos realizam que contribui para a internalização das relações exteriores.

Para a criança se apropriar do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade é preciso estabelecer relações com o mundo ao seu redor, pois o que é especificamente humano no psiquismo forma-se durante a vida. Leontiev (2004, p. 275) explica que

O processo de apropriação efetua-se no percurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

Durante o seu desenvolvimento ontogenético, o indivíduo está em relação particular com o mundo preenchido de objetos e fenômenos criados pela humanidade. Essa particularidade da relação é determinada pela natureza dos objetos e fenômenos e pelas condições em que são estabelecidas essas relações. Como já mencionado, o mundo real do homem, que determina sua vida, é criado e transformado pela atividade humana. Porém, esse mundo real aparece à criança como um enigma a ser decifrado, pois ele não é dado enquanto mundo de objetos sociais, em que estão objetivadas as aptidões humanas criadas no desenvolvimento da prática sócio-histórica (Leontiev, 2004).

Leontiev (2004) expõe que os utensílios mais simples da vida cotidiana têm que ser descobertos pela criança, quando ela entra em contato pela primeira vez com ele. A criança tem que utilizar aquele utensílio de maneira adequada à atividade humana que os homens encarnam e não de forma indiscriminada. Se for colocado qualquer utensílio que o homem utiliza na gaiola de um animal, ele não fará uso do mesmo por sua função social, apenas será um objeto disposto em seu meio. Essas aquisições ocorrem no animal como particularidades naturais hereditárias, enquanto ao homem as aquisições são propostas por meio das mediações. Entende-se que “a mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas,

penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas” (Martins, 2015, p. 47).

As propriedades, aptidões e encarnações que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem, só foram possíveis porque adquiriram uma forma objetiva. Esse produto do desenvolvimento sócio-histórico pode ser apropriado pelos homens por meio da comunicação, pois a linguagem humana é um sistema de signos que medeia os conhecimentos da humanidade (Leontiev, 2004).

Ao pensarmos o desenvolvimento ontogenético, entendemos que a linguagem, enquanto sistema simbólico é crucial, pois transforma o pensamento prático em verbal, permitindo que as operações intelectuais sejam responsáveis pelo controle do próprio comportamento. Enquanto sistema simbólico, é usada como auxílio em tomada de decisão. Um exemplo disso, é quando as crianças conseguem simbolizar ou quando já desenvolveram a linguagem simbólica, a qual ajuda na tomada de decisão, então podem ser observadas ações das crianças para esse fim como par ou ímpar ou Jokenpô (Tuleski & Eidt, 2016).

Posto isto, a linguagem, nesse processo de desenvolvimento do ser social, tem um caráter ativo e, conforme as autoras, contribuem para o controle da própria conduta e da conduta alheia. Ela também está relacionada com o uso de instrumentos e signos na atividade do homem. E estas duas elaborações humanas, respectivamente, exercem, uma a atividade mediadora que envolve o emprego de ferramentas, e a outra envolve o emprego de signos. As duas possuem função instrumental, sobre isso trataremos mais adiante quando apresentarmos como ocorre o processo de internalização das ações exteriores por meio do, denominado por Vigotski, ato instrumental. A atividade mediadora com emprego de ferramentas se refere a dirigir os objetos externos dados na natureza, alterando e modificando-os. Já a atividade mediadora que envolve o emprego de signos, diz respeito a dirigir o próprio homem, modificando sua própria conduta, seus processos psíquicos ou os de outras pessoas (Vygotsky, 2000; Facci, 2004).

Para o desenvolvimento da autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a serviço as funções psíquicas é necessário que ocorra o processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a condição de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e

colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação (Vygotsky, 2000; Tuleski & Eidt, 2016).

Os signos estão presentes na relação da criança com outros indivíduos desde o nascimento. Aos poucos, ela desenvolve a linguagem verbal, compreendendo melhor a função social dos objetos e comportamentos. É por meio da linguagem que se generaliza e transmite a experiência acumulada pela humanidade, permitindo aos indivíduos se apropriarem da experiência e da forma de sua existência na consciência (Leontiev, 2004).

Sabemos que a formação do psiquismo humano é produto do processo de apropriação, o qual é determinado pelos condicionantes do desenvolvimento da vida dos indivíduos em seu meio social (Leontiev, 2004). A apropriação do conhecimento acontece por meio da internalização desses conhecimentos e das funções psíquicas. O processo de internalização ocorre primeiro na relação intersíquica, ou seja, nas relações sociais mediadas por signos e instrumentos, pelas quais a criança se apropria dos conhecimentos; e, em segundo momento, na relação intrapsíquica, quando a criança já internalizou e domina características tipicamente humanas (Magalhães, 2016). Para Leontiev (2004), essa transformação gradual das ações exteriores em ações interiores que ocorrem na ontogênese humana é necessária para a apropriação pela criança das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, isto é, das aquisições do pensamento e do conhecimento humano.

Vigotski (2000) sistematizou a lei da internalização como lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nessa sistematização foi necessário diferenciar dois grupos de fenômenos que estão unidos. Um se refere aos meios externos do desenvolvimento cultural, compreendido com os instrumentos e signos, envolvendo ferramentas materiais e simbólicas que contribuem para a produção das transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.). E o outro grupo, diz respeito aos processos de desenvolvimento das funções. Este grupo está relacionado às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam a partir dos meios externos. Quando esses dois grupos são tomados em conjunto, são considerados processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Tuleski e Eidt (2016) expõem que a lei de internalização é a principal lei do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Tendo como fator determinante as relações sociais de produção, possibilitando a superação do desenvolvimento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos).

Dessa forma, podemos entender que as atividades antes dirigidas externamente, por signos externos, passam a ser dirigidas internamente, por signos internalizados. É importante sempre, no início do desenvolvimento, realizar ações e operações externas para a criança criar imagens mentais e, posteriormente, se orientar com independência (Tuleski & Eidt, 2016).

A formação de ações interiores intelectuais na criança não é inata, é produto de sua experiência pessoal com as ações que os fenômenos de natureza sócio-histórica exercem sobre ela. No processo de aprendizagem, os objetos humanos e conceitos não são suscetíveis a provocar na criança reações adequadas. Como já destacamos, o adulto tem o papel de construir essas ações na criança pelas ações exteriores, ensinando a maneira adequada de utilizar esses fenômenos exteriores. Por exemplo, ao ensinar a criança a utilizar a colher, corrige a posição da mão e o movimento da colher (Leontiev, 2004).

As ações exteriores podem ser mostradas à criança e o adulto pode intervir sobre elas. Porém, nas ações interiores, não tem como ser mostrado pelo adulto e intervir diretamente. Então, para criar uma ação interior, antes, é preciso que uma ação exterior seja desenvolvida para, depois de uma transformação progressiva, ser interiorizada. Essa formação de ações exteriores em interiores exemplifica a lei da internalização do desenvolvimento do psiquismo humano, sendo necessários atos mediados com signos e instrumentos.

Os atos mediados por signos são denominados por Vigotski como ato instrumental. O ato instrumental promove mudanças no comportamento humano, uma vez que, entre a resposta do indivíduo e o estímulo do ambiente, introduz um elemento novo, o signo. Esse elemento atua como estímulo de segunda ordem, já que transforma as expressões naturais e espontâneas das funções psíquicas em expressões volitivas e culturais. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem, pode-se dizer, os atos volitivos, contribuem para as funções psíquicas adquirirem novos atributos, proporcionando ao humano um desenvolvimento para além do determinismo biológico, uma reação mediata (Martins, 2015).

Com a interiorização dos signos, o indivíduo constrói conhecimentos. Nesse processo de construção, ele supera a apreensão imediatamente dada do objeto pela captação sensorial e passa a apreender mediatamente o objeto. Ou seja, apreender a essência do objeto, não ficando somente na dimensão empírica, mas sim apreender mediatamente as relações internas essenciais do objeto. Esse processo requer o desenvolvimento do pensamento (Martins, 2015).

Nesse sentido, Leontiev (2004) se apoia em Vigotski para explicar as duas hipóteses sobre o desenvolvimento das ações internas no psiquismo elaboradas de acordo com suas investigações. A primeira é que as funções psíquicas do homem são mediatizadas, e a segunda, que os processos interiores intelectuais têm seu início pela atividade exterior, ou seja, no plano interpsicológico. A primeira hipótese se refere às particularidades específicas do homem, de ter sua origem na transformação dos processos naturais em processos mediatizados com a introdução de um instrumento em seu comportamento. Antes do desenvolvimento superior do psiquismo, um comportamento era realizado em uma relação direta, como processo natural de estímulo e resposta (A-B). Depois desse desenvolvimento, o comportamento é realizado com a mediação de um instrumento psicológico, processo mediatizado, de estímulo-instrumento-resposta (A-X, X-B). Um exemplo seria fazer um risco na mão com a caneta para ajudar a lembrar de algo.

A segunda hipótese se desenvolve a partir da primeira. O instrumento mediatizante é um estímulo exterior, então a nova estrutura surge do exterior. Depois, o homem controla seu comportamento sem esse intermédio externo, que passa a ser um processo intrapsicológico, dando origem à ação voluntária. A partir disso, se introduz uma nova ideia, de que “o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas” (Leontiev, 2004, p. 166). Os processos apropriados da forma exterior da atividade se transformam, posteriormente, em processos internos.

Desse modo, os signos, ao atuarem como instrumento mediatizante, são meios auxiliares para a resolução de tarefas psicológicas, que provoca uma transformação psíquica estrutural. O papel do signo no comportamento humano somente é entendido na sua função instrumental (Martins, 2015).

Para ilustrar esse processo de mediação e apropriação do mundo social, usamos o exemplo da criança que está aprendendo a usar o copo. A criança, quando ingere água pela primeira vez com um copo, o contato com o líquido provoca movimentos reflexos incondicionais, movimentos como quando faz sucção no seio da mãe. O copo não é percebido pela criança como algo que determina uma forma de ingerir um líquido. Depois a criança aprende corretamente a ingerir um líquido utilizando um copo com as interferências dos adultos, se configurando como um processo de aprendizagem.

Essas aquisições apresentam-se na forma de objetos, conceitos verbais, saberes, em fenômenos exteriores. As ações na criança criam reações e reflexos dos mesmos, que

correspondem somente ao aspecto material, o seu reflexo no seu cérebro é de primeira sinalização, sem a significação da experiência generalizada da prática social. Para a criança refletir os fenômenos em sua significação, tem que realizar uma atividade conforme a atividade humana, que expresse sua significação (Leontiev, 2004).

Notamos que a formação desse novo sistema funcional depende das propriedades objetivas do objeto e das ações do adulto que ensina a criança a utilizar o copo, pois a utilização desse objeto, com suas propriedades, não está determinada na própria existência da criança. A apropriação da cultura pela criança com a ajuda do adulto, que com o uso de signos e instrumentos, medeia esse processo de apropriação, provoca desenvolvimento psíquico. Isto significa que o desenvolvimento do psiquismo ocorre na relação social do indivíduo.

Portanto, no próximo tópico abordamos como o desenvolvimento do psiquismo se estrutura por meio da categoria central atividade, pois nesta categoria se encontram conceitos como necessidade, motivo, ação e operação que impulsionam o desenvolvimento do psiquismo humano, enquanto um processo condicionado ou determinado pelas relações sociais e históricas.

1.2 Organização da atividade humana no desenvolvimento do psiquismo

Discutiremos como a atividade humana consciente desenvolve o psiquismo, uma vez que, por meio da atividade, o homem estabelece relações com o meio onde vive. Também explicaremos como o desenvolvimento ocorre em etapas e períodos que são estabelecidos pelas formas de relação da criança com o seu meio e guiados por uma atividade que orienta as principais mudanças qualitativas no psiquismo. Assim, discutiremos, a estrutura da periodização do desenvolvimento do psiquismo humano, a respeito da situação social da criança, o papel do meio nesse desenvolvimento, bem como as leis do desenvolvimento psíquico infantil.

Segundo Tuleski e Eidt (2016) o que desenvolve o psiquismo é atividade humana. Esta atividade tem uma intencionalidade e busca atender a uma necessidade, ou seja, não é tudo que o indivíduo faz que é considerado uma atividade. A primeira condição de uma atividade é a necessidade. A necessidade é determinada pelo objeto da atividade. Esse objeto torna-se o motivo da atividade. O motivo é o que impulsiona o homem a agir e que dirige a ação para a satisfação de uma necessidade.

De acordo com Pasqualini (2016, p. 68),

a atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois polos da unidade e é transformada conforme a própria relação se desenvolve).

Para Leontiev (1978) a atividade é o modo ou o meio com que o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, buscando satisfazer suas necessidades. O autor explica como ocorre o desenvolvimento da atividade, necessidades e motivos, afirmando que todos os seres vivos têm necessidades, inclusive o homem. Dessa forma, a atividade do homem está dirigida para satisfazer suas necessidades. Existem traços gerais comuns das necessidades de todos os organismos superiores.

O primeiro traço de toda necessidade se refere a esta ter um objetivo, ou seja, está sempre relacionada a um objeto material, um resultado de uma atividade. Quando o objeto da necessidade não é algo material, mas uma atividade do organismo, somente será satisfeita quando houver condições determinadas. Por exemplo, para satisfazer a necessidade de movimento determinadas condições de espaço são exigidas, bem como para satisfazer a necessidade de respirar exige oxigênio (Leontiev, 1978).

O segundo traço diz respeito ao fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto dependendo das condições e da maneira como é satisfeita. Ou seja, as necessidades precisam ser satisfeitas, mas a forma concreta como se manifestam depende as condições externas (Leontiev, 1978). Dito de outro modo, o meio em que o indivíduo está inserido influencia a necessidade que foi adquirida, bem como determina as condições que terá ou não para satisfazê-la. Dessa forma, as necessidades se caracterizam pelo seu conteúdo objetivo, o que é determinado pelas condições do meio exterior. Portanto, toda necessidade é uma forma particular do reflexo da realidade (Leontiev, 1978).

O terceiro traço se refere à repetição de uma mesma necessidade. Um exemplo disso pode ser notado ao se tratar das necessidades elementares, as quais se repetem em um tempo, dependendo da mudança dos períodos, do estado do organismo ou do meio ambiente, como necessidade de fome, sono etc. Outras necessidades, como de se relacionar com os outros, não se repetem em intervalos determinados, mas se repetem muitas vezes quando têm condições internas e externas determinadas (Leontiev, 1978).

O quarto traço geral das necessidades consiste em que elas se desenvolvem, à medida que são ampliados os círculos de objetos e do meio para satisfazê-las. Primeiramente, se enriquece o círculo de objetos que mantêm e desenvolvem a vida do indivíduo ou da espécie

determinada. Depois, sobre este, se enriquecem e se desenvolvem necessidades correspondentes (Leontiev, 1978).

Segundo Martins (2011), a necessidade é a carência de algo que gera no indivíduo uma tensão que mobiliza para ação. Quando o indivíduo se relaciona com os objetos do seu mundo, estabelece com ele um vínculo entre a necessidade e o objeto que pode satisfazê-la. Nesse sentido, é possível entender que a necessidade por si só não orienta uma atividade, pois o conteúdo dessa necessidade tem que ser preenchido por um determinado objeto, o qual precisa ser descoberto pelo indivíduo, assim a necessidade adquire uma objetividade.

Martins (2011) ainda explica que ao ser descoberto qual objeto atende a sua carência, a necessidade se transforma em motivo, sendo este a unidade entre a necessidade e o objeto, que adquire função orientadora da atividade. Ou seja, é preciso compreender a necessidade, as características do objeto que irá satisfazê-la, para o indivíduo conseguir organizar suas ações e operações e alcançar o fim da atividade. Leontiev (1978) afirma que a necessidade é seguida por uma atividade do organismo quando sobre ele atuam objetos adequados para satisfazê-la.

As necessidades podem ser naturais, as quais conservam a existência física dos homens e dos animais. Embora, essas necessidades sejam semelhantes aos homens e animais superiores, as necessidades naturais deles se diferenciam pelo desenvolvimento social. Isso quer dizer que os animais satisfazem suas necessidades com os objetos naturais que encontram prontos em seu meio; o homem, por sua vez, elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades (Leontiev, 1978).

As necessidades podem ser superiores, de caráter social, as quais aparecem em decorrência do desenvolvimento histórico do homem e são motivadas pelas condições de vida da sociedade. Entre as necessidades superiores há as necessidades materiais superiores, que se referem à necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem. Também existem as necessidades espirituais, que estão relacionadas aos objetos ideais, como a arte, os conhecimentos, abarcando as necessidades culturais etc. (Leontiev, 1978).

As diferenças entre as necessidades materiais superiores e as espirituais são relativas, pois, para satisfazer uma necessidade espiritual, são necessárias determinadas condições materiais. Por exemplo, para satisfazer uma necessidade intelectual, é preciso de livros, ou seja, o produto do trabalho humano objetivado na forma de livros. E, para satisfazer uma necessidade material, também são necessárias condições estéticas e sociais (Leontiev, 1978).

Durante o desenvolvimento histórico social da humanidade há o aparecimento de novas necessidades devido à criação de novas maneiras de satisfazê-las. Ressalta-se novamente que as necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida, pois, nas condições da sociedade dividida em classes, os membros da classe explorada têm poucas possibilidades para satisfazer suas necessidades, não tendo desenvolvimento amplo. Já a classe exploradora tem mais possibilidades materiais para satisfazer suas necessidades (Leontiev, 1978).

A necessidade, por si só, não configura a realização de uma atividade, por isso é imprescindível que tenha um **objeto** que responda à necessidade, para que seja um estímulo para atuar em uma direção concreta determinada (Leontiev, 1978). É somente quando se refere aos processos que satisfazem a uma necessidade que é própria da criança em sua relação com o mundo.

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o indivíduo a uma dada atividade, isto é, com o motivo (Leontiev, 2004, p. 315).

Entendendo que motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade (Tuleski & Eidt, 2016).

Um exemplo que Leontiev (2004) expõe para explicar as relações entre motivos e fins das ações é a leitura de um livro de história por um adolescente. O autor destaca que apenas na aparência do fenômeno não é possível saber se a leitura é uma atividade ou uma ação. Para a compreensão seria necessário saber quais os motivos levam o adolescente a ler. No exemplo dado pelo autor, o garoto recebe a informação de que o conteúdo do livro não cairá na prova e, a partir dessa informação, tem duas possibilidades: parar de ler ou continuar com a leitura do conteúdo. Se continuar, a leitura é uma atividade; mas se parar, a leitura era apenas uma ação e, nesse caso, a atividade era passar no exame.

É importante saber o motivo da atividade, pois o significado psicológico de uma ação depende de seu motivo, do sentido que tem para o sujeito. Muitas qualidades dos atos dependem dos motivos. Os motivos elevados dão aos atos um conteúdo completo e firme (Leontiev, 1978).

Os motivos da atividade humana se diferenciam uns dos outros pelo tipo de necessidade que a ela corresponde. Para que um motivo origine uma atividade, tem que existir condições que permitam ao sujeito buscar um fim correspondente e atuar para alcança-

lo. Somente dessa forma o motivo é efetivo. Quando essas condições não existem e não se busca um fim correspondente ao motivo, este não é efetivo, não conduz à satisfação da necessidade. Dessa forma, pode-se entender que há dois tipos de motivos, os eficazes e os compreendidos segundo as condições dadas (Leontiev, 1978).

Uma atividade pode ser a resposta para alguns motivos que estão atuando simultaneamente. Desse modo, os motivos podem ser divididos em gerais e amplos, e particulares e estreitos. Aqueles atuam por muito tempo e não dependem das situações causais. Os últimos, por sua vez, atuam a todo o momento e dependem das circunstâncias diretas. Esses tipos de motivos podem ser observados na atividade de estudo. Os motivos gerais e amplos dão ao estudo do aluno um sentido determinado; os particulares e estreitos estimulam a ação imediata (Leontiev, 1978).

Sempre haverá uma relação mútua entre os motivos que se manifestam em atividades mais complexas, onde alguns motivos dão uma direção determinada e um sentido aos atos que as constituem, enquanto outros motivos servem de estímulo direto para realizá-las. É imprescindível a existência de motivos para realizar uma atividade, pois a atividade que não tem motivo geral e amplo não tem sentido para o indivíduo que a realiza, isto é, é uma atividade sem conteúdo. Isto pode acontecer quando se faz algo por imposição. Portanto, é importante criar motivos-estímulo, criar motivos gerais significativos, que incitam a atuação e dão sentido determinado para a atividade (Leontiev, 1978).

Asbahr (2014) em sua pesquisa com alunos do ensino fundamental I, investigou os sentidos pessoais e a atividade de estudo. Ao analisar os dados coletados, identificou que os alunos demonstraram motivos expressos e motivos vividos em relação à atividade de estudo. Os motivos expressos são aqueles relacionados aos significados sociais da atividade de estudos. Já os motivos vividos são aqueles produzidos pelos alunos a partir das ações desenvolvidas na atividade escolar ou não. Relacionando com Leontiev (1978), a autora entende que os motivos expressos são correspondentes aos motivos estímulos; já os motivos vividos, aos motivos geradores de sentido.

Muitas atividades podem estar respondendo a várias necessidades criadas por alguns motivos gerais, assim, esse sujeito terá um sentido multifacetado. Por exemplo, um estudo pode estar motivado pela necessidade de adquirir conhecimentos para o trabalho futuro, como estar motivado para ocupar um posto determinado na coletividade (sala de aula). Neste caso, a atividade de estudo tem dois motivos e dois sentidos para o aluno (Leontiev, 1978).

A atividade humana, além da necessidade e dos motivos, também envolve ações, que por sua vez, envolvem operações. A ação é um processo no qual o motivo não coincide com o seu objeto, pois pertence à atividade em que a ação faz parte. Como no exemplo do aluno que precisava ler o livro de história, citado anteriormente, se ele para de fazer a leitura quando descobre que não é necessária à preparação para o exame, trata-se de uma ação. Pode-se dizer que toda a ação consciente se forma no interior de uma esfera de relações já constituída, no interior de uma atividade que determina as particularidades psicológicas (Leontiev, 2004).

Martins e Eidt (2010) explicam que, ao se referir a um recém-nascido, essa estrutura deve ser tomada ao contrário, ou seja, começar pelo elemento mais simples, operação. Pois, o bebê é um ser operante, sendo seu comportamento caracterizado por reflexos incondicionados. Mas, ressaltam que, aos poucos e por associações às experiências, esse desenvolvimento elementar é superado com a possibilidade de desenvolvimento superior.

As operações são os modos de executar uma ação. A operação, embora seja um conteúdo indispensável da ação, não se identifica propriamente com ela. A ação é determinada pelo seu fim, enquanto a operação é determinada pelas condições em que é dado esse fim. Por exemplo, uma pessoa precisa memorizar um poema. Esta é a ação. Se ela estiver em casa, para memorizar, pode copiar algumas vezes o poema, porém, se estiver em outro local, pode repetir interiormente. Essas seriam as operações possíveis para uma mesma ação; neste caso, há duas operações diferentes (Leontiev, 2004). Martins e Eidt (2010, p. 679) também trazem um exemplo desse processo na atividade docente:

... a atividade docente é composta por várias ações, como preparar aula, ministrar aula, preparar e aplicar avaliações. Cada uma destas ações atende indiretamente ao motivo da atividade docente, que é o de ensinar, e sem elas a consecução da atividade seria impossível. No que se refere às operações, elas precisam ser pensadas em consonância com as ações. Assim sendo, a ação de preparar provas demanda a execução de uma série de procedimentos operacionais pelos quais ela possa se concretizar, e esses procedimentos, por sua vez, dependem das condições objetivas disponibilizadas.

Desse modo, a atividade humana, segundo Leontiev (2004) é estruturada de acordo com o objeto de uma necessidade, o qual gera motivo para realizar ações e operações para satisfazer a sua carência. O termo atividade é usado, pelo autor, tanto para o adulto quanto para a criança, e é justamente por meio da atividade humana que se torna possível analisar as mudanças em períodos que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento. A partir de agora trataremos sobre as atividades que guiam o desenvolvimento em cada período

da vida. Portanto, para compreender a formação dessas atividades que contribuem para o desenvolvimento do psiquismo e como cada período é estabelecido, precisamos entender como ocorrem as mudanças internas próprias do desenvolvimento e a dinâmica da transição de um período para o outro. Antes, definiremos o conceito atividade-guia⁴.

Leontiev (2010) afirma que para estudar o desenvolvimento psicológico infantil é preciso analisar o desenvolvimento da atividade da criança, como está sendo construída nas condições concretas de vida. O significado do termo atividade-guia se refere ao modo como a criança estabelece relação com a realidade externa, buscando a satisfação das suas necessidades (Leontiev, 2004). Assim sendo, é possível analisar as atividades da criança a partir dos critérios da atividade dos adultos (existência de motivos conscientes e hierarquizados, mediações conscientes nas articulações entre motivos e fins, intervencções entre ações etc.) (Tuleski & Eidt, 2016).

Podemos entender, segundo Leontiev (2010), que cada estágio de desenvolvimento psíquico (sobre o qual discutiremos mais adiante) é caracterizado pela relação entre a criança e sua realidade, e por uma atividade que guia esse desenvolvimento. O autor elucida que não é qualquer atividade em geral que está provocando o desenvolvimento, mas sim uma atividade específica em cada período do desenvolvimento. O critério de transição de um período ao outro é, precisamente, a mudança de atividade-guia na relação da criança com a realidade (Leontiev, 2010).

A atividade que guia o desenvolvimento não é aquela que a criança realiza com frequência, em que se dedica mais tempo. A atividade-guia é definida por três aspectos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os

⁴ Esse conceito tem três nomenclaturas diferentes, como atividade dominante, atividade principal e atividade-guia. Leontiev utiliza o termo atividade principal. Nesse estudo, adotamos a nomenclatura de atividade-guia, por transmitir a ideia de guiar ou conduzir o desenvolvimento, e não ser a atividade que se realiza na maior parte do tempo.

processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (Leontiev, 2010, pp. 64-65).

Ou seja, o primeiro aspecto se refere à atividade se apresentar de determinada forma e no interior dela produzir uma nova atividade-guia. O segundo se refere à atividade formar e reorganizar processos psíquicos particulares da criança. O terceiro aspecto se refere ao fato de as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança, em um período do desenvolvimento, dependerem da atividade-guia.

Podemos concluir que a atividade-guia é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312).

Pasqualini (2016) afirma que por meio da atividade humana é possível compreender como ocorrem as mudanças no psiquismo no percurso do desenvolvimento. Elkonin (1986) estrutura a periodização do desenvolvimento em épocas, períodos, e em cada período compreende uma atividade-guia. A periodização do desenvolvimento do psiquismo humano elaborada por esse autor é dividida em três épocas: primeira infância, infância e adolescência. Cada época, por sua vez, é constituída de dois períodos. A primeira infância é dividida nos seguintes períodos: primeiro ano de vida e primeira infância⁵. A época da infância é dividida nos períodos: idade pré-escolar e idade escolar. E a época da adolescência é dividida nos períodos adolescência inicial e adolescência. Essa constituição de dois períodos em cada época permite entender a lógica interna do processo de desenvolvimento.

Em cada período é desenvolvida uma atividade-guia. No primeiro ano de vida é desenvolvida a comunicação emocional direta com o adulto. A primeira infância é marcada pela atividade objetal-manipulatória. No período pré-escolar a atividade-guia é a atividade de jogos de papéis e no período escolar a atividade de estudo. Já a adolescência inicial é

⁵ Esse período recebe o mesmo nome que a época.

marcada pela comunicação íntima pessoal e, por fim, na adolescência a atividade-guia é a atividade profissional e de estudo (Facci, 2004; Pasqualini, 2013).

Em cada estágio de desenvolvimento a atividade-guia tem um conteúdo específico e uma sequência no tempo. De acordo com Pasqualini (2016), esse conteúdo orienta o desenvolvimento do psiquismo em uma direção, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas e capacidades. Então, a mudança desse conteúdo cria mudanças no psiquismo dos indivíduos e no curso do seu desenvolvimento, interferindo na periodização. Porém, essa sequência e os conteúdos não são imutáveis e dados de uma única vez. Embora tenha uma periodicidade ou regularidade, o desenvolvimento psíquico infantil, os conteúdos em cada período do desenvolvimento, são determinados pela geração a que o indivíduo pertence, pelo lugar que ocupa nas relações sociais e pelas condições históricas concretas. Leontiev (2010) ressalta que não é a idade cronológica que determina a passagem de um período ou o conteúdo do período, mas depende do conteúdo que se altera juntamente com a mudança de condições histórico-sociais.

Desse modo, o processo inicial de desenvolvimento pode ser compreendido a partir de uma análise dialética, partindo da estrutura mais simples, como a operação, em relação com o mais complexo. Como dito antes, no início, quando a criança nasce, é um ser operante. Isso significa que seu comportamento é emitido com base em reflexos incondicionados, sem perder de vista o modo de conduta mais desenvolvido, ou seja, a atividade (Tuleski & Eidt, 2016).

Cada período é marcado por uma esfera do desenvolvimento humano. A esfera afetivo-emocional corresponde ao predomínio do sistema de relação criança-adulto social, e a esfera intelectual-cognitiva quando predomina o sistema de relação criança-objeto social. Essas duas esferas existem em unidade, embora em cada período haja a dominância de uma sobre a outra. No sistema criança-objeto social o adulto tem fundamental importância, pois é preciso mostrar os procedimentos de ações elaboradas socialmente com objetos, sendo que as propriedades físicas do objeto atuam como ponto de referência para ações com ele (Elkonin, 1986).

No sistema criança-adulto o conteúdo é diferente, já que o adulto aparece como aquele que é "portador de determinados tipos de atividades, sociais por natureza, que cumpre com determinadas tarefas, e entra em variadas relações com outras pessoas uma vez que subordina a determinadas normas" (Elkonin, 1986, p. 37).

Diante disso, podemos compreender que na relação com os adultos são criadas na criança necessidades para aprender novas ações, pois o adulto se apresenta como portador de procedimentos cada vez mais complexos de ações com os objetos, além de padrões e medidas socialmente estabelecidas e necessárias para orientar-se na realidade circundante (Elkonin, 1986).

A atividade da criança a partir desses dois sistemas (criança-objeto social e criança-adulto social) constitui um processo único. Essas características permitiram que Elkonin (1986) dividisse os tipos de atividade em dois grandes grupos. O primeiro grupo, se refere às atividades em que predominam "uma intensa compreensão dos significados fundamentais da atividade humana e a assimilação das tarefas, os motivos e normas de relações entre os homens" (Elkonin, 1986, p. 37). Corresponde às atividades de comunicação emocional direta, jogos de papéis e comunicação íntima pessoal. Estas são atividades em que prevalece o sistema criança-adulto social, em que predomina a esfera de criação das necessidades e motivos para apropriação da cultura (Elkonin, 1986).

O segundo grupo, é constituído pelas atividades em que "tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente estabelecidos com objetos, e dos padrões que destacam nos objetos seus diferentes aspectos" (Elkonin, 1986, p. 38). Corresponde às atividades objetual-manipulatória, atividade de estudo e atividade profissional. Nestas atividades predomina o sistema indivíduo-objeto social, com destaque para a esfera da apropriação das ações sociais (Elkonin, 1986).

Sendo assim, desde o nascimento, o bebê se desenvolve como membro da sociedade e, durante esse desenvolvimento, seu lugar na relação com as pessoas muda, ou seja, sua situação social se altera conforme ocorre seu desenvolvimento (Elkonin, 1978a). A relação estabelecida entre a criança e seu entorno social é totalmente específica para cada idade. Essa relação é denominada de situação social do desenvolvimento em uma idade, sendo principal para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante cada idade. A situação social do desenvolvimento determina as formas e as trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, uma vez que a realidade social influencia no desenvolvimento (Vygotsky, 1996).

Para destacar essa afirmação, Elkonin (1978a) explica que nos primeiros meses o bebê está ligado diretamente com os adultos, sua relação com as demais pessoas é marcada pela impossibilidade de se colocar em contato direto com os objetos e fenômenos, pela sua

completa dependência em relação os adultos para satisfazer sua necessidade e pelo fato da não possibilidade de comunicação por meio da linguagem.

Na primeira infância, conforme adquire a capacidade de andar e de compreender a linguagem das pessoas que estão ao seu redor, começa se relacionar de forma afetiva com a realidade, estabelecendo contato direto com ela. Ao aprender a atuar de diferentes formas com os objetos e se apropriar do idioma por meio da comunicação com as pessoas, consegue adquirir mais independência (Elkonin, 1978a).

Ao se desenvolver mais um pouco, o mundo dos adultos chama a atenção da criança. Nesta etapa do desenvolvimento, idade pré-escolar, quer realizar as atividades que os adultos realizam. Mas é por meio do jogo que a criança pode reproduzir o mundo (Elkonin, 1978a).

Ao ingressar na escola sua relação com a sociedade muda, pois exerce uma atividade que tem um significado social. Agora é exigido que a criança aprenda um conjunto de conhecimentos e hábitos de uma maneira sistemática. Assim, ele estabelece uma relação séria com o professor e com os colegas de classe. Sua atitude de realizar suas obrigações é valorizada pelos demais (Elkonin, 1978a).

Já na adolescência, o lugar que o indivíduo ocupa também se modifica no sistema de relações sociais, pois, o aumento no nível de conhecimento, habilidades, da força física, muda muito a situação com a família, o colocando assim, em alguns momentos, nas mesmas condições que os adultos. No último período de escola sua situação muda novamente, pois está mais envolvido em fazer escolhas para o futuro profissional (Elkonin, 1978a).

Como vimos, um dos fundamentos da análise da periodização do desenvolvimento, elaborada pela Escola de Vigotski, é que não há fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e a qualquer tempo. A análise científica revela que o desenvolvimento das funções psíquicas exclusivamente humanas tem sua gênese histórico-cultural. O desenvolvimento de cada indivíduo dependerá das circunstâncias histórico-sociais, o que leva seu psiquismo a percorrer caminhos diferentes em conteúdo, forma/estrutura dos processos psíquicos (Pasqualini, 2016).

Porém, mesmo negando que o desenvolvimento tenha fases naturais, as quais decorrem de um amadurecimento orgânico, o processo de desenvolvimento apresenta mudanças e regularidades ao longo da vida que podem ser divididas em períodos. Para explicar como ocorre a passagem de um período para outro, Pasqualini (2016) destaca que o que orienta o problema da periodização do desenvolvimento é a historicidade do psiquismo, o que significa dizer que as funções psíquicas têm sua origem social e um desenvolvimento

histórico, havendo uma dependência entre essas funções, a vida e a atividade social. Então, no próximo tópico discutiremos como se desenvolvem as funções psíquicas socialmente e como as condições históricas concretas direcionam esse desenvolvimento.

1.3 Leis do desenvolvimento do psiquismo da criança e a sua dinâmica interna

Neste tópico explicaremos sobre o lugar que a criança ocupa no sistema de relação em cada período do desenvolvimento humano, como a sua situação social interfere no processo de neoformações⁶ em cada período e nas funções psíquicas superiores. Ou seja, como ocorre a dinâmica interna e leis do desenvolvimento infantil, como é o processo de transição de um período ao outro e na mudança de atividade-guia. E porque o meio que a criança participa pode determinar um desenvolvimento esperado ou aquém do esperado, bem como, a influência das ações dos adultos nesse processo para, no capítulo seguinte, discutirmos o processo de internalização de signos no primeiro ano de vida.

A primeira lei do desenvolvimento infantil, segundo Vigotski (2018) se refere ao fato de que esse possui uma organização complexa no tempo. Sendo um processo histórico, transcorre no tempo, ou seja, esse processo tem um início, etapas temporais nesse desenvolvimento e um fim. Porém, esse processo não está organizado de forma que o intervalo de tempo cronológico na vida da criança sempre coincida com o tempo de determinada etapa do desenvolvimento. Vigotski (2018, p. 18, grifos do autor) destaca: “... **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe de cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo**”.

Outra lei do desenvolvimento infantil que o autor expõe se refere à desproporcionalidade no desenvolvimento, ou seja, que todos os aspectos na criança se desenvolvem, mas as particularidades isoladas não se desenvolvem de modo proporcional. Isso quer dizer que, em cada período do desenvolvimento, o sistema nervoso, os membros do corpo, os órgãos e outros sistemas do corpo não crescem de forma regular. O desenvolvimento de tudo isso guarda relação entre si, mas não uma relação proporcional. Então, em um período de desenvolvimento, ocorre que a percepção, a memória, a atenção e

⁶ Entendemos por neoformações o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança e sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do desenvolvimento no período dado (Vygotsky, 1996, p. 254).

o pensamento se desenvolvem de forma desproporcional, pois sempre algum aspecto da vida mental se desenvolve mais rápido. Assim, em cada período do desenvolvimento ocorre uma reestruturação e o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo, mudando a estrutura do organismo e da personalidade (Vigotski, 2018).

Um fato destacado por Vigotski (2018) é que em cada idade “determinadas particularidades da vida orgânica das crianças e da sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente” (Vigotski, 2018, p. 25). Ou seja, em cada período uma particularidade se desenvolve mais do que outra. Por exemplo, a marcha, quando a criança começa a andar, que tem seu desenvolvimento de forma mais intensa do final do primeiro ano ao final do segundo ano. Antes disso houve uma preparação e depois disso há aperfeiçoamento da função. Nessa idade, o desenvolvimento dessa função está em primeiro plano. Depois desse ciclo, passa para o segundo plano e outra ocupa o primeiro. Pode-se entender que cada idade se diferencia de outra pelo seu conteúdo.

Esse processo de desenvolvimento se estrutura em linhas centrais de desenvolvimento de cada idade e as linhas acessórias de desenvolvimento. As primeiras se relacionam, mais ou menos, de forma imediata com a formação principal, enquanto as segundas se relacionam com os processos parciais, com as mudanças produzidas em cada idade. As linhas centrais em uma idade se tornam acessórias em outra idade e vice-versa, pois se modifica o significado na estrutura geral do desenvolvimento (Vygotsky, 1996).

Essa relação complexa e regular durante os ciclos, em que se desenvolve uma função que é requisito para outra se desenvolver e na qual a linha acessória se torna linha central no próximo período de desenvolvimento, não ocorre ao acaso, segue duas leis fundamentais no desenvolvimento infantil. Uma delas se refere a:

que nem sempre observamos processos apenas progressivos, que seguem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial. Normalmente, essa lei é formulada de modo que **qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução**, isto é um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança (Vigotski, 2018, p. 27, grifos do autor).

O autor conclui que as funções mais importantes se desenvolvem antes, como a percepção se desenvolve antes da memória, a primeira é requisito para a segunda. A memória pode surgir depois que a criança sabe perceber. Assim, a memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento, da mesma forma que a orientação no espaço surge

primeiro que no tempo. Portanto, há uma regularidade na sucessão das funções (Vigotski, 2018).

A última lei do desenvolvimento, segundo Vigotski (2018), é a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil. Entende-se que metamorfose remete às transformações qualitativas no desenvolvimento, e não só às quantitativas. Quando a criança passa do engatinhar para o andar ou das formas de pensamento concreto para o abstrato, ocorre um aumento de uma função anterior da criança, “também uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo” (Vigotski, 2018, p. 28).

A teoria da pedologia, entende o desenvolvimento humano como:

... o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (Vigotski, 2018, p. 35).

Do exposto acima, entendemos que o desenvolvimento psíquico humano segue uma lógica interna que não é determinada pela hereditariedade, mas pelas condições objetivas da realidade que a criança participa. Não é uma lógica em que as mudanças são espontâneas e lineares, mas revolucionárias.

Por ser um processo revolucionário, apresenta contradições ao longo do desenvolvimento. A luta dos contrários é um princípio fundamental do materialismo dialético, pois toda mudança qualitativa no desenvolvimento é resultado de uma contradição. A contradição é constituída de duas forças opostas que se combatem, sendo inseparáveis, estabelecendo uma relação recíproca, pois trata-se de uma relação de contrários. É dessa luta dos opostos que se formará o novo. Um exemplo da unidade de contrários que emerge o novo é no primeiro ano de vida, quando o bebê mostra a contradição de apresentar a máxima sociabilidade e possuir mínimas possibilidades de comunicação e, por conta disso, desenvolve a comunicação emocional direta, que é a primeira atividade-guia, a qual é superada pelo desenvolvimento da fala, na primeira infância (Pasqualini, 2016).

Ao tratar das forças motoras no desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (2004) explica que é importante notar a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, pois o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é o desenvolvimento dos processos reais da sua vida e das condições em que ela vive.

Ou seja, seu psiquismo é determinado pelo desenvolvimento exterior e interior da atividade. Somente assim, é possível compreender o conteúdo da atividade, as condições de vida, as disposições que a criança possui, e o papel da educação que age sobre a sua atividade e sua relação com a realidade que, em última instância, determina seu psiquismo e consciência.

A transição de um período para o outro ocorre em um processo de superação, no sentido dialético. De acordo com a perspectiva histórico-cultural a lógica dialética se refere aquela em que algo é superado e ao mesmo tempo negado, conservado e transformado. Um período começa a ser gestado no interior do período antecedente, e a atividade-guia do próximo período começa a ser gestada na atividade-guia do período anterior. Nesse sentido, a atividade objetual-manipulatória é engendrada na atividade comunicação emocional direta, pois na comunicação do adulto com o bebê, ele apresenta objetos estimulando sua manipulação e desenvolvendo ações sensório-motoras de manipulação, criando condição para a formação da atividade objetual. Esse processo, por sua vez, requalifica a relação da criança com os objetos, sendo o destaque aprender a função social do objeto (Pasqualini, 2016).

Um outro exemplo que Tuleski e Eidt (2016) citam é do bebê que inicialmente não consegue fixar o olhar em objetos em movimentos. Porém, quando os adultos apresentam objetos coloridos, brinquedos, chocalho, colocam móveis no berço, cantam com tom afetuoso, permitem à criança aperfeiçoar a percepção dos sons e imagens, o que produz o desenvolvimento da fixação do olhar em objetos em movimento, bem como o desenvolvimento do movimento dos braços e das pernas, possibilitando a tentativa de alcançar objetos.

Nesse momento é a percepção que está orientando o desenvolvimento e as demais funções estão subordinada a ela. Quando o bebê tem esse ganho, é exigido mudanças na sua situação social para lidar com esse novo bebê. Agora o adulto não pode mais se relacionar com esse bebê da mesma forma que quando ele tinha três ou quatro meses. A relação deve ser mudada para proporcionar novos ganhos em seu desenvolvimento, pois essa criança já anda ou engatinha, já iniciou o processo de comunicação verbal e não verbal. Ou seja, o lugar que ela ocupa no sistema de relação tem que mudar, possibilitando condições concretas para continuar se desenvolvendo.

Pasqualini (2016, p. 78) explica que o fato de a criança ter um salto qualitativo, superar o estágio anterior e desenvolver uma nova atividade-guia, não significa que aquela atividade ou função desaparecerá, mas é requalificada.

A comunicação com adulto, por exemplo, constitui a atividade dominante no primeiro ano de vida e não desaparece como tal na transição à primeira infância, mas se requalifica na medida em que surge a possibilidade de mediação dos signos da linguagem. Ao mesmo tempo, a comunicação direta emocional com o outro, entendida como troca afetiva sem o recurso a palavras, não deixa de existir na vida dos indivíduos adultos: passa a ocupar outro lugar (não dominante) na hierarquia de atividade, mas transformada em sua forma e em seu conteúdo-como resultado do desenvolvimento da relação do indivíduo com as emoções (próprias e alheias) e dos demais processos psíquicos que atuam como mediadores nessa relação.

A relação entre o tipo de atividade-guia da criança e o lugar que ela ocupa no sistema de relações sociais se dá em seu desenvolvimento com uma contradição. Essa consiste em ela estar em um modo de vida e ter as possibilidades concretas que superam esse modo de vida. Então, sua atividade se reorganiza, passando para um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica, provocando rupturas e saltos qualitativos no desenvolvimento. Quando o modo de vida da criança não oportuniza que ela coloque suas potencialidades em prática, surgem as crises, e que de certa forma, são as rupturas e os saltos qualitativos que não ocorreram no tempo devido (Leontiev, 2004).

Portanto, a crise se instaura quando a mudança global não encontra amparo no entorno social do sujeito, ou quando ele não é transformado. Esse período crítico corresponde ao salto qualitativo que resultará na mudança de atividade-guia (Pasqualini, 2016). O desenvolvimento, sendo caracterizado pelo surgimento de algo novo, por formações de novas capacidades e funções, trata-se de um processo marcado por várias mudanças no psiquismo. Esse processo é composto por pontos de virada, rupturas, mudanças bruscas e períodos críticos. Dessa forma, o desenvolvimento psíquico é feito por movimentos evolutivos e revolucionários. São duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si. Esses dois movimentos compõem o movimento da realidade, em que ocorrem mudanças quantitativas e qualitativas. “O movimento da realidade, ou seja, a perspectiva de que tudo se transforma é princípio fundamental do materialismo dialético, em oposição a concepção dos fenômenos da realidade como dados, estáticos e eternos” (Pasquilini, 2016, p. 71).

Esse princípio do movimento da realidade deve ser compreendido no contexto da relação movimento-estabilidade. Mesmo os fenômenos da realidade permanecendo em movimento, guardam uma certa estabilidade. Sendo assim, esse processo de desenvolvimento guarda período estáveis e período críticos. Nos períodos estáveis, que parecem não ter mudanças, ocorrem as mudanças microscópicas da personalidade da criança

que se acumulam até o limite que, futuramente, manifesta-se como uma mudança brusca, qualitativa. Esse salto qualitativo marca a transição para um novo período como resultado do acúmulo das mudanças graduais no interior de cada etapa. Essa mudança brusca marca o período crítico em que a criança, em um curto espaço de tempo, muda por inteiro (Pasqualini, 2016). Elkonin (1986) destaca que

a vida da criança em cada período é polifacetada e as atividades são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividades, novas relações da criança com realidade. O surgimento desses tipos de atividade e sua transformação em atividades diretoras, não suprimem as que existiam anteriormente. Estas somente mudam de lugar dentro do sistema geral de reações da criança com a realidade, relações que se fazem cada vez mais ricas (Elkonin, 1986, p. 38).

A transição de uma etapa para outra ocorre quando não há correspondência entre as possibilidades operacionais da criança e as tarefas e os motivos da atividade sobre cuja base se tem formado (Elkonin, 1986).

Entendendo essa lógica, percebemos que o nascimento, segundo Vigotski (1996), é o primeiro período crítico, pois é a transição da vida intrauterina para a extrauterina, em que o bebê, na relação com o adulto, terá um progresso no seu desenvolvimento biológico e iniciará o seu desenvolvimento cultural. Então, o pós-natal delimita o período embrionário e o primeiro ano. A crise de um ano delimita o primeiro ano e a primeira infância. A crise dos três anos é a transição da primeira infância para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura-se como o elo entre a idade pré-escolar e escolar. Os períodos de crises que se intercalam com os períodos estáveis configuram os pontos críticos no desenvolvimento, evidenciando assim, que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, pois a transição de um estágio para o outro se realiza de forma revolucionária.

O período crítico é decorrente da lógica interna do desenvolvimento psíquico, resultado da relação dialética entre quantidade e qualidade que reestrutura o psiquismo. Trata-se de um trabalho destrutivo e construtivo, pois é a superação do velho e o nascimento do novo na psique (Pasqualini, 2016).

Nas idades críticas, que podem durar de meses a dois anos, acontecem mudanças bruscas e fundamentais, ocorrendo modificações e rupturas na personalidade da criança. Como essas mudanças são externalizadas de forma brusca, adquirem um caráter de catástrofe, pois lembram acontecimentos revolucionários pelo ritmo e significado das

mudanças. Nessas idades críticas, acontecem os pontos de viragem no desenvolvimento infantil que se manifestam como agudas crises (Vygotsky, 1996).

Para Vigotski (1996) o período crítico tem três peculiaridades. A primeira delas, é que a crise se origina de forma imperceptível, não sendo possível definir o início e o fim do período crítico. A segunda peculiaridade, refere-se ao fato de as crianças em idades críticas serem difíceis de educar, pois o sistema pedagógico não alcança as rápidas mudanças da sua personalidade.

Esses momentos são acompanhados por conflitos, mais ou menos agudos, com as pessoas em seu entorno, a criança pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos na sua vida interna. Ressalta-se que os períodos críticos se manifestam de formas diferentes em cada indivíduo. É a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento que produz a necessidade de viragem na vida da criança.

A terceira peculiaridade trata do caráter negativo que é atribuído à idade crítica por alguns estudiosos do desenvolvimento infantil. É comum acreditarem que o período crítico é mais destrutivo do que construtivo. Segundo Vigotski (1996), nesse período a criança perde o interesse pelo que antes orientava toda a sua atividade, que antes ocupava a maior parte do seu tempo e atenção e agora esvazia as formas de se relacionar com a realidade externa. Então, para esse autor, tem caráter positivo, pois demonstra a contradição entre a situação social da criança e o desenvolvimento que ela alcançou.

Nesse processo evolutivo e revolucionário em que ocorrem as mudanças qualitativas criam-se neoformações. As mudanças microscópicas da personalidade acontecem nas idades relativamente estáveis que, após um acúmulo de mudanças quantitativas, se manifesta como uma formação qualitativamente nova em uma idade (Vygotsky, 1996).

As neoformações decorrem da situação social da criança, a qual lhe exige determinadas reações. Essa exigência coloca funções que ainda não estão completamente desenvolvidas em movimento para atender às exigências sociais. É nesse processo que a atividade da criança é modificada e reconfigura as funções psíquicas, tornando-se cada vez mais interdependentes (Tuleski & Eidt, 2016).

Por isso, para ocorrer o desenvolvimento dessas funções psíquicas, o meio em que a criança está deve dar condições para tal. Vigotski (2018) discute sobre o papel, significado e influência do meio no desenvolvimento da criança. O autor destaca algumas leis básicas e conceitos que caracterizam o significado ou papel do meio.

Em primeiro lugar, para compreender o papel do meio, é necessário observar do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança em uma determinada etapa do desenvolvimento. Pois, somente estudar características e qualidades do meio isoladamente não define o desenvolvimento da criança. A regra geral da pedagogia sobre o papel do meio consiste em “passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança” (Vigotski, 2018, p. 74).

Diante dessa regra geral é possível afirmar duas ideias. A primeira se refere ao meio poder ser o mesmo em diferentes períodos do desenvolvimento, mas a relação da criança com ele se modifica a cada período. Um exemplo citado por Vigotski (2018) é do desenvolvimento da fala. A fala das pessoas que estão ao redor da criança pode ser a mesma quando ela tem seis meses, um ano e seis meses ou três anos e seis meses. Essa fala não se alterou no decorrer do seu desenvolvimento, porém tem um significado diferente quando a criança compreende a fala, não compreende de maneira nenhuma e quando está começando a compreender.

Então, mesmo um elemento do meio permanecendo ao longo do desenvolvimento a relação da criança com esse elemento se altera a cada período do desenvolvimento. Mas o meio em cada período também se modifica. Quando a criança ainda não nasceu, o útero é seu meio, depois do nascimento, é tudo o que está próximo dela. Vigotski (2018, pp. 74-75) explica melhor afirmando que

Contudo, no início, trata-se também de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio mais próximo, da rua. Quando começa a andar, esse mundo se expande e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra.

Assim, como vimos, mesmo o meio permanecendo com poucas alterações, ou inalterado, quando a criança tem um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico, o papel e significado do meio se modificam. O mesmo autor ainda conclui que os momentos que definem a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são as vivências. Desse modo, o mesmo acontecimento ou situação pode influenciar de forma distinta em três crianças de idades diferentes, porque vivenciou a situação de forma diferente.

Vigotski (2018, p. 78, grifos do autor) define vivência como “**uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio que se vivencia** – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, **por outro lado, como eu vivencio isso**”. Nesse sentido, sempre é necessário ter em vista a unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Então, para compreender a influência do meio no desenvolvimento da criança é preciso analisá-lo do ponto de vista da vivência desta criança. O autor acredita que a influência do meio pode ser medida pela compreensão e sentido que a criança atribui à situação vivenciada.

Vigotski (2018) expõe que o conceito importante para compreensão da influência do meio no desenvolvimento é a fala ou significado da palavra. A palavra é um dos instrumentos que permite aos adultos se relacionarem com as crianças e elas entre si. O significado da palavra é sempre uma generalização, mas a generalização que o adulto faz é diferente da criança, pois essa ainda não tem o conceito formado, sendo essas generalizações de caráter concreto, visual e factual.

Como a generalização da criança é diferente, então ela compreende a realidade, os acontecimentos à sua volta, de modo diferente do adulto. Disso decorre que, em diferentes períodos do desenvolvimento, a criança generaliza de forma distinta, atribuindo sentidos diferentes à realidade. Sendo assim, o desenvolvimento do pensamento e da generalização infantil está relacionado à influência do meio sobre a criança. O meio é um ambiente dinâmico e mutável. Quando a criança muda, sua relação com o meio também muda, passando a influenciá-la de uma nova forma (Vigotski, 2018).

Para entender melhor esse movimento de que quando a criança alcança um novo nível de desenvolvimento sua relação com o meio se modifica, Leontiev (2010) explica que nos primeiros períodos de desenvolvimento da vida da criança o mundo se decompõe em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela (mãe, pai etc.) e essa relação determina a forma como ela estabelecerá relações com todo o resto do mundo. O outro grupo é formado pelas demais pessoas e as relações estabelecidas com elas são mediadas pelas relações que estabeleceu com o primeiro grupo.

Quando a criança ingressa na educação infantil tem muitas particularidades, pois ocorre uma mudança no sistema de relação. O professor tem um papel importante, é como se ele fizesse parte de um pequeno e íntimo grupo, e exerce a mediação com as outras crianças. Depois desse período, quando a criança adentra na idade escolar, seu sistema de relações é reorganizado, pois tem novas exigências e obrigações a cumprir, não só com os pais e

professores, mas com a sociedade. Agora a criança acredita que está realizando uma tarefa muito importante, pois em casa, ao estudar, seus irmãos pequenos são impedidos de atrapalhar e os pais colaboram ainda mais com essa obrigação (Leontiev, 2010).

Nesse período escolar ocorre outra mudança. Não são mais as relações do grupo pequeno que determinam as relações no grupo mais amplo da criança. Seu sistema de relações é determinado pelo grupo maior. Então, quando a criança recebe uma nota ruim do professor, ela é mais afetada do que na educação infantil. Será advertida se escrever as palavras de forma errada e terá uma nota ruim. Mesmo que depois escreva corretamente e obtenha uma nota boa, aquela primeira nota não será apagada do caderno (Leontiev, 2010).

A transição para a adolescência inaugura uma nova organização no sistema de relações, outras exigências em questão de comportamento e qualidades pessoais. O adolescente muitas vezes está em “pé de igualdade” com os adultos, adentra no mundo do trabalho e, pela primeira vez, seus interesses são teóricos, ou seja, conhecer a realidade e saber o que dela é conhecido (Leontiev, 2010). Diante disso, Leontiev (2010) conclui que

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (p. 63).

Nesse sentido, para ter uma compreensão total do desenvolvimento de uma criança, é necessário investigar a situação social de desenvolvimento no início de cada idade, determinada pela relação da criança com o meio; depois investigar como surgem as neoformações em cada idade, de acordo com a sua situação social de desenvolvimento. Essas neoformações reestruturam a personalidade da criança, sendo um produto do desenvolvimento da idade, havendo também uma mudança na consciência, sendo que as neoformações se produzem no final de cada idade. No período pós-natal, por exemplo, a neoformação é a vida psíquica do recém-nascido e, na primeira infância, a neoformação está relacionada com a linguagem. Essas neoformações promovem mudanças no desenvolvimento da criança, que muda radicalmente, então, é necessário que as relações entre

ela e seu entorno social se reestruturem, assim a nova situação social do desenvolvimento passa a ser principal para a idade seguinte (Vygotsky, 1996).

Portanto, o lugar que a criança ocupa e o meio em que participa interferem no desenvolvimento qualitativo do psiquismo infantil. Vigotski (2018) ressalta que o papel principal do meio no desenvolvimento da criança é ser fonte de desenvolvimento. Ou seja, no meio onde vive é necessário existir a forma ideal superior de desenvolvimento para interagir com a forma inicial e conduzir a criança ao desenvolvimento. Dessa forma, o meio é fonte para as características especificamente humanas da criança. Se a forma ideal estiver ausente, a criança irá se desenvolver junto com as outras crianças com a forma inferior inicial de forma vagarosa, não conseguindo atingir o nível que é possível. “... **o meio se apresenta como fonte do desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas**, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características nas crianças” (Vigotski, 2018, p. 90, grifos do autor).

O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento de toda a humanidade (Vigotski, 2018, p. 90).

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive em uma determinada época e em determinadas condições históricas. Consequentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem por um caminho um pouco diferente daquele das que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico precedente do homem. No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno (Vigotski, 2018, pp. 90-91).

Percebemos até o momento que as pessoas que fazem parte do contexto da criança precisam organizar processos educativos para um desenvolvimento intencional das formações superiores. É fundamental que os profissionais que trabalham com crianças compreendam as leis e os princípios do desenvolvimento psíquico, que incluem, como já discutimos, a lei de internalização das funções psíquicas, a situação social do

desenvolvimento e a relação da criança com o meio, para analisar o desenvolvimento alcançado pela criança e o que ela ainda pode alcançar.

2 DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA E COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA

Nesta seção o objetivo é abordar o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida destacando as principais mudanças psíquicas que ocorrem neste período. Para isso, discorreremos a respeito da crise pós-natal, que marca a transição do período intrauterino para o extrauterino, as principais mudanças psíquicas no primeiro ano de vida. Discutiremos como ocorre a estruturação do sistema interfuncional e a diferenciação das funções. Por fim, trataremos a respeito da atividade de comunicação emocional direta que guia o desenvolvimento nesse período. Seguiremos esse percurso para entender como essa atividade é engendrada e por que é fundamental para o processo da internalização da linguagem oral.

2.1 Estruturação do sistema interfuncional e diferenciação das funções no primeiro ano de vida

O objetivo deste tópico é analisar como ocorre o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, especificamente compreender como o sistema nervoso se desenvolve após o nascimento, bem como o processo de diferenciação das funções psíquicas e sua estruturação. Buscamos responder os seguintes questionamentos: quais ações precisam ser provocadas no bebê para criar a necessidade de se comunicar com as pessoas ao seu redor de forma ativa? No primeiro ano de vida a criança inicia a estruturação psíquica que é base para o desenvolvimento superior, então, quais mediações os adultos precisam realizar para garantir essa estruturação psíquica?

Para responder a essas indagações começaremos nossa discussão pelas formações psíquicas no primeiro ano. Segundo Vigotski (1996), a criança adentra ao primeiro período crítico do desenvolvimento ao nascer, denominado de pós-natal. Esse momento configura-se enquanto uma transição do período intrauterino para o extrauterino, para ilustrar essa afirmação Vigotski destaca que o feto prematuro sobrevive em condições extrauterinas, de acordo com o autor,

Que dados nos proporciona o desenvolvimento das crianças prematuras e hipermaduro? Cabe dizer brevemente que um ou dois meses mais do desenvolvimento uterino, não produzem modificações essenciais no desenvolvimento

posterior. Isso significa que os dois últimos meses de desenvolvimento uterino e os dois primeiros meses de desenvolvimento extrauterino estão estreitamente vinculados entre si pela própria natureza que ambos períodos resultam ser equivalentes (Vygotsky, 1996, p. 278, tradução nossa⁷).

O autor explica que, durante a gestação, bebê e mãe criam um vínculo de dependência. Deste modo, as alterações emocionais da mãe afetam o bebê em formação, havendo nesse momento respostas emocionais de vínculo. Após o nascimento do bebê, esse vínculo sofre mudanças, pois a segurança e a proteção do útero materno são substituídas pelo desenvolvimento em ambiente social. Nesse momento, a relação com o adulto é para sobrevivência, a qual proporcionará condições objetivas de existência ao bebê (Cheroglu & Magalhães, 2016). Essas condições objetivas são bem diferentes da vida intrauterina, pois

... no período intrauterino se desenvolvem, no início, os segmentos inferiores do sistema nervoso e depois os hemisférios cerebrais. No momento do nascimento, **a medula espinhal, o bulbo, e os centros subcorticais** (o corpo estriado e o tálamo óptico) tem alcançado já um grau de desenvolvimento relativamente alto. Por isto a criança, desde seus primeiros dias de existência extrauterina já possui uma série de reflexos incondicionados que asseguram o funcionamento normal de seus órgãos interno e a adaptação inicial às condições externas. Os hemisférios cerebrais do recém-nascido são muito diferentes, por sua estrutura, dimensão e aspecto exterior, dos adultos. O cérebro do recém-nascido pesa somente 400 gramas (e do adulto pesa aproximadamente de 1.400 gramas). A superfície dos hemisférios tem, fundamentalmente, todos os sulcos e convoluções que tem o adulto, porém no curso do desenvolvimento posterior mudam sua forma e tamanho, dando lugar aos sulcos e convoluções pequenas (Elkonin, 1978a, p. 493, grifos do autor, tradução nossa⁸).

Quando o bebê nasce, o aumento da quantidade de células corticais é interrompido, sendo que os elementos celulares do recém-nascido são diferentes na estrutura e tamanho das características no adulto. Seu crescimento e diferenciação, que iniciaram no período

⁷ Qué datos nos proporciona el desarrollo de niños prematuros e hipermaduro? Cabe decir brevemente que um ou dois meses más de desarrollo uterino, no producen modificaciones esenciales em el desarrollo posterior. Eso significa que los dos últimos meses de desarrollo uterino y los primeros meses de desarrollo extrauterino se hallan tan estrechamente vinculados entre sí por la propia naturaleza que ambos períodos resultan ser equivalentes, valga expresión.

⁸ Ya em el período intrauterino se desarrollan, al comienzo, los segmentos inferiores del sistema nervioso y después los hemisférios cerebrales. En el momento del nacimiento, *la médula espinhal, el bulbo y los centros subcorticales* (el cuerpo estriado y el tálamo óptico) han alcanzado ya um grado de desarrollo relativamente alto. Por esto el niño, desde sus primeros días de existencia extrauterina posee ya una serie de reflejos incondicionados que aseguran el funcionamiento normal de sus órganos internos y la adaptación inicial a las condiciones externas. Los hemisférios cerebrales del recién nacido son muy diferentes, por su estructura, dimensiones y aspectos exterior, de los del adultos. El cérebro del recién nacido pesa solamente 400 gramos (el del adulto pesa alrededor de 1.400 gramos). La superficie de los hemisferios tiene, en lo fundamental, todos los surcos y circunvoluciones que hay en el adulto, pero em el curso del desarrollo ulterior cambian su forma y tamaño, dando lugar a surcos y circunvoluciones pequeñas.

intrauterino, têm uma produção com intensidade específica nos primeiros anos de vida. Na criança de três anos já é possível observar uma grande diferenciação das células nervosas. E, com oito anos, as células nervosas estão tão diferenciadas que quase não se diferencia de um adulto (Elkonin, 1978a).

Após o nascimento, a mielinização das vias de condução da medula espinhal e do pedúnculo cerebral está quase terminada. Nos hemisférios cerebrais a mielinização é um processo fundamental durante a vida extrauterina da criança e se desenvolve irregularmente. “A mielinização das fibras que começa e termina no córtex cerebral se prolonga durante toda a vida do indivíduo” (Elkonin, 1978a).

O período de recém-nascido é marcado pela separação física da mãe, mas o bebê permanece biologicamente, por um longo tempo, dependente desta para manter-se vivo. Essa dependência se configura na singularidade dessa idade. Inicialmente, permanecem alguns traços do desenvolvimento intrauterino e extrauterino, havendo algumas particularidades para sua existência no período pós-natal (Vygotsky, 1996).

A primeira particularidade se refere à alimentação. Antes de nascer, a criança, alimenta-se por osmose e respira na água, com temperatura variável. Ao nascer, torna-se capaz de respirar o ar com temperatura constante e alimentar-se de forma líquida. No início do desenvolvimento, o recém-nascido se alimenta da mesma forma que os animais, isto é, percebe os estímulos externos e, respondendo a eles, fazem movimentos para capturar e assimilar o alimento. “Todo aparato digestivo e todo o complexo de funções sensoriomotoras de que dispõe desempenha o papel principal na alimentação” (Vygotsky, 1996, pp. 275-276, tradução nossa)⁹. O bebê se alimenta do colostro de sua mãe, do leite, ou seja, produto interno do organismo. Então, a alimentação do recém-nascido vem a ser uma forma de transição entre a alimentação intrauterina e extrauterina.

A segunda particularidade do período pós-natal é a diferença entre sono e vigília. Períodos breves de sono se intercalam com os de vigília. O sono do recém-nascido costuma ser inquieto, rápido e descontínuo. Quando dorme, realiza muitos movimentos impulsivos, chega até a se alimentar dormindo. Isso demonstra como o estado de vigília e de sono estão pouco diferenciados (Vygotsky, 1996).

Para a adaptação ao ambiente extrauterino, no período pós-natal, o bebê já possui alguns reflexos incondicionados, como de alimentação, defesa e orientação. Tem preparado

⁹ Todo su aparato digestivo y todo el complejo de funciones sensomotoras de que dispone desempeñan el papel principal em la alimentación.

o mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa dos olhos e do ouvido, bem como o reflexo da pupila, o entreaberto das pálpebras diante de luz forte, a movimentação da cabeça e dos olhos para a luz, e o estremeamento motivado pelos ruídos fortes (Elkonin, 1978b).

O recém-nascido tem um movimento reflexo de agarrar rapidamente qualquer objeto colocado sobre sua mão, podendo permanecer nessa posição por volta de um minuto. Também expressa a reação de Moro, reflexo dos braços em cruz, que se produz por uma comoção cerebral: os braços e as pernas se separam simetricamente e voltam a juntar-se em forma circular. Ele tem a mesma reação diante de um estímulo inesperado, sendo uma reação de medo que se expressa em movimento preênsil (Vygotsky, 1996).

Entretanto, esses reflexos são insuficientes para sua sobrevivência nessa nova condição, o cuidado do adulto é fundamental para a adaptação e a formação de reflexos condicionados aos diferentes estímulos externos, que são apresentados no primeiro mês de vida (Elkonin, 1978b). O primeiro reflexo condicionado está relacionado com a posição do bebê para mamar, se forma na relação mãe-bebê e aparece por volta da terceira semana de vida. Na medida em que o bebê chora e sua mãe pega-o nos braços, ele começa a fazer movimentos com a cabeça para buscar o peito e faz movimentos de sucção. Nos primeiros meses formam-se, ainda, os reflexos condicionados da audição, visão, tato e cutâneo. A formação dos reflexos condicionados relacionados aos órgãos da percepção, marcam o fim do período chamado de recém-nascido (Elkonin, 1978b).

Existe um ponto de viragem que ocorre entre o segundo e o terceiro mês de vida. Nesta fase ocorrem novas mudanças em relação ao número de horas de sono diurna e noturna, novas formas de conduta, experimentação do balbucio, a atividade inicial com os órgãos sensoriais, as primeiras reações sociais que se manifestam em forma de gestos expressivos de prazer ou de surpresa etc.

Pode-se dividir o primeiro ano de vida em três períodos: o de passividade, interesse receptivo e o período de interesse ativo (Vygotsky, 1996). Somente aos quatro meses se observa uma diferença mais demarcada entre o sono e a vigília. A passividade do recém-nascido é substituída, pois, se antes saía da passividade diante de fortes estímulos sensoriais, agora, há a tendência de se entregar à influência dos estímulos. Pela primeira vez, se expressa a atenção aos estímulos sensoriais, aos próprios movimentos e aos sons em geral (Vygotsky, 1996).

No segundo semestre do primeiro ano de vida acontece a mudança na atitude do bebê diante do mundo exterior. A partir do quinto e sexto mês, o sono e a vigília têm a mesma quantidade de horas. Nesse período se observam os primeiros movimentos defensivos, as primeiras explosões de alegria, de gritos, as primeiras reações sociais ao ver crianças da mesma idade. Apresenta também uma característica essencial, a imitação.

Especificamente sobre o desenvolvimento da vida psíquica, pode-se afirmar que o período pós-natal, sendo um período de transição, é uma ruptura com o passado e o início de algo novo. A neoformação central desse período é a vida psíquica individual do recém-nascido. Existem dois momentos marcantes que Vigotski (1996) destaca nesta formação nova. Um deles se refere à vida ser inerente ao indivíduo desde o período embrionário, o novo que surge no período pós-natal é essa vida que se transforma em existência individual, separando-se do seio onde foi gerado, sendo uma existência individual imersa na vida social dos indivíduos que o rodeiam.

O segundo consiste em que essa vida individual por ser a primeira forma de existência da criança, a mais primitiva socialmente é, ao mesmo tempo, psíquica, já que somente a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança (Vygotsky, 1996, p. 279, tradução nossa¹⁰).

Vigotski (1996) destaca que mesmo o recém-nascido tendo um sistema nervoso imaturo/arcaico, não se pode excluir a possibilidade de que tenha vida psíquica, supondo que tenha rudimentos psíquicos, mesmo que não seja tão desenvolvido como a psique de um adulto ou das crianças maiores. O argumento que evidencia a existência psíquica no recém-nascido, se refere a ter observado que os processos psíquicos básicos de vida são os mesmos nas crianças logo após nascerem, nas crianças maiores e nos adultos, guardam relações com os estados psíquicos. Um exemplo seria:

... a expressividade dos movimentos que manifestam seus estados psíquicos de alegria ou euforia, de dor e pena, de ira e medo ou susto e de reflexo. Incluímos entre eles os movimentos instintivos do recém-nascido provocados pela fome, a sede e a saciedade, a satisfação, etc. (Vygotsky, 1996, p. 281, tradução nossa¹¹).

¹⁰ El segundo consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, já que sólo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño.

¹¹ ... la expresividad de los movimientos que ponen de manifiesto sus estados psíquicos de alegría o euforia, de dolor y pena, de ira y miedo o susto, de asombro o reflexión. Incluimos entre ellos los movimientos instintivos del recién nacido provocados por el hambre, la sed, la saciedad, la satisfacción, etc.

Ou seja, na forma como se expressam esses grupos de reações, é possível reconhecer que existem manifestações psíquicas primitivas. O córtex cerebral está relacionado com as manifestações das formas superiores da atividade consciente. Quando o bebê nasce, seu encéfalo é marcado tanto pela sua imaturidade no sentido estrutural, como em termos funcionais, por esse motivo há um rápido crescimento da substância cerebral. Até os três anos de vida, o peso do cérebro terá aumentado três vezes em comparação com o cérebro do recém-nascido. Esse crescimento, em comparação ao desenvolvimento interno do sistema nervoso central, não é muito significativo. Contudo, a vida relacionada às atrações, instintos e afetos mais simples, está condicionada aos centros subcorticais, que de certa maneira já funcionam no recém-nascido. Essa vida psíquica vinculada aos centros subcorticais e córtex imaturos, no sentido estrutural e funcional, é diferente de um sistema nervoso central bem desenvolvido, mas não pode ser negada a sua existência (Vygotsky, 1996).

Ainda não se pode falar propriamente de fenômenos intelectuais e volitivos da consciência, pois a existência desses estados é confusa nesse momento, sendo que as sensações e emoções estão fundidas. É possível perceber, desde os primeiros dias de vida, a manifestação de estados emocionais agradáveis e desagradáveis, pela expressão do rosto do bebê, entonação dos gritos (Vygotsky, 1996).

Vigotski (1996) expõe dois momentos sobre as peculiaridades da vida psíquica do recém-nascido. O primeiro se refere às vivências não serem diferenciadas, ou não fracionadas, sendo uma fusão de atrações, afetos e sensações. O segundo momento caracteriza a psique como algo que não se separa da sua existência nem de suas vivências da percepção das coisas objetivas, não distinguindo objetos sociais e físicos.

Ainda na primeira infância, têm início as relações interfuncionais na consciência. Iniciam-se as diferenciações das funções, que se caracterizam em três momentos. O primeiro momento, compreende que de uma consciência indiferenciada não surge uma consciência com todas as funções diferenciadas ao mesmo tempo, não há um desenvolvimento regular da função, pois, em cada período do desenvolvimento, diferentes funções apresentam distintos graus de diferenciação externa e interna. Por exemplo, na primeira infância a percepção é mais diferenciada que a memória (Vigotski, 2018).

O segundo momento, se refere à função que se diferencia ocupar um lugar central em todo o sistema, se apresenta como função dominante, que determina a atividade de toda a consciência. Assim, “... **graças a essa predominância em cada etapa etária, surge, para**

uma certa idade, um sistema específico de relações interfuncionais que nunca são iguais para funções diferentes” (Vigotski, 2018, p. 103, grifos do autor).

O terceiro momento diz respeito à função que, pela primeira vez, predomina na consciência em uma determinada idade, ela está em uma situação privilegiada, pois se encontra em condições benéficas para seu desenvolvimento, sendo que todo o restante da consciência serve a ela, momento em que ocorre o máximo desenvolvimento e diferenciação interna. No momento em que a função predomina ocorre um desenvolvimento intenso (Vigotski, 2018).

Como abordado nesta dissertação, em cada período do desenvolvimento, uma função se desenvolve mais do que outras, havendo sempre uma reorganização e reestruturação do psiquismo, ocorrendo a diferenciação das funções. Nessa direção, a criança, ao longo do seu desenvolvimento, passa por “uma reestruturação das relações entre determinados aspectos do organismo, **por mudanças e reestruturação de sistemas orgânicos**” (Vigotski, 2018, pp. 93-94, grifos do autor).

Vigotski (2018) explica que há uma resubordinação que configura a sua diferenciação em um novo sistema. Expõe que em todas as idades posteriores uma nova função ocupa o lugar de dominante por meio da função anterior, ou seja, o sistema antigo se transforma. Ao tratar do tema, exemplifica, “a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto do sistema” (p. 108). O autor explica que

A lei geral de desenvolvimento afirma que cada função, sistema e aspectos do desenvolvimento tem seu período ideal e mais intenso. A lei particular que analisamos afirma que o desenvolvimento ideal para a função psicológica é o período em que ela, **pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante** (Vigotski, 2018, p. 104, grifos do autor).

Então, na passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta. Disso decorre uma especificidade, Vigotski (2018) ressalta que, para se diferenciar, as funções não precisam passar pela situação de dominante, mas há um novo caminho de diferenciação das funções por meio da sua resubordinação. Nessa direção, a consciência do bebê se diferencia das crianças mais velhas por ser uma consciência indiferenciada. Dessa forma, as funções que futuramente serão desenvolvidas ao longo de sua vida social, não funcionam isoladamente. Por exemplo, a memória. No primeiro ano de vida, o bebê memoriza as qualidades das coisas, as sensações, reconhece a mãe, objetos

conhecidos etc. Porém, essa memorização não é uma atividade isolada. Ao se alimentar, tem a sensação de saciedade, estabelece uma relação afetiva com o alimento, ou seja, essa memorização está ligada às emoções da fome, do instinto, da saciedade, da percepção, o bebê não diferencia o leite da mamadeira (Vigotski, 2018).

No início as funções são indiferenciadas, posteriormente, se tornaram diferenciadas, e haverá o desenvolvimento de um sistema interfuncional. A primeira função a se diferenciar e ter um lugar dominante na relação com outras funções, na primeira infância, é “mais correto denominá-la, como se faz na psicologia contemporânea, de **percepção afetiva**” (Vigotski, 2018, p. 99), ou seja, a percepção está ligada às emoções, e as outras atividades começam a agir por meio da percepção.

Nos processos de sensação, motricidade e de percepção, o afeto tem um papel importante em relação às reações do bebê, pois os objetos que estão ao seu redor geram afecções neles, como sensações agradáveis, desagradáveis, de bem-estar ou de mal-estar. Esse afeto é importante para a formação da percepção, sendo essa formada com base nessas sensações. Assim, o bebê percebe e se afeta com o aspecto expressivo do adulto que se relaciona com ele. Tendo isso em vista, é necessário ao adulto estar atento às expressões afetivas dirigidas ao bebê, uma vez que estas são modelações para as primeiras reações emocionais (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Na percepção inicial do recém-nascido as impressões estão indissociadas. No final do período pós-natal, predominam as impressões visuais e sonoras, mesmo que os sons sejam os que o bebê produz. Ele começa a segurar os objetos, toca as mãos, leva-os até a boca para o contato com os lábios, língua, desenvolvendo a sensomotricidade e modificando significativamente a relação com seu entorno físico e social (Cheroglu & Magalhães, 2016).

O processo de transformações sensoriais, motoras e da percepção demonstra a influência das ações do adulto. Sendo assim, essas vivências estarão vinculadas à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e que promovem o desenvolvimento. Em um primeiro momento sua percepção é indefinida, sendo que os processos sensoriais, motores e perceptivos encontram-se fusionados, posteriormente com apresentação dos objetos da cultura esses processos começam a se diferenciar (Cheroglu & Magalhães, 2016).

A memória, nesse período do desenvolvimento, age participando da atividade da percepção. A memória tem sua dependência em relação à situação de percepção, ou seja, atua como reconhecimento. O pensamento, também dependente da percepção, é concreto-visual, voltado para a ação prática. A criança nessa idade pensa no limite do que é percebido

enquanto age. Da mesma forma as emoções, quando ocorre algo desagradável a criança facilmente pode ser distraída com um objeto. Desse modo, a memória, emoções e o pensamento são subordinados à percepção e não existem de forma indiferenciada (Vigotski, 2018).

Entre as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento do psiquismo estão funções psicofisiológicas. As funções fisiológicas, ou seja, as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas etc., realizam a mais alta forma de vida do organismo, isso quer dizer que a sua vida é mediada pela reflexão psíquica da realidade. Nenhuma atividade psíquica é executada sem essas funções (Leontiev, 2010).

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a "matéria subjetiva", por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana (Leontiev, 2010, p. 76).

Toda essa formação da matéria subjetiva e da consciência das crianças está relacionada ao desenvolvimento de seu sistema nervoso, uma vez que o psiquismo é o produto da atividade do cérebro (Elkonin, 1978a). O autor explica, ainda, que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre por meio de processos e qualidades psíquicas da personalidade, os quais têm início na infância e continuam se transformando por toda a vida do indivíduo. Esse desenvolvimento é influenciado pelas condições de vida e da educação, em correspondência com o meio ao qual pertence e com as mediações dos adultos.

Portanto, Elkonin (1978a) enfatiza que um bebê, ao nascer, tem uma estrutura anatômica e cerebral preparada para o desenvolvimento superior do psiquismo, e deve receber os devidos estímulos, para não ter um atraso no desenvolvimento do córtex cerebral. Também declara que sob a influência decisiva das condições de vida da criança e no processo de ação recíproca com o meio ambiente desenvolvem as particularidades do organismo humano que estão presentes desde o nascimento. Diante disso, no próximo item discutiremos como essas mediações realizadas pelos adultos e a relação com o meio desenvolvem o sistema nervoso e as estruturas psíquicas possibilitando o desenvolvimento das funções e comunicação emocional direta.

2.2 Formações psíquicas e desenvolvimento da comunicação emocional direta

Neste item buscamos entender como as ações externas provocam o desenvolvimento do psiquismo durante o primeiro ano de vida, e como a relação com o adulto desenvolve a atividade de comunicação emocional direta. Ressaltamos que não é a idade cronológica que determina o nível de desenvolvimento psíquico alcançado, mas as condições de vida e de educação adequadas.

No primeiro mês de vida, com a influência dos agentes externos, iniciam os reflexos condicionados sobre a base dos incondicionados, com os quais a criança nasce, os reflexos condicionados no primeiro mês de vida são inconstantes e pouco diferenciados (Elkonin, 1978a).

No final do primeiro ano de vida a criança apresenta todos os tipos de inibição condicionada. Segundo Elkonin (1978a, p. 496, tradução nossa¹²),

O desenvolvimento da inibição condicionada (interna) tem uma grande importância para o desenvolvimento da criança. É uma premissa fundamental, tanto para uma diferenciação maior das conexões que são a base para aquisição dos conhecimentos como para a educação de uma conduta disciplinada e sua sujeição a regras determinadas. O reforçamento deste tipo de inibição tem lugar sob a influência determinante da educação.

Destacamos que, nos primeiros meses da vida, os reflexos condicionados se formam sobre a base dos reflexos incondicionados de alimentação e defesa. Já no primeiro ano de vida, adquire a maior importância para a formação das conexões temporais o reforço por meio das reações positivas motivadas pela comunicação social imediata da criança com os adultos que rodeiam (Elkonin, 1978a).

Elkonin (1978b) assevera que o processo de intelectualização das funções é decorrente do aperfeiçoamento progressivo da atividade do córtex cerebral, conduzido pelo estabelecimento de relações mútuas entre a criança e o meio que a rodeia. Já no segundo mês de vida, o bebê consegue diferenciar o som de uma campainha e de um timbre, a água pura do doce. No terceiro mês consegue diferenciar a cor amarela do vermelho, dois tons que diferem um do outro em uma oitava, o salgado, o doce e o ácido, e alguns cheiros. Durante

¹² El desarrollo de la inhibición condicionada (interna) tiene una gran importancia para el desarrollo del niño. Es una premissa fundamental, tanto para una diferenciación mayor de las conexiones que son la base para la adquisición de los conocimientos como para la educación de una conduta disciplinada y su sometimiento a reglas determinadas. El reforzamiento de este tipo de inhibición tiene lugar bajo la influencia determinante da educación.

o primeiro ano de vida os reflexos incondicionados de alimentação e defesa diminuem, como base para formação de conexões temporais, e passam a ter mais importância os reflexos de orientação (Elkonin, 1978b).

Aos três meses, o bebê já apresenta os reflexos condicionados de orientação. Aos quatro meses, começa o desenvolvimento das mãos como analisador com a palpação das próprias mãos, da manta e depois dos cobertores. A palpação e a sua observação visual simultânea, junto à ação de dirigir as mãos para o objeto fixado visualmente, proporciona que, aproximadamente aos cinco meses, a criança possa pegar objetos. No ato de pegar se formam elementos fundamentais da coordenação motora visual. Pegar é a primeira ação dirigida do bebê e a origem das diferentes manipulações com os objetos (Elkonin, 1978b).

No início do primeiro ano, os movimentos do bebê são pouco coordenados e caóticos, mas os processos sensoriais e perceptivos podem ser dirigidos pelas orientações do adulto. Quando esse se movimenta, movimenta também os objetos no campo de visão do bebê em várias direções, promovendo o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, da coordenação visual-motora, do ato de apreensão, para que posteriormente ele possa formar ações com os objetos, contribuindo para o desenvolvimento da percepção tridimensional dos objetos (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Nesse processo está acontecendo a intelectualização dos movimentos, que é observada na manipulação dos objetos por parte das crianças e nos primeiros atos de seu pensamento instrumental, com o emprego mais simples das ferramentas (Vygotsky, 1996). Isso possibilita ao bebê desenvolver movimentos mais precisos, apreensão mais firme dos objetos, a buscar objetos disponíveis no ambiente, entre outros. Esses progressos podem ocorrer por volta do quinto ou sexto mês de vida, indicando um comportamento mais ativo, demonstrando interesse pelos objetos e pelos sujeitos do seu entorno social (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Elkonin (1978b) explica que nos primeiros seis meses, o desenvolvimento da orientação pelos receptores contribui para o desenvolvimento dos movimentos organizados das extremidades. No primeiro mês os movimentos dos olhos se desenvolvem intensamente, sendo que nesse período o movimento das mãos está diferenciado. O desenvolvimento da coordenação visomotora ao manipular os objetos contribui para o bebê, aos seis meses, passar da posição deitado para sentado. Estar sentado proporciona que a esfera das percepções visuais coincida com a esfera dos movimentos das mãos, possibilita coordenar os olhos com os movimentos das mãos que manipulam os objetos.

Nesse momento os movimentos das mãos se intensificam. Inicialmente, bate a palma da sua mão sobre o objeto, depois o agita, bate contra algo e o passa de uma mão para outra. Aos poucos, esses movimentos se unem uns aos outros e formam uma cadeia de repetidas ações variadas com os objetos, desse modo, se desenvolve a observação dos objetos. Nesse período, a criança pode olhar durante muito tempo o objeto que tem em sua mão (Elkonin, 1978b).

Os movimentos repetidos e em cadeia das mãos, e de observação prolongada dos objetos são a base da reação de orientação investigadora sobre o novo. A criança manipula mais tempo aqueles objetos que são novos para ele e aqueles que, na manipulação, mostram alguma qualidade nova (Elkonin, 1978b).

Nesse processo de atuar com o objeto, ou seja, ao mesmo tempo olhar, escutar e apalpar, são formadas conexões entre suas diferentes qualidades, como cor, forma e som que produzem, constituindo a base para formar a imagem total do objeto. O desenvolvimento posterior do movimento das mãos consiste na formação de ações simultâneas com as duas mãos e depois com dois objetos (Elkonin, 1978b).

Inicialmente, a criança manipula todos os brinquedos da mesma forma, independentemente das suas qualidades, ou seja, pega, olha, bate e joga. Aos oito e nove meses é observado que começa a agir de diferentes maneiras com os distintos brinquedos. Nesse período ela já diferencia as qualidades das coisas, bem como atua de acordo com essas qualidades. Assim, a maneira de atuar com os objetos pode ocorrer por dois meios. Por um lado, como consequência de encontrar novas maneiras de atuar com objetos que estão disponíveis à criança, e esta nova maneira se fixa para o objeto dado. Por outro lado, a nova maneira se adquire como resultado da manipulação do objeto no processo de jogo com o adulto (Elkonin, 1978b).

Por volta do sétimo ou oitavo mês, ele já começa a apertar, estender, encaixar e desencaixar objetos. Esse processo destaca como o desenvolvimento acontece em movimento de caráter processual e revolucionário (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Durante o segundo semestre do primeiro ano a criança desenvolve a sua mobilidade no espaço. Primeiro engatinhando e, ao final do primeiro ano, andando. Esta mobilidade é importante, pois aumenta o círculo de percepções e possibilidades de ter um contato direto com os objetos sem a ajuda do adulto (Elkonin, 1978b).

Nessa relação com o objeto e com o adulto à sua volta, a criança começa a se apropriar das experiências das pessoas ao seu redor antes de começar a falar, percebe que as

experiências e objetos satisfazem suas necessidades. Ela observa o adulto fechando e abrindo a porta, colocando a chave na fechadura, os adultos ensinam a comer com a colher, colocar sapatos, os adultos ensinam a utilizar os objetos. Assim, a criança se apropria dessas experiências elaboradas pela humanidade (Elkonin, 1978a).

Compreendemos que a criança não pode ser deixada à própria sorte. Os adultos, ao mediar a aprendizagem, possibilitam a apropriação de novos conhecimentos, novas habilidades e capacidades. Nessa direção, o bebê, além de compreender as qualidades do objeto, tem a possibilidade de internalizar a sua função social. Nesse processo seu desenvolvimento se eleva a um nível mais alto, adquirindo a possibilidade de se apropriar de uma experiência mais complexa e estabelecer uma relação mais elevada com a realidade (Elkonin, 1978a). Então, quando o adulto apresenta os objetos para o bebê, esse desenvolve a comunicação, a percepção e motricidade, permitindo que ele atue com os objetos e, posteriormente, se aproprie do nome e da função de cada um deles. Nesse processo, aos poucos, o bebê vai se desenvolvendo e se apropriando da sua realidade, obtendo condições, ao longo da vida, de se apropriar de conteúdos mais complexos.

Desse modo, conseguimos entender que a criança não aprende imediatamente a experiência social, mas sim mediado pelo adulto. Outro ponto importante, os conhecimentos que são adquiridos não estão separados um do outro, mas formam um sistema harmonioso, servindo de base e premissa para a aquisição de novos conhecimentos (Elkonin, 1978a).

O recém-nascido é um ser social desde que nasce, pois, praticamente tudo na conduta do bebê está entrelaçado com o social. No início a sua atividade se limita a satisfazer suas necessidades vitais, sendo mais objeto do que sujeito ou participante ativo das relações sociais. O bebê, no primeiro ano de vida, apresenta uma sociabilidade específica, devido à situação social que pode ser caracterizada de duas formas: primeiramente, pelo conjunto de particularidades do bebê, sua completa dependência biológica para com o adulto. Isto é, suas necessidades vitais somente podem ser satisfeitas pelos adultos cuidadores (dão de comer, mudam de postura, dão banho). Essa é a situação objetiva social de seu desenvolvimento. Desde o primeiro contato dele com a realidade, é socialmente mediado. Então, podemos considerar um ser maximamente social, porque toda a sua vida está organizada na relação com outra pessoa (Vygotsky, 1996).

A segunda característica consiste em que, mesmo que o bebê no primeiro ano ainda dependa dos adultos, estando imerso no social, ainda necessita dos meios fundamentais da comunicação social em forma de linguagem humana. A organização da sua vida exige que

mantenha uma comunicação máxima com os adultos, mesmo que uma comunicação silenciosa. Essa comunicação é visual-direta, ativa e sem palavras, no sentido de que o bebê se comunica com o adulto com expressões sonoras e movimentos (Vygotsky, 1996).

A comunicação do bebê está para além do entendimento, de transferência de afeto, de reações positivas ou negativas diante da mudança do momento principal de qualquer situação em que está o bebê, como o aparecimento de uma pessoa. O adulto é o centro de qualquer situação no primeiro ano. Está aqui a contradição fundamental da situação social da criança no primeiro ano de vida: para sobreviver, precisa estar em máxima sociabilidade e tem mínimas possibilidades de comunicação (Vygotsky, 1996).

A relação com o adulto, com seus cuidados e afetos, além de auxiliar nas transformações sensoriais, perceptivas, motoras e na atividade comunicativa, promove a formação da primeira atividade-guia, a **comunicação emocional direta**. Atividade com a qual o bebê consegue superar a contradição da sua situação social. É no interior dessa formação em que a relação do adulto com o bebê produz o complexo de animação. Isso demonstra um progresso nos processos sensoriais, motores e perceptivos, bem como no desenvolvimento afetivo (Cheroglu & Magalhães, 2016). Sobre o desenvolvimento da comunicação emocional direta e o desenvolvimento da linguagem oral no primeiro ano de vida trataremos na próxima seção.

Conforme a criança aprende a se comunicar, tanto por gestos, expressões sonoras, faciais e por meio da fala com outras pessoas, começa a formação de novas conexões temporais e elaborações das diferenciações com o reforço verbal, com a influência das exigências realizadas verbalmente pelas pessoas que a rodeiam e da aprovação ou reprovação que fazem das ações da criança. O desenvolvimento da linguagem, ou seja, a formação do segundo sistema de sinais¹³, é um aspecto importante para a atividade nervosa superior da criança, bem como, para o desenvolvimento dos processos psíquicos mais complexos. Como resultado do desenvolvimento do segundo sistema de sinais ocorrem mudanças fundamentais nas relações entre o primeiro e o segundo sistema de sinais (Elkonin, 1978a).

Quando a criança se apropria da linguagem, aumenta o papel dessa função na regulação da conduta. As crianças começam a realizar as ações de acordo com as indicações verbais dos adultos. Então, é possível observar um progresso na maneira como se reflete no segundo sistema de sinais aquilo que tem lugar no primeiro. Desse modo, enquanto crianças

¹³ Compreendemos a partir das leituras realizadas que o primeiro sistema de sinais se refere à comunicação realizada a partir de sons, expressões faciais e gestos. O segundo sistema de sinais se refere ao uso da fala.

menores não conseguem explicar verbalmente o que fazem e os estímulos que motivam suas reações, conforme crescem, podem dar explicações verbais sobre as ações que executam e sua conduta se faz gradualmente mais consciente (Elkonin, 1978a).

O crescimento do significado dos sinais verbais na atividade nervosa superior constitui a base fisiológica do desenvolvimento dos rudimentos do pensamento abstrato e das ações constantes e intencionadas da criança. Ao designar com palavras os objetos e fenômenos observados, a criança tem a possibilidade de abstrair-se de suas qualidades casual e secundárias, assim como de generaliza-los pelos aspectos fundamentais e constantes, elevando-se deste modo até a maneira de pensar com conceitos. Ao mesmo tempo, ao subordinar suas ações às exigências verbais das pessoas que o rodeiam, e depois ao repetir estas exigências em voz alta ou para si, a criança se dá conta pouco a pouco do final que se pretende e aprende a atuar de acordo com eles, o qual é um aspecto fundamental do **desenvolvimento da vontade** (Elkonin, 1978a, pp. 497-498, grifos do autor, tradução nossa¹⁴).

Percebemos que no desenvolvimento psíquico durante o primeiro ano de vida e, principalmente, da comunicação emocional direta, têm influência os processos de educação e de ensino realizados pelos adultos. Eles têm o dever de criar condições para seu desenvolvimento, transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade. Dessa forma, a criança se apropria dos conhecimentos adquiridos e elaborados pelas gerações precedentes, aprendendo as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que a sociedade tem criado. Conforme a criança se apropria desse patrimônio cultural ela desenvolve as capacidades essencialmente humanas (Elkonin, 1978a).

Elkonin (1978a) explica que é fundamental para o bebê que os adultos, sejam eles família ou educadores da criança, falem olhando para o bebê, cantem, apresentem diferentes objetos, pois esses atos têm influência sobre o desenvolvimento dele. Outro ponto, se refere ao fato de que nem todo conhecimento transmitido e apropriado pela criança tem influência na formação da personalidade e na sua conduta. Também não é qualquer forma de transmitir e adquirir conhecimentos que desenvolverá as capacidades intelectuais. E não é qualquer observação de regras de conduta que interfere no desenvolvimento de sua personalidade.

¹⁴ El crecimiento del significado de las señales verbales en la actividad nervosa superior constituye la base fisiológica del desarrollo de los rudimentos del pensamiento abstrato y de las acciones constantes e intencionadas del niño. Al designar con palabras los objetos y fenómenos observados, el niño tiene la posibilidad de abstraerse de sus cualidades casuales y secundarias, así como de generalizarlos por los aspectos fundamentales y constantes, elevándose de este modo hasta manera de pensar con conceptos. Al mismo tiempo, al supeditar sus acciones a las exigencias verbales de las personas que lo rodean, y después al repetir estas exigencias en voz alta o para sí, el niño se da cuenta poco a poco de los fines que se plantea y aprende a actuar de acuerdo con ellos, lo cual es un aspecto fundamental del desarrollo de la voluntad.

O autor destaca também que o desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática a tudo o que atua sobre a criança, mas como essas influências recaem sobre o terreno formado anteriormente. O desenvolvimento não acontece de forma direta ou automática, o meio sempre tem que ser abordado na relação com a criança, pois é essa relação que determina a formação de novas necessidades, bem como a formação da personalidade da mesma.

Ao entender todo esse processo, destacamos que é fundamental para o desenvolvimento que a criança esteja em um meio e com adultos que direcionem esse desenvolvimento para a formação do psiquismo superior da mesma. Como abordamos, a criança não pode ser deixada à própria sorte, e essas primeiras formações do psiquismo dão base para o desenvolvimento posterior das funções psíquicas.

Como a linguagem é a função que proporciona uma revolução no desenvolvimento da criança, é importante, tanto para os profissionais que atuam com as crianças quanto aos familiares, saber como ocorre esse desenvolvimento para realizar as ações necessárias desde os primeiros dias de vida, voltadas ao desenvolvimento dessa função.

Até o momento, explicamos como ocorre o desenvolvimento da criança na relação com o meio, o lugar que ela ocupa nas relações sociais e o meio enquanto fonte de desenvolvimento, devendo gerar na criança a necessidade de realizar uma determinada atividade, de forma que a satisfação dessa necessidade provoque desenvolvimento. Também apresentamos as principais mudanças psíquicas alcançadas nesse período. Na próxima seção discutiremos quais ações dos adultos promovem a formação da comunicação emocional direta e a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento no primeiro ano de vida.

3 DA COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA À POSSIBILIDADE DE GESTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Esta seção tem como objetivo apresentar como se desenvolve a linguagem e o pensamento no primeiro ano de vida. Para alcançar esse objetivo, primeiro apresentaremos o que os principais autores da PHC dissertaram sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento de um modo geral. Será abordado como a linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal se transformam em linguagem intelectualizada e pensamento verbal. Após esses apontamentos, explicaremos especificamente o desenvolvimento da linguagem e do pensamento no primeiro ano de vida, expondo os conceitos palavra, fala, língua, linguagem autônoma, pensamento efetivo, figurativo e abstrato, e os estágios de desenvolvimento do pensamento, como sincretismo, complexos e por conceitos.

A linguagem é uma das funções mais importante do desenvolvimento cultural, pois sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os saltos qualitativos dos indivíduos, do ponto de vista filo e ontogenético. Vigotski e Luria (1996) explicam que, do ponto de vista filogenético, quando o indivíduo denomina os objetos e fenômenos da realidade por meio das palavras, não está mais no nível de captação sensorial, ou seja, quando ocorre esse processo de representar um objeto por meio da palavra, o homem se liberta do campo sensorial imediato, pois está desenvolvendo a capacidade de pensar (Vygotsky, 2000).

A palavra, com sua função generalizadora, influi nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens, provocando o seu desenvolvimento como forma de comunicação e expressão, havendo possibilidade de influência sobre o outro, tornando-se um instrumento nas relações interpessoais. Nessas relações podem participar os gestos e as mímicas, como meios auxiliares, mas dependentes da comunicação oral (Martins, 2011). Vigotski e Luria (1996) afirmam que a função primária da palavra é o controle do comportamento do outro. Ressaltam ainda que, como qualquer outra função, a linguagem antes aparece no processo interpsíquico e depois no processo intrapsíquico.

Para os autores, do ponto de vista ontogenético, o desenvolvimento da linguagem sintetiza as linhas naturais e culturais do desenvolvimento. Nas origens, as reações vocais têm duas características. Uma delas se refere ao caráter generalizado, o qual diz respeito às reações que se manifestam como respostas a situações em que alguns sinais aparecem com maior frequência. Ou seja, reações como grito, choro, sorriso, para expressar alguma emoção

ou sensação, podendo ser dor, fome, susto etc. Nesse processo, tem início a diferenciação das respostas vocais, ou seja, a vida social modela as reações instituindo palavras.

A segunda característica diz respeito à parte orgânica, pois toda reação vocal envolve o aparato orgânico em conjunto com movimentos corporais. “Paulatinamente, a reação vocal se destaca e se diferencia desse todo difuso, principiando a conquista de um significado próprio, mas ainda associado a expressões corporais – especialmente, à mímica facial” (Martins, 2011, p. 134).

Vigotski e Luria (1996) entendiam que nas reações vocais encontram-se mecanismos fisiológicos, ou seja, reações instintivas que cumprem duas funções. A função de expressar os estados emocionais do organismo, pois quando o equilíbrio do indivíduo com o meio é perturbado modifica-se o conjunto de reações emocionais e altera-se o conjunto de reações vocais. A segunda função se refere a essas reações se converterem em reflexo condicionado e assumirem o papel efetivo de instrumento de contato social.

Para Vigotski (2000), isso não corresponde a uma linguagem, mas a uma etapa “pré-linguística”, pois ainda a linguagem e o pensamento se desenvolvem em linhas paralelas independentes. Nesse momento, a criança assimila apenas que cada objeto corresponde a uma palavra que o denomina, ou seja, a palavra se releva como uma das propriedades do objeto.

No início do desenvolvimento da linguagem ocorre uma conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado. Assim, nesse processo de desenvolvimento, a palavra vai deixando de ser uma extensão do objeto, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, convertendo a imagem do objeto em signo. Quando alcança esse momento, o indivíduo encontra-se na etapa “linguística-fonética”, marcando os primórdios das conexões entre linguagem e pensamento. Isso denota a transição da primeira etapa (pré-linguística) para a segunda do desenvolvimento da linguagem, na qual o indivíduo descobre a função social dos signos.

A partir dessa etapa, a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo. Com isso, inicia-se a etapa da tagarelice e das interrogações infantis (Martins, 2011, p. 136).

Para entender como ocorre o processo de formação do signo na criança se faz necessário entender como se estrutura a **linguagem**. Vigotski (2000, p. 175, tradução nossa¹⁵) expõe que

a linguagem e os significados das palavras tem-se desenvolvido por via natural e a história do desenvolvimento psicológico do significado da palavra nos ajuda a esclarecer, até um certo ponto, como transcorre o desenvolvimento dos signos, como aparece por via natural o primeiro signo, como sobre a base do reflexo condicionado se realiza a dominação do mecanismo da designação, como surge, a partir deste mecanismo, um fenômeno novo que parece sair dos limites do reflexo condicionado.

Portanto, quando ocorre o entrecruzamento do pensamento e da linguagem, a criança, por volta dos dois anos, começa a ampliar seu vocabulário. Geralmente é o período em que pergunta “o que é isso?”, “quem é?” (Vygotsky, 2000).

Vigotski (2000) declara que a formação de cada palavra tem uma história e cada palavra surge ligada a uma determinada imagem e depois a palavra existente dá origem a outras palavras. Sendo assim, a palavra não surge de decisões arbitrárias, mas em forma de signo natural relacionada a uma imagem ou uma operação. A criança recebe as palavras das pessoas que estão ao seu redor e ao receber faz uma conexão entre a palavra e o objeto, essa conexão acontece por uma via natural, somente depois tomam consciência das funções de tais signos.

A criança não descobre facilmente o significado da palavra, primeiro ela consegue dominar a estrutura externa do significado e assimila que cada objeto tem sua própria palavra, assim a criança domina a estrutura que unifica a palavra e o objeto, de forma que aquela se torne a propriedade deste. O desenvolvimento da relação interna entre o signo e o significado ocorre mais tarde (Vygotsky, 2000). A respeito desse processo da internalização da linguagem Vigotski (2009, p. 133) formula quatro conclusões, quais sejam

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento de seu pensamento, um “estágio pré-verbal”.
3. Até certa altura, as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra.
4. Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual.

¹⁵ El lenguaje y los significados de las palabras se han desarrollado por vía natural y la historia del desarrollo psicológico del significado de la palabra nos ayuda a esclarecer, hasta un cierto punto, cómo transcurre el desarrollo de los signos, cómo aparece por vía natural el primer signo, cómo sobre la base del reflejo condicionado se realiza la dominación del mecanismo de la designación, cómo surge, a partir de este mecanismo, un fenómeno nuevo que parece salirse de los límites del reflejo condicionado.

O autor expõe sobre a importância da linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento, a qual é diferente do pensamento. “Mas a psicologia ainda não sabe como se dá essa importantíssima mudança, em que idade aproximada ela transcorre, como se desenvolve e qual a sua característica genética” (Vigotsky, 2009, p. 133).

Essa linguagem tem função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento, ou seja, se torna pensamento.

Vigotski (2009) afirma que a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. Pois, a linguagem egocêntrica é qualificada como linguagem interior pela sua função, uma linguagem para si, em transição para sua interiorização. A linguagem se interioriza porque sua função se transforma. A sequência de desenvolvimento dessa linguagem ocorre em três etapas: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior.

As investigações do autor

mostram que, nesse sentido, a linguagem não é nenhuma exceção da regra geral a que está subordinado o desenvolvimento de quaisquer operações psicológicas baseadas no emprego de signos, sejam memorização mnemotécnica, processos de mensuração ou qualquer outra operação intelectual que use signo (Vigotsky, 2009, p. 137).

Assim, o desenvolvimento da **linguagem interior** passa por quatro estágios básicos. O primeiro estágio se refere ao estágio primitivo que corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. O segundo estágio, chamado de “psicologia ingênua” é quando a criança aplica sua experiência com as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos que estão ao seu redor aos instrumentos, ou seja, o primeiro exercício da inteligência prática na criança. No campo do desenvolvimento da linguagem infantil, esse estágio é notório e se manifesta no fato de a criança assimilar as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas. A criança assimila a oração subordinada, as formas de linguagem, como “porque”, “uma vez que”, “se”, “quando”, “ao contrário”, “mas”, muito antes de assimilar a sintaxe da linguagem, antes de assimilar a sintaxe do pensamento.

O terceiro estágio é caracterizado por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. Esse é o estágio em que as crianças contam nos dedos e o estágio dos signos mnemotécnicos externos no processo de memorização. Então, no desenvolvimento da fala corresponde a linguagem egocêntrica.

Por fim, o quarto estágio é denominado de estágio de crescimento para dentro, ou seja, as operações externas se interiorizam e passam por uma mudança. A criança começa a contar mentalmente, isso quer dizer que começa a operar com relações interiores em forma de signos interiores. Isto corresponde à linguagem interior. Nesse estágio há uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra.

A linguagem interior é desenvolvida em um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem. Por último, quando a criança domina as estruturas básicas da linguagem, é que essas se tornam estruturas básicas do seu pensamento. Assim, entendemos que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (Vigotsky, 2009, pp. 148-149).

Desse modo, entendemos que a palavra, para a Psicologia Histórico-Cultural, exprime a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento, ou, ainda, é fundamental para entender as relações internas entre esses processos. A palavra é um fenômeno verbal e intelectual, pois condensa as demandas funcionais da linguagem e do pensamento.

De acordo com Luria (1981) e Vigotski (2000) a linguagem tem duas faces. A primeira se refere ao lado fonético, verbal, o qual é representado por seu aspecto exterior. A outra face, diz respeito à face semiótica “que comporta sua dimensão semântica, na qual o significado da palavra ancora a significação da linguagem e sua própria manifestação fonética” (Martins, 2011, p. 137).

Luria (1979) identificou dois componentes na linguagem, a representação material e a sua significação. Por representação material, pode-se compreender a função primária da palavra, sendo possível ao indivíduo denominar objetos e criar uma representação mental desse objeto. Para o autor, essa função permite aos seres humanos se libertarem das relações imediatas com o meio e operarem com objetos que não estão presentes fisicamente, na medida em que a palavra consegue evocá-los. Junto com o desenvolvimento da representação material ocorre a formação simbólica, processo que permite analisar os objetos, distinguindo seus traços essenciais e classificando-os em categorias. Por meio da palavra ocorrem generalização e abstração refletindo as ligações internas dos objetos. A palavra

Mostra que temos diante de nós um complexo sistema de códigos que se formou na história da humanidade e transmite à pessoa que usa a palavra uma complexa informação acerca das propriedades essenciais para um dado objeto, das suas funções

básicas e das relações que com outros objetos mantêm as categorias coexistentes que esse objeto possui objetivamente. Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade (Luria, 1979, p. 20).

Luria (1981) e Vigotski (2000) explicam que as palavras são embriões da interpretação da realidade, porque possuem um papel fundamental na atividade psicológica. Dessa forma, entendem que existe uma relação entre a evolução dos significados das palavras e os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico.

Essa relação se expressa, sobretudo, no vínculo entre a história de construção dos significados das palavras e a imagem construída acerca da realidade. Por conseguinte, para os autores supracitados, a análise da referida história aponta profícuos caminhos para a análise do percurso de formação da consciência humana (Martins, 2011, p. 138).

Luria (1981) explica que a fala é um meio de comunicação social entre os indivíduos em processos correspondentes de formação e decodificação de expressões orais, por outro lado, é condição para que esses processos se tornem um método de análise e generalização de informações recebidas. O autor afirma que a fala tem três componentes: o mecanismo acústico, a organização léxico-semântica e a sintaxe. Por mecanismos acústicos entende-se o fluxo contínuo de sons que se converte em fonema. Por meio do domínio do código léxico da língua são estabelecidas as correspondências entre as imagens mentais da realidade e seus equivalentes verbais, conferindo funcionalidades às palavras. Já a sintaxe é manifestada nas expressões na forma de frases, requeridas à narrativa falada, cujo domínio caracteriza a etapa “linguística gramatical” (Martins, 2011, p. 139). A palavra é a unidade mínima da linguagem, a frase é a unidade mínima da fala, e palavra e fala, esteios da complexificação de todas as funções psíquicas.

Considerando isso, Luria (1981) e Vigotski (2009) dedicaram-se a estudar sobre o movimento entre o significado da palavra e a fala. Em seu aspecto externo, a linguagem vai da parte para o todo, ou seja, da palavra à frase, da frase simples às orações e delas a um complexo sistema de fala.

Quando a criança pronuncia pela primeira vez uma única sílaba com significado, como “ma” que significa mãe, nela está condensada toda uma frase, do ponto de vista interno, a criança está pronunciando um complexo único sob a forma de configuração linguística, “que atende à ordem lógica do todo para as partes” (Martins, 2011, p. 140).

Na estrutura primitiva da linguagem, esse complexo contempla uma expressão oral subordinada à situação emocional imediata, operando, sobretudo, sobre as pessoas de seu entorno. Nesse momento, a palavra já deixou de ser mera extensão dos objetos e, segundo Vigotski, de modo cada vez mais preciso, a linguagem infantil vai se tornando um instrumento de influência interpessoal (Martins, 2011, p. 140).

Então, esse processo da criança começar a usar a palavra como instrumento do pensamento, ou seja, fazer o uso funcional da palavra, envolve dois processos. Segundo Vigotski e Luria (1996), o primeiro se refere ao momento em que a criança começa a fazer o uso funcional da palavra, quando compreende que a combinação de determinados sons obtém um resultado, o qual pode atender aos seus desejos. Esse processo representa o momento em que faz uso pré-linguístico e pré-intelectual da fala. O segundo processo trata da conversão da fala em instrumento do pensamento, o qual provoca mudanças no psiquismo, pois os mecanismos da fala passam a assumir o papel de planejamento e orientação do comportamento.

Até agora, nos detivemos em apresentar os aspectos mais gerais do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Então, nos dedicaremos a detalhar como ocorre o desenvolvimento dessas duas funções no primeiro ano de vida.

3.1 Desenvolvimento da linguagem oral no primeiro ano de vida

Neste tópico vamos expor como que, por meio da atividade emocional direta, os adultos conversando diretamente com o bebê, buscando satisfazer suas necessidades e criando, nesse processo, a necessidade de desenvolver uma comunicação mais efetiva com ele, possibilitam o desenvolvimento da linguagem. Discutiremos como se desenvolve a atividade de comunicação emocional direta e a linguagem no primeiro ano de vida.

Desde que o bebê nasce, a depender da relação que é estabelecida com ele, cria-se nele a necessidade de comunicar-se com as pessoas ao seu redor. Essa comunicação durante o primeiro ano de vida ocorre por meio dos sorrisos, choros, gritos, movimentos de braços e pernas, pelo complexo de animação, gesto de apontar, pela linguagem autônoma, até que ele fale as primeiras palavras.

A respeito do desenvolvimento da linguagem, Martins (2011) apresenta alguns conceitos. A autora afirma que a unidade mínima de análise é a palavra. A **palavra** é parte da **fala**, a qual é meio de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para transmitir

informações. A fala é baseada na palavra e na **frase**, que é a unidade básica da expressão narrativa, ocorrendo uma combinação de palavras em conformidade com as normas da **língua** (Luria, 1981). A língua é um sistema específico por meio da linguagem, o qual é estruturado por vocabulário, gramática e sistema fonológico específicos. Petrovski, (1985, p. 191, tradução nossa¹⁶) afirma que “a atividade linguística é um processo de utilização da linguagem pelo homem com a finalidade de transmitir e assimilar a experiência histórico-social ou para estabelecer comunicação ou efetuar o planejamento de atos”.

Magalhães (2016) apoiada em Vigotski considera o conceito de atividade como unidade mínima de análise para o desenvolvimento psíquico. É na relação entre o tipo de atividade-guia da criança e a sua situação social de desenvolvimento do seu psiquismo que ocorrem as rupturas e os saltos qualitativos no desenvolvimento.

Esse entendimento nos permite compreender que, para o bebê ter a possibilidade de desenvolver a atividade de comunicação emocional direta e as funções psíquicas superiores, não basta, segundo Magalhães (2016), a criança apenas ter contato com o objeto da cultura, pois o contato puramente empírico não é uma condição para se apropriar das qualidades humanas ali presentes. A apropriação é um processo ativo, que necessita de intencionalidade e, principalmente, da mediação do outro para acontecer.

Nesta direção, a linguagem, enquanto mediadora desse processo, tem um papel essencial, pois o desenvolvimento superior psicológico é derivado do processo de significação (Magalhães, 2016). Para Luria (1979) a linguagem se apresenta em duas formas principais, a transmissão da informação ou comunicação e o pensamento. Na comunicação é preciso um falante e um ouvinte, em que o falante materializa um pensamento e o ouvinte faz o caminho inverso, decodifica o enunciado.

Zhinkim (1978) afirma que a linguagem é uma forma de relação entre os seres humanos. É por meio da linguagem que as pessoas se comunicam e comunicam seus pensamentos e influem umas sobre as outras. A relação por meio da linguagem se efetua com a ajuda do idioma. O idioma é o meio de comunicação verbal das pessoas.

Segundo Zaporozet e Lisina (1986) é impossível para o ser humano viver, trabalhar ou satisfazer suas necessidades sem se comunicar com outras pessoas, ou seja, a comunicação é uma condição imprescindível para sua existência, sendo um dos fatores básicos e fonte de seu desenvolvimento psíquico na ontogenia. Portanto, para a criança se apropriar da

¹⁶ La actividad lingüística es el proceso de utilización del lenguaje por el hombre con el fin de transmitir y assimilar la experiencia histórico-social o para establecer comunicación o efectuar la planificación de sus actos.

experiência acumulada pela humanidade, é fundamental a comunicação, desde os primeiros dias, entre adulto e bebê, pois somente com a transmissão e apropriação da cultura é possível o desenvolvimento do psiquismo.

Como vimos, nos primeiros anos de vida a criança não tem um sistema psicológico desenvolvido a ponto de conseguir ter consciência das suas necessidades para organizar os meios para satisfazê-las, assim, o adulto, ser humano mais desenvolvido, empresta sua estrutura psíquica ao bebê no início do seu desenvolvimento. Por isso, por meio da comunicação, enquanto ação ativa, a criança, com a ajuda de um adulto, transmite e recebe informações de outras pessoas, estabelece relações emocionais tão necessárias para ela, coordena com os que estão ao seu redor suas ações e satisfaz suas necessidades. Então, a origem da comunicação da ontogênese consiste na passagem da reatividade para a atividade e da reação para a ação (Zaporozet & Lisina, 1986).

Como ao nascer o bebê não tem propriedades para realizar uma comunicação efetiva, pois não tem a necessidade de se comunicar, sendo essa necessidade produzida socialmente, existem dois aspectos que podem criar a necessidade de se comunicar por meio da linguagem humana. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016), o primeiro consiste no fato de o bebê ser totalmente dependente do adulto, nas condições de higiene, alimentação, mudança de postura, entre outras, não possuindo a linguagem humana. Suas necessidades são expressas em gritos, movimentos massivos, indicando sono, fome, dor etc. O adulto do seu convívio começa interpretar e identificar suas necessidades, por meio dessas reações, buscando satisfazê-las.

Como consequência da satisfação, realizada pelos adultos, das necessidades da criança, nos primeiros meses se desenvolvem com grande intensidade as reações de orientação para o adulto e os reflexos condicionados ligados aos adultos cuidadores. Ao final do segundo mês, aparece uma forma de reagir dirigida ao adulto cuidador. Quando vê o adulto ou ouve sua voz, o bebê fixa o olhar no seu rosto, aparece um sorriso que é acompanhado de movimentos rápidos de braços e pernas. **Essa é a primeira reação emocional positiva da criança, denominada de complexo de animação.** A criança só tem essa reação diante do adulto que cuida dela. Quando a relação com os adultos é insuficiente, o complexo de animação demora para aparecer, acarretando atraso na formação de novas conexões temporais (Elkonin, 1978a).

Dessa forma, as reações instintivas do bebê ganham um caráter social, como se fossem dirigidas para algo ou alguém, promovendo a atividade antecipadora do adulto. Essa

atividade é o segundo aspecto que produz a necessidade de comunicação no bebê, impulsionando o bebê a iniciar uma atividade comunicativa. Isso ocorre quando as ações do adulto respondem às manifestações do recém-nascido. Então, o bebê começa a conhecer o mundo e desenvolver a linguagem com o auxílio do adulto, proporcionando condições para perceber-se a si e perceber o outro como sujeitos distintos (Cheroglu & Magalhães, 2016).

A respeito do processo da comunicação de reações instintivas se transformar em reações sociais, Vigotski (2000) expõe que a linguagem infantil tem como base a reação inata, o reflexo hereditário, denominado de incondicionado. É a partir do reflexo incondicionado que se desenvolvem as reações condicionadas posteriores. Como o reflexo do grito no bebê, um reflexo incondicionado, sobre o qual a linguagem do adulto é construída.

Ainda nas primeiras semanas de vida, os reflexos condicionados sofrem mudanças, pois as reações vocais que a criança repete em determinadas situações, as quais são combinadas com estímulos condicionados, se transformam em reflexos vocais condicionados. De acordo com o mesmo autor, pode-se dizer que as reações vocais dos recém-nascidos possuem vários reflexos incondicionados vinculados entre si (Vygotsky, 2000).

A reação vocal nunca aparece na criança de forma isolada, está sempre unida a um grupo de reações. Então, no desenvolvimento da criança no decorrer dos primeiros anos de vida se manifestam muitos movimentos desordenados junto à reação vocal, mas essa vai se diferenciando até adquirir um significado central. Assim, alguns movimentos desaparecem, permanecendo a mímica do rosto, ombros e braços unidos à reação vocal, a qual se destaca em relação a outras reações (Vygotsky, 2000).

Vigotski (2000) expõe que os fisiólogos e psicólogos concordam que a reação vocal do bebê desempenha nos primeiros seis meses de sua vida duas funções importantes. A primeira seria o movimento expressivo em que o bebê, por meio de uma reação incondicionada, instintiva, revela externamente o estado emocional do organismo, desse modo, quando o bebê está com dor ele tem uma reação, podendo ser um grito, quando está triste pode ser outra reação. Pode-se entender que as mudanças que ocorrem no organismo têm como consequência a mudança nas reações emocionais e vocal.

Portanto, quando ocorre uma mudança no estado do organismo, a consequência se apresenta como uma reação emocional e reação vocal. A segunda função da reação vocal é quando essa já se tornou um reflexo condicionado, tendo a função do contato social. No primeiro mês de vida a criança tem um reflexo vocal condicionado como resposta às reações

vocais dos indivíduos que estão à sua volta. Assim, o reflexo vocal condicionado do bebê se transforma em sua linguagem ou em um instrumento substituindo a linguagem em sua forma mais elementar. Essas reações vocais do bebê não são uma linguagem propriamente dita (Vygotsky, 2000).

Em outras palavras, na pré-história da linguagem, Vigotski (2000) explica que durante o primeiro ano de vida a linguagem infantil se desenvolve por meio do sistema de reações incondicionais instintivas e emocionais, quando acontece a diferenciação, se transforma em reação condicionada, então o que antes se apresentava como função de reação geral orgânica e emocional passa a ter função de contato social.

Segundo Vigotski (2009) o grito, o balbucio e até as primeiras palavras são estágios de desenvolvimento da fala, estágios pré-intelectuais. Mesmo nesse estágio pré-intelectual, a linguagem já tem um desenvolvimento social, pois o contato social leva a um desenvolvimento dos “meios de comunicação”, como na terceira semana de vida, pode se observar a primeira reação social à voz humana. Ou seja, as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meio de contato social desde os primeiros meses de vida da criança.

O autor explica que nessa primeira fase do desenvolvimento da linguagem não está relacionada ao desenvolvimento do pensamento, tampouco com o desenvolvimento dos processos intelectuais. Desse modo, é impossível afirmar que, quando a criança de um ano grita, ela, por experiência, sabe o que vai acontecer entre o grito e as ações das pessoas ao seu redor, ou ainda, que seu grito pode ser comparado às comunicações dos adultos que influem sobre as pessoas (Vygotsky, 2000).

Lisina (1986) realizou um trabalho para verificar como esse processo de comunicação entre adulto e bebê é desenvolvido. A autora expôs os resultados de um trabalho que objetivava definir o processo de comunicação entre os adultos e os bebês de até seis meses de vida. Pretendeu-se investigar as etapas iniciais de desenvolvimento da atividade comunicativa entre os bebês e as pessoas ao seu redor. Lisina (1986) confirmou experimentalmente que a capacidade de desenvolver a atividade comunicativa ocorre ao longo de sua vida e de forma gradual.

O estudo da atividade comunicativa, segundo a autora, deveria proporcionar o entendimento de como as reações passivas do bebê diante do adulto se transformam em ativas, ou seja, em atos sociais que estão orientados a iniciar e manter uma comunicação. Deve ser considerado importante o momento em que bebê começa a definir o papel social da comunicação, no qual os motivos da sua relação com as pessoas se concretizam em

determinadas condições. Também, a formação de diferentes meios de comunicação, como atos que ajudam o bebê a resolver tarefas sociais que lhe são colocadas (Lisina, 1986).

Para realizar esse trabalho, Lisina (1986), partiu de alguns aspectos como: 1) a formação das reações do bebê sob influência do adulto representa um estágio anterior do desenvolvimento da comunicação entre eles; 2) que a reação de concentração (deixar de mover-se e prestar atenção) é a reação primária do bebê; 3) por último, que ele começa a sorrir diante do adulto, depois vocaliza, posteriormente, faz movimentos, com a cabeça, braços e pernas, como já abordado antes, sendo denominado de complexo de animação. (Lisina, 1986).

A formação do complexo de animação tem início com o sorriso, depois, ao sorriso são adicionadas a sonorização e a motricidade. Ao final do segundo mês de vida conclui essa formação. No quarto mês são substituídas por reações diferenciadas de caráter mais complexo deixando de ser uma estrutura integral especial (Lisina, 1986).

Lisina (1986) destaca que alguns autores que se dedicaram a estudar sobre o complexo de animação ou seus fatores não se atentaram para o contexto da intercomunicação. O desenvolvimento das formas de comunicação não é uma mera maturação de processos orgânicos, mas é o produto da satisfação da necessidade de conseguir se comunicar com as pessoas ao seu redor mediante sua assimilação. É um processo que transcorre de forma social e não natural.

Esse processo depende da tarefa de comunicação que se estabelece com o bebê. Disto a autora define dois pontos: 1) a facilidade e a frequência em que se apresentam os atos e as particularidades da sua manifestação depende da influência do adulto, ou seja, o complexo de animação em maior ou menor frequência depende da influência por parte do adulto e do objetivo que é colocado à criança para realizar tal comunicação com o adulto; 2) o bebê expressará um determinado comportamento a depender da situação concreta em que ocorre a intercomunicação entre ele e o adulto (Lisina, 1986).

Segundo Lisina (1986) no primeiro semestre de vida, de acordo com seus experimentos, o complexo de animação demonstra que é a forma mais simples de interrelação entre a criança e as pessoas à sua volta. Ele pode se manifestar de diferentes formas dependendo das tarefas comunicativas que ocorrem, dependendo do estímulo utilizado pelo adulto e a situação em que ocorre a interrelação.

No processo de desenvolvimento do bebê, ao passo que aumenta sua atividade, aumentam suas possibilidades energéticas, se aperfeiçoam seus movimentos, seus braços e

pernas ganham força, maduram os novos setores do cérebro, aparecem novas formas de conduta e novas formas de comunicação com os demais. Isso proporciona um aumento do contato com a realidade, de suas possibilidades de atuar com o adulto (Vygotsky, 1996).

De acordo com Magalhães (2016) a comunicação emocional direta é condição para o surgimento da comunicação mais complexa por meio de palavras. A conquista da linguagem vai reconfigurar a percepção. Como explicamos, esse processo do estágio da pré-linguagem até a comunicação por meio de palavras se refere aos ruídos e murmúrios até as equivalentes funcionais da palavra. Na relação com o adulto nessa pré-linguagem vai ocorrendo uma modelagem social, possibilitando à criança ter a linguagem como uma conexão interna entre o signo e o significado, já que inicialmente a palavra e o objeto são conectados externamente (Marsiglia & Saviani, 2017).

Outro ponto que esses autores destacam é que no processo de converter a imagem do objeto em signo é fundamental ensinar que um objeto não é apenas um objeto, por exemplo, que uma cadeira não é apenas uma cadeira. Inicia-se, assim, o processo de generalização do pensamento, fazendo com que a criança entenda a função social dos objetos e os signos que os representam abstratamente. Por isso o adulto, durante a interação com a criança, mesmo que ela não entenda, tem que sempre falar com ela, pronunciar bem as palavras, chamar a atenção dela para um objeto etc.; assim o vocabulário dela se enriquece. Se ela não estiver num ambiente falante, suas condições de se apropriar da linguagem serão limitadas (Marsiglia & Saviani, 2017).

Aos dez meses desaparecem os movimentos e se desenvolvem outras formas de comportamentos mais complexas, como a primeira utilização de ferramentas e emprego das primeiras palavras para expressar seus desejos (Vygotsky, 1996). Também ao final do primeiro ano, a criança já compreende de dez a vinte palavras. Começa a diferenciar palavras isoladas, reagindo com certos movimentos a essas palavras, independentemente de quem as mencione. A criança pode repetir algumas palavras dos adultos, mas geralmente pronuncia algumas sílabas que são mais fortes. Por exemplo, ao pronunciar “Tia Maria”, pronunciará “ti-ma”; “Ma-pa”, em vez de mãe e pai; Da mesma forma, mudam de lugar alguns sons ou são substituídos por outros semelhantes (Zhinkim, 1978).

O significado não está determinado, ou seja, a palavra pode ter significados diferentes. Outro exemplo, leite, pode significar “aqui é leite”, “eu quero leite”, “leite frio” etc (Zhinkim, 1978). Quando ocorre, esse fato indica que está se iniciando um novo período

do desenvolvimento e caracteriza novas relações entre a criança e o adulto. Nesse momento de transição se apresenta uma crise no desenvolvimento, a crise do um ano (Elkonin, 1978b).

Vigotski (1996) aborda o assunto da crise pelo aspecto da linguagem, pois a linguagem está vinculada ao aparecimento da consciência infantil e com as reações sociais das crianças. O primeiro ano de vida é a idade que mais exige colaboração do adulto, isto é, as ações do bebê por meio das outras pessoas são a forma de atividade desse bebê. Nessa idade, como dito antes, não existe a linguagem como no adulto, o que gera a contradição no desenvolvimento do bebê. O adulto interpreta os seus balbucios e choros, depois ele começa a se comunicar com o gesto indicador, posteriormente, desenvolve a linguagem autônoma, com função indicativa, para estabelecer comunicação com o adulto.

Então, o bebê cria uma série de substituições da linguagem, como o gesto indicador, muito importante para o desenvolvimento da linguagem. Por meio do gesto se estabelece a comunicação com as pessoas ao seu redor. Por exemplo, quando a criança aponta para algum objeto querendo saber o nome ou solicitando-o.

Outra forma de substituição é a **linguagem autônoma**. As crianças com desenvolvimento normal têm sua própria linguagem autônoma, que se caracteriza por quatro momentos. O primeiro momento se refere ao aspecto motor e fonético, os quais se diferenciam da linguagem dos adultos, sendo que as palavras emitidas pela criança são fragmentos da linguagem do adulto. O segundo, consiste em que o significado não coincide com nenhuma palavra do idioma. Por exemplo, quando a criança fala “ma” ela se refere tanto a “mamar”, quanto a “mamãe”, tanto a “mamadeira” ou “quero mamar”; ou seja, uma mesma palavra pode ter vários significados.

O terceiro momento se refere à criança compreender as suas palavras e as palavras dos adultos antes mesmo de ainda não ter aprendido a falar. Compreende quando dizem para ela se levantar, sentar-se, quando o objeto está quente, etc. O quarto momento se refere “a linguagem autônoma infantil e seus significados se elaboram com a participação ativa da criança” (Vygotsky, 1996, p. 331, tradução nossa¹⁷). O início e o fim da linguagem autônoma infantil marca o fim das crises do primeiro ano de vida.

As palavras dessa linguagem autônoma têm função de indicar e não de significar. Também não tem a possibilidade de substituir os objetos que não estão no campo de visão da criança, mas quando na situação visual-direta podem indicar suas partes ou aspectos isolados, denominar partes. O significado da palavra na linguagem autônoma não é constante,

¹⁷ El lenguaje autónomo infantil y sus significados se elaboran con la participación activa del niño.

é situacional, em um momento indica um objeto, em outro momento um objeto diferente (Vygotsky, 1996).

A linguagem autônoma é importante para o desenvolvimento das particularidades do pensamento, pois mesmo não havendo possibilidade de pensamento verbal, nesse estágio do desenvolvimento da linguagem, o pensamento adquire traços iniciais de pensamento linguístico verbal, sem distanciar do visual-direto (Vygotsky, 1996). Essa linguagem é superada quando a criança desenvolve a linguagem com significado, quando ocorre o entrecruzamento do pensamento e da linguagem.

A linguagem autônoma infantil é a formação central nessa idade crítica. Outras mudanças também ocorrem nessa idade crítica, como os primeiros passos, explosões de afeto etc. No entanto, para Vigotski (1996), o importante é destacar as principais formações e não indicar todas, mas “compreender as neoformações desde o ponto de vista daquela integridade que ocorre na idade, que indica a nova etapa no desenvolvimento, na estrutura de todas as mudanças” (Vygotsky, 1996, p. 336, tradução nossa¹⁸).

As conquistas na idade crítica são transitórias, não permanecem na próxima idade. Já as conquistas nas idades estáveis se conservam. Por exemplo, na idade estável, a criança, aprende a falar, andar, escrever, etc., isso permanece ao longo de sua vida, porém, na idade crítica do primeiro ano, se desenvolve a linguagem autônoma infantil, a qual tem caráter transitório, permanecendo somente quando há um desenvolvimento anormal (Vygotsky, 1996).

Vigotski (2009) destaca que o ponto mais importante do desenvolvimento do pensamento e da fala é por volta dos dois anos quando as curvas da evolução do pensamento e da fala, que estavam separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento característica do homem. Nesse momento a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. Esse momento é caracterizado por dois aspectos: a criança que passou por essas mudanças começa a ampliar seu vocabulário perguntando o nome das coisas; e essa ampliação de vocabulário ocorre de forma rápida e aos saltos.

Todo esse processo no primeiro ano de vida em relação ao desenvolvimento perceptivo, sensorial e motor, por meio da relação com o adulto, cria na criança condições de desenvolver a comunicação de forma ativa, que, posteriormente, oportunizarão a internalização da linguagem com significado. A internalização dessa função é tão

¹⁸ Lo importante es comprender las nuevas formaciones desde el punto de vista de aquella integridad que sucede en la edad, que indica la nueva etapa en el desarrollo, la estructura de todos los cambios nuevos.

fundamental para a formação superior das outras funções psíquicas que Vigotski (2004, p. 100, grifos nossos) afirmou:

... a criança se equipa e se reequipa ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; aquela que pertence ao nível superior se diferencia, entre outras coisas, daquelas que pertencem ao nível inferior e pelo nível pelo tipo de instrumental, isto é, pelo grau de domínio do próprio comportamento. **Os principais marcos no desenvolvimento são o período no qual não há linguagem e aquele no qual a linguagem aparece.**

Percebemos que nesse processo, desde o momento que a criança não tem linguagem até o seu desenvolvimento, ou seja, da comunicação emocional até as primeiras palavras, em que estão ocorrendo mudanças microscópicas no psiquismo, após um acúmulo dessas mudanças, apresenta-se um salto qualitativo. Isso pode ser observado ao longo de um ano, em que na criança foi se desenvolvendo a percepção auditiva, visual, e as outras funções que permitiram as primeiras imitações de sons nos momentos de interação com o adulto, o que possibilitou emitir as sílabas que equivalem a frases, até começar a falar palavras completas, designar objetos e comunicar seus desejos por meio da fala intencional com o objetivo de comportar o comportamento alheio.

Junto a esse processo o pensamento também está sendo desenvolvido. No próximo tópico, entenderemos como essa função se desenvolve enquanto esse processo de formação da linguagem está acontecendo, compreendendo como o pensamento é constituído ao longo do desenvolvimento psíquico.

3.2 Desenvolvimento do pensamento no primeiro ano de vida

Após discutir o processo de internalização da linguagem no primeiro ano de vida, que compreende desde a comunicação emocional direta, linguagem pré-intelectual e pensamento pré-verbal até a linguagem intelectualizada, quando a palavra se transforma em instrumento do pensamento, neste tópico, apresentaremos o desenvolvimento do pensamento, função que se desenvolve simultaneamente com a linguagem e outras funções no primeiro ano, porém com as particularidades do período do desenvolvimento.

Neste item abordaremos as formas de pensamento, como efetivo, figurativo e abstrato, e suas características, bem como os processos de análise, síntese, comparação, generalização e abstração; as etapas do pensamento segundo Luria e os estágios de

desenvolvimento do pensamento de acordo com Vigotski, ou seja, pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos.

As origens do pensamento se encontram na atividade em que as operações racionais são exigências para a atuação transformadora da natureza. Essas operações atuam, primeiramente, como operações práticas e, ao longo do desenvolvimento, se transformam em operações teóricas. Portanto, no trabalho está a gênese do pensamento, pois sintetiza a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto, bem como a atividade teórica como produto dessa atuação. Por meio das operações de trabalho a estrutura geral da atividade humana sofreu modificações (Leontiev, 2004).

Essas modificações culminaram no aparecimento e desenvolvimento dos instrumentos de trabalho e na instituição da atividade humana como atividade mediada. Pode-se considerá-lo como o portador da primeira abstração consciente e racional, da primeira generalização objetivada. Podemos entender que

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente (Martins, 2011, p. 152).

Entre a atuação prática e o pensamento teórico se interpõe um encadeamento de ideias, um encadeamento de conceitos que resulta ser um processo e, quanto mais complexo esse percurso, mais abstrato o pensamento (Martins, 2011).

De acordo com Rubinstein (1978) todo pensamento se origina quando há a necessidade de solucionar demandas da atividade. E para solucionar uma situação-problema depende das próprias ações do indivíduo, que configuram a natureza da atividade mental. Então, o pensamento se configura como forma de operações mentais conscientes e volitivas orientadas pelo atendimento de necessidades ou interesses do indivíduo. A consciência de ter que solucionar uma situação-problema por meio do pensamento determina-o como um sistema de operações intelectuais que possui um princípio – a situação-problema representada pela tarefa - e um fim, quando consegue satisfazer a necessidade condicionada pela solução da referida situação.

Entre o princípio e fim se impõe um decurso de operações mentais articuladas que buscam tanto a identificação das conexões internas postas na situação quanto a descoberta de sua solução. A tarefa condiciona as ações, destacando-se dentre elas as operações mais decisivas na condução da solução almejada. Todavia, esse processo não se leva a cabo na ausência de mecanismos de controle do comportamento mental, graças aos quais se possa estabelecer uma relação lógica entre os efeitos das ações e a intenção inicial, isto é, que permita a verificação de convergências e divergências entre as ações, seus resultados e objetivos da tarefa (Martins, 2011, p. 153).

Luria (1981) sistematizou cinco etapas no processo de pensamento. A primeira se refere ao pensamento surgir quando o indivíduo tem um motivo que torna a tarefa necessária e sua solução essencial, pressupondo o confronto do indivíduo com uma situação para a qual não dispõe de solução. A segunda etapa diz respeito “a investigação das condições do problema, a análise de seus componentes, o reconhecimento de seus aspectos mais essenciais e das correlações recíprocas” (Luria, 1981, p. 288), ou seja, quais condições sustentam essa tarefa. Diante disso, tem-se a terceira etapa, que visa escolher uma solução dentre as possibilidades de soluções e também elaborar um plano de execução da tarefa.

Após esse processo, tem-se a quarta etapa, a qual compreende a escolha de métodos apropriados e operações adequadas para a execução do plano definido, que, segundo o autor, compreende o uso de algoritmos (linguísticos, lógicos, numéricos) desenvolvidos no curso da história social. Nisto, podemos verificar a importância da apropriação dos signos culturais pelos indivíduos, os quais são fundamentais para o enriquecimento do ato mental. A partir desta etapa, surge a quinta etapa, a qual se refere à identificação de uma solução para o problema ou à descoberta de uma resposta ao problema incorporado na tarefa, pois essa descoberta ainda não é o fim do processo, ainda necessita da verificação da solução encontrada.

Conforme Martins (2011), as etapas do processo de pensamento revelam que a base do raciocínio pressupõe as operações lógicas que o instituem como um movimento de descobertas para além do imediatamente dado na situação prática. O raciocínio busca identificar as complexas interações entre os objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, suas causas e consequências, tudo o que é necessário para encontrar a solução efetiva para uma situação-problema. O raciocínio se impõe como necessidade ao conhecimento do objeto quando esse conhecimento não está dado inteiramente na captação sensorial, ou seja, se mostra parcial e insuficiente.

A atividade racional produz resultados sob forma de ideias, hipóteses, juízos, leis gerais elaboradas sob a forma de conhecimentos sistematizados, isto é, produz correlações

lógicas. Somente a linguagem permite que a atividade racional tenha esses resultados, por meio dela é possível a abstração do objeto sob forma de ideia, graças ao pensamento essa abstração conquista uma objetividade (Martins, 2011).

Compreender o ato do pensamento torna possível entender quais operações racionais são colocadas em prática. Rubinstein (1967 como citado em Martins, 2011) explica o processo de análise e síntese, de comparação, generalização e abstração. A **análise** compreende a desagregação mental do todo em suas partes, em propriedades isoladas. Essa separação permite a identificação dos elementos e atributos do objeto ou fenômeno, além de descobrir as conexões que os unem, que os tornam integrantes de uma totalidade. Então, a análise determina a **síntese**.

Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocaram-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no qual a natureza em foco e a clareza que se tenha, ou não, sobre ele condiciona a prevalência de uma ou de outra (Martins, 2011, pp. 156-157).

O pensamento não se esgota na análise e na síntese, pois esse processo produz outras elaborações como a **comparação**. A comparação envolve a identificação de semelhanças e diferenças, por consequência, classificação. Esse é um processo analítico-sintético. Analítico pois, para comparar dois objetos, é necessário separar seus aspectos específicos para encontrar suas semelhanças e diferenças. Sintético porque, por meio da análise, produz novas conexões, outra unificação, que é representada pela classificação.

Esse percurso permite a **generalização**, responsável pela identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e quais são seus aspectos comuns essenciais. O processo de generalização é fundamental para a formação de conceitos. Nesse processo, ocorre a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos fenômenos e situações, e quais são seus aspectos comuns essenciais.

Rubinstein (1967 como citado em Martins, 2011, p. 158) afirma que a

... tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral e não uma simplificação do pensamento na captação do real.

A essa tarefa da generalização se une a **abstração**, por meio da qual o indivíduo realiza um processo mental que parte das qualidades sensíveis dos objetos e alcança suas

qualidades abstratas, descobrindo suas relações ou conexões internas. Esse processo ocorre sem se separar do objeto concreto, inicia e retorna a ele. Quando retorna ao objeto concreto, depois da abstração, ocorre um enriquecimento da compreensão. Então, podemos entender que o conhecimento parte do concreto e retorna a ele por meio do abstrato.

Somente pela mediação da palavra é possível o pensamento sobre algo para além de sua imagem sensorial. A palavra oportuniza a abstração e generalização dos constituintes da realidade. Por meio dela o pensamento formula princípios e leis sobre a realidade concreta, e esses conhecimentos resultam em forma de conceitos, juízos e conclusões. O conceito se refere às características gerais do objeto, então o domínio do conceito se identifica com o reconhecimento da realidade que ele contém.

O conteúdo do conceito é, pois, a realidade concreta submetida a formulações de juízos lógicos, pelos quais a realidade pode ser refletida por meio de conexões entre objetos e fenômenos, assim como suas qualidades. O juízo se impõe como um ato fundamental no desenvolvimento do pensamento, posto que pensar significa, antes de tudo elaborar julgamentos com respeito ao seu objeto e obter resultados conclusivos, ainda que provisórios (Martins, 2011, p. 159).

Para Martins (2011) o pensamento é um processo metabólico entre conceitos e juízos tendo em vista a obtenção de conclusões. Segundo Leontiev (2004) e Petrovski (1985) existem três formas de pensamento: pensamento efetivo ou motor vívido, pensamento figurativo e pensamento abstrato ou lógico-discursivo.

O **pensamento efetivo** se refere às origens do pensamento, quando esse e a ação se identificam no trato das situações-problema. Por meio dessa forma de pensamento “a criança analisa e sintetiza os objetos de conhecimento à medida que vai classificando, dividindo e novamente unindo-os com as mãos, correlaciona, vincula um objeto com outro durante a percepção deste que se produz em um momento dado” (Petrovski, 1985, p. 315). Nessa direção, o objeto do pensamento efetivo e o ato de realização da tarefa, condicionado pelo impulso de operação, de exploração do meio, como forma de atendimento às necessidades pode-se relacionar ao modo como o pensamento opera no primeiro ano de vida. Lembrando, como abordado anteriormente, que o pensamento nesse período é concreto-visual, voltado para ação prática, pois a criança pensa enquanto age no limite do que é percebido, uma vez que essa função está subordinada à percepção.

Na forma de **pensamento figurativo** inicia-se o desprendimento da atividade prática, à medida que o pensamento efetivo vai sendo transposto em direção ao orientado por imagens

objetivas, ou seja, “no processo de análise e síntese do objeto cognoscitivo, a criança não deve e obrigatoriamente não toca com a mão o objeto que lhe tem produzido interesse” (Petrovski, 1985, p. 315). Afirmamos que essa orientação está no campo da inteligência prática. Podemos relacionar ao desenvolvimento das crianças no período do desenvolvimento na primeira infância, que a atividade-guia é objetual-manipulatória, na qual estão explorando os objetos, aprendendo os nomes e sua função.

Assim, o desenvolvimento da linguagem nesse processo condiciona o pensamento figurativo. Por um lado, o domínio da fala e do significado das palavras contribui para a apropriação da função do objeto, possibilitando novas formas de relação entre a criança e o objeto e novas generalizações, mesmo ainda dependendo da experiência prática. Dessa forma, a formação de juízos primários está apoiada nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos (Martins, 2011).

Por outro lado, a designação do objeto por meio da palavra e a ampliação dos domínios da linguagem enriquece a percepção, a qual orienta a ação. Conforme a imagem perceptual se destaca no campo da ação, confere ao pensamento a possibilidade de se orientar por ela. Assim, nessa forma de pensamento ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, nas primitivas expressões de abstração, mesmo que esteja subordinado à experiência sensorialmente dada (Martins, 2011).

Ao passo que o pensamento se desenvolve, vai libertando-se da experiência prática e desenvolvendo o reflexo psíquico. Essa forma de pensamento, pode ser presenciada na idade pré-escolar, onde a criança começa a representar as ações humanas e utilizar os objetos de acordo com sua função nessas ações (Martins, 2011). Na forma de **pensamento abstrato**, ultrapassa a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, ou seja, o pensamento é expresso em forma de conceitos e raciocínios.

As operações por meio dos signos, ao promoverem profundas transformações em todas as operações psíquicas, conduzem as formas de pensar a outro patamar, cujo estofo, se identifica com outras modalidades de atividade externa, a exemplo da fala, da leitura e da escrita, do cálculo, por meio das quais se instituem os conceitos verbais e as operações lógicas do raciocínio (Martins, 2011, p. 163).

Aqui podemos considerar a criança na idade escolar, quando começa a se apropriar dos conhecimentos de forma sistematizada, alcançando níveis maiores de generalização, ao ponto que na adolescência tenha condições de desenvolver o pensamento por conceitos ou

teórico. Essa forma de pensamento visa à superação dos conhecimentos aparente pela descoberta das relações internas ocultas à percepção. O

... pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa. Sendo assim, consiste a base real da verdadeira imaginação e dos atos criativos (Martins, 2011, p.166).

Vigotski (2009) ao estudar os nexos entre o pensamento e a linguagem por meio da unidade mínima de análise dessa relação, o significado da palavra, considerou as faces fonética e semiótica da palavra, pois apresenta um fenômeno verbal e intelectual. O autor destaca que o significado da palavra ao longo do desenvolvimento não é o mesmo. No início do desenvolvimento da linguagem a palavra é mera extensão do objeto, o pensamento um ato prático, posteriormente, com o domínio do significado ocorre a transformação funcional do papel do significado da palavra em ato do pensamento.

Vigotski (2009) explica esse processo em que o uso da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formações de generalização, pois, ao longo do desenvolvimento, as estruturas de generalização assumem formas qualitativamente diferentes, conferindo características específicas à formação de conceitos. Desse modo, o autor diferencia três estágios principais no desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexo e pensamento conceitual¹⁹.

O primeiro estágio do pensamento, o **sincretismo**, desenvolvido nos primeiros anos de vida, é caracterizado pelo uso da palavra com significado indefinido. A criança consegue lidar somente com o imediato. Ele é caracterizado pela predominância de vínculos subjetivos existentes entre os objetos, estando relacionados às percepções e sensações que a palavra produz na criança, ou seja, faz conexões de maneira subjetiva, sem uma lógica, combinando elementos que não tem uma lógica objetiva (Vigotsky, 2009).

Nesta fase, a criança domina o aspecto externo da palavra, ou seja, ela domina o aspecto fonético e não o semântico. Isto possibilita o desenvolvimento da fala compreensível, permitindo que os adultos entendam as crianças. Entende-se que é o pensamento da criança que é sincrético e não a fala (Vigotsky, 2009). Por exemplo, a criança acha uma palavra feita

¹⁹ Para maior conhecimento do estudo sobre a formação de conceitos realizado por Vigotski consultar: Vigotsky, L. S. (2009). Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In L. S. Vigotsky. *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad. 2a ed., pp. 151-240). São Paulo: WMF Martins Fontes.

ou bonita, dependendo do som que ela lhe traz, e isso causará reações nela, de repeti-la quando está feliz, de chamar a mãe dessa palavra, de ficar com medo ou nojo etc.

O segundo estágio é o **pensamento por complexos**, o qual inicia-se no término da primeira infância e continua se desenvolvendo até o início da adolescência. Esse pensamento está relacionado à busca por nexos mais objetivos entre os objetos, mesmo que o entendimento desses nexos pela criança se dê de modo parcial. Diferentemente dos conceitos verdadeiros, nos complexos não existem laços ou relações hierárquicas entre os objetos (Vigotsky, 2009). Ou seja, o desenvolvimento do pensamento por complexos “visa o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da imagem psíquica” (Martins, 2015, p. 52).

No pensamento por complexos as conexões são mais objetivas, estabelecendo vínculos reais estabelecidos entre os objetos por meio da experiência imediata, sendo conexões práticas e casuais, sendo manifestações concretas exteriores. Vigotski (2009) categorizou os complexos em cinco etapas: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

Para Vigotski (2009), por meio do complexo associativo é possível, por um traço comum, associar vários objetos, pois a generalização é feita a partir de semelhanças fatuais; a palavra é nome de uma família. Dessa forma, no complexo associativo, a criança agrupa elementos por um traço em comum, podendo agrupar todos os brinquedos vermelhos ou todos os objetos redondos, ou seja, pode associar elementos pela sua cor, forma ou dimensão (Vigotsky, 2009).

No complexo de coleção, os objetos são agrupados por sua complementariedade funcional e não por traços comuns entre si, por exemplo, copo, prato, colher são elementos agrupados funcionalmente para uma refeição (Vigotsky, 2009).

O complexo de cadeia é caracterizado por uma sequência de objetos que são incluídos na cadeia, em que o critério de agrupamento vai mudando até o final. O primeiro e o último elementos da cadeia podem não ter conexão nenhuma, mas há uma conexão entre o primeiro e o segundo elemento, o segundo com o terceiro. Então, o critério é de caráter perceptivo-figurativo, por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc. (Martins, 2015).

No pensamento difuso, ocorrem generalizações difusas que se diluem e deixam indefinido o traço básico, o critério de seleção torna-se confuso, sempre muda e seu caráter é concreto, não abstrato (Vigotsky, 2009). O pensamento difuso não se limita mais ao

pensamento visual e prático, mas é organizado pela criança por relações que se desenrolam em outras relações. Mesmo que ainda se formem nos limites das experiências, estão associados a aspectos alheios ao conhecimento prático, normalmente, as manifestações são equivocadas em relação às leis que regem a realidade objetiva, sendo associações de uma imaginação infantil (Martins, 2015).

O **pseudoconceito** elucida a importância do emprego dos conceitos para o estabelecimento da comunicação verbal entre adultos e criança. Dessa comunicação, é possível que se desenvolvam os conceitos infantis e, graças à semelhança entre os pseudoconceitos e os conceitos verdadeiros, a criança passa a aplicá-los antes na prática, operando com esses conceitos antes de assimilá-los plenamente (Vigotsky, 2009).

Por isso, os pseudoconceitos fazem parte da etapa de transição para os conceitos verdadeiros, os conceitos científicos. Então, o pensamento por pseudoconceitos, é formado por generalizações que, na aparência, são semelhantes aos conceitos verdadeiros, mas na sua essência são diferentes, são complexos. Na comunicação da criança com o adulto a diferença entre o complexo e o conceito é aparentemente ausente. Assim, na formação de pseudoconceito a criança cria relações considerando a palavra dada pela linguagem do adulto. Embora, se identifique com os conceitos usuais, a lógica interna dos pseudoconceitos são pautados nas experiências particulares e nos traços visíveis e concretos do objeto (Martins, 2015).

Portanto, o pensamento por complexos é a ponte fundamental para a chegada no pensamento conceitual, pois, como afirma Vigotski (2009, p. 210), "... as palavras da criança coincidem com as palavras do adulto em sua referencialidade concreta, ou seja, referem-se aos mesmos objetos, a um mesmo círculo de fenômenos", porém não coincidem em seus significados.

Salientamos que, por mais que este processo esteja dividido em estágios e subestágios, ele não acontece linearmente no desenvolvimento da palavra. Por mais que nós adultos já tenhamos atingido o nível de pensamento conceitual, operamos todo o tempo por meio de complexos, ou em determinados conteúdos atingimos no máximo o estágio do pseudoconceito. Conhecemos a palavra, operamos com ela, mas não temos total entendimento de seu significado: isso é pensar por complexo.

A **formação do conceito verdadeiro**, pressupõe abstração, discriminação de traços, isolamento de determinados elementos do objeto e, principalmente, nexos que não se dão somente na experiência concreta. Implica a análise desses elementos discriminados para além

dos vínculos fatuais. É ao longo da idade escolar que se desenvolve a decomposição, a análise, síntese e abstração desse tipo de pensamento infantil em desenvolvimento (Vigotsky, 2009). A partir do conceito, a criança passa a analisar o real de uma maneira qualitativamente superior.

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca ... o papel decisivo na formação do conceito cabe à palavra (Vigotsky, 2009, p. 226).

Segundo Vigotski (2009), é na adolescência que o pensamento tem possibilidades de operar por conceitos propriamente ditos, atingindo seu mais alto grau de abstração. O pensamento por conceitos torna-se guia para transformações do psiquismo e da personalidade do indivíduo.

Podemos concluir, de acordo com Luria (1979), que o pensamento verbal ou lógico-verbal é a atividade intelectual mais desenvolvida. Por meio do pensamento verbal, baseando-se no código da língua, o indivíduo tem condições de libertar-se da percepção sensorial imediata do mundo exterior, realizar conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas. Por isso, discutir como provocar desenvolvimento do psiquismo para alcançar a atividade intelectual, se faz importante desde os primeiros anos de vida, momento em que o sistema nervoso e o psiquismo estão sendo estruturados, criando a base para o desenvolvimento superior.

Portanto, durante o primeiro ano de vida deve-se estimular esse desenvolvimento apresentando os elementos da cultura e suas ações, uma vez que o pensamento, ao fazer uso de um sistema de língua, consegue discriminar os elementos mais importantes da realidade. Isso permite à criança criar uma imagem mental, realizar análise, síntese, comparação, generalização e "relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, e identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, permanece a diversos campos da realidade" (Luria, 1979, p. 17). Outro ponto importante é que dá condições de

elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda

que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal (Luria, 1979, p.17).

Tendo em vista esse processo de desenvolvimento da linguagem oral e pensamento verbal destacamos, ao longo da pesquisa, e reiteramos o quão fundamental são as ações intencionais dos adultos dirigidas ao bebê a fim de provocar tal desenvolvimento. Por isso, no próximo subitem iremos expor algumas proposições para a mediação do desenvolvimento da comunicação emocional direta e da linguagem oral.

3.3 Quais mediações são necessárias para o desenvolvimento da comunicação emocional direta e, posteriormente, da linguagem oral no primeiro ano de vida?

Investigar quais mediações são necessárias para o desenvolvimento da comunicação emocional direta e a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral no primeiro ano de vida norteou nossa pesquisa. Trouxemos os principais conceitos sobre o desenvolvimento psíquico, explicamos as particularidades do primeiro ano de vida e apresentamos como ocorre o desenvolvimento da primeira atividade-guia, das funções linguagem oral e pensamento, para poder proporcionar o entendimento do porquê tais ações e mediações são fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo. Podemos aproveitar das contribuições dos estudos de Lisina (1986) para realizar as proposições. A autora, por meio de experimentos, buscou compreender como a comunicação entre bebê e adultos se transforma dos atos passivos aos atos ativos.

Lisina (1986) constatou a respeito da comunicação emocional que, durante o primeiro semestre de vida, a imobilidade, o sorriso e a vocalização do bebê estão ligadas, em geral, a estimulações por parte do adulto. Essas estimulações podem aparecer no campo visual do bebê; sorrir para ele; fazer carícia na barriga e no peito do bebê; se inclinar para o bebê e pronunciar algumas palavras e solicitar que ele as repita. Durante os experimentos, nos momentos de aparição e sorriso do adulto, o bebê geralmente também reagia com um sorriso e uma pronunciada excitação. A imobilidade e, sobretudo, a vocalização se manifestava muito pouco. Durante a carícia, no experimento, o bebê se demonstrou tranquilo, sorriu largamente e vocalizava com frequência. Quando o adulto falava, a criança, primeiramente, ficava quieta, e depois respondia com um sorriso e largas vocalizações.

Quando o adulto realizava todas essas ações ao mesmo tempo, ou seja, aparecia para o bebê, sorria, fazia carícia e conversava com ele, o bebê ficava imóvel por um longo tempo, observava o adulto sorrindo para ele e vocalizando, nem sempre se observava uma

excitação. Lisina (1986) concluiu que crianças nos primeiros seis meses reagem ativamente com relação à fala do adulto, com ou sem a presença de outros estímulos. Outra descoberta, foi que, em momentos de aparição e sorriso do adulto, a reação motora era máxima - a questão posta é: por que essa excitação motora ocorre? A autora explica que quando o adulto sorri para o bebê, via de regra, o mesmo responde com um sorriso e excitação; se o adulto dirige uma carícia ao bebê, ele vocaliza e sorri constantemente. Por meio desses experimentos de Lisina (1986) notamos como as estimulações do adulto têm influência nas reações do bebê, como são imprescindíveis para o desenvolvimento da comunicação emocional.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral entendemos que, para a criança começar a compreender a linguagem e desenvolver o pensamento, é importante repetir muitas vezes o nome do objeto ao mesmo tempo em que mostra e atua com ele, assim estabelecerá uma conexão entre a palavra e o objeto e seu aspecto exterior. A compreensão inicial das palavras é demonstrada quando a criança direciona seu olhar para o objeto nomeado. Por exemplo, quando pergunta “onde está o copo?” e a criança começa a procurar e fixa seu olhar quando encontra (Elkonin, 1978b).

Quando o adulto indica os objetos também está orientando intencionalmente a atenção da criança, ensinando-a a fazer isso de forma que futuramente ela possa dominar a sua própria atenção. A mediação do adulto cria condições e capacidades para a criança denominar os objetos por meio de palavras, indicando para o adulto o seu interesse e agindo sobre o comportamento dele (Marsiglia & Saccomani, 2016).

Essas ações ajudam a criança a superar a contradição da sua situação de desenvolvimento no primeiro ano de vida, em que é um ser maximamente social, que exige o máximo de comunicação com os adultos, porém não tem linguagem humana. Nesse momento, além de estar se desenvolvendo, a linguagem humana da criança e a percepção organizada, as ações direcionadas para ela com os objetos também estão provocando a diferenciação entre a memória, atenção e pensamento (Marsiglia & Saccomani, 2016).

As autoras afirmam que as seguintes ações educativas contribuem para o desenvolvimento da linguagem: apresentar diferentes espaços (externos e internos); atividades de apertar, estender, encaixar ou desencaixar objetos; dirigir a observação de objetos (com diferentes texturas, tamanhos, sons e cores); falar com o bebê; cantar; explorar imitações (gestuais e sonoras); auxiliar o desenvolvimento psicomotor; e nomear objetos (Marsiglia & Saccomani, 2016).

Como discutimos, as vivências da criança ainda não são diferenciadas, o desenvolvimento da percepção, da motricidade, depende da mediação do adulto. Depende e necessita da linguagem do adulto para se comunicar, pois a organização da sua vida depende dessa comunicação. Cria-se na criança a necessidade de comunicar suas necessidades biológicas para que sejam satisfeitas.

Para o desenvolvimento da linguagem oral, partindo da comunicação emocional direta, deve-se realizar na escola e em casa, com os cuidadores, ações que Mello, Chaves, Luitz, Lima e Romagnolo (2015, p. 56) expõem que são fundamentais:

em todas as oportunidades de cuidado individual, a educadora fala com o bebê, faz um esforço para estabelecer e manter uma comunicação não apenas por meio da fala, mas também pelo contato visual entre ambos. Essa comunicação de caráter emocional envolve um tom de voz agradável ao bebê, um contato visual entre ele e a educadora, um conjunto de gestos delicados e cuidadosos por parte da educadora que promovam a segurança do bebê que está sendo retirado do berço, colocado no chão, levado para o banho, trocado, higienizado, alimentado ou levado para tomar sol na área externa. Avisar o bebê que será deslocado, alimentado ou trocado; pedir sua colaboração na hora da troca; dar tempo para que ele compreenda o sentido do que dizemos e responda à comunicação, são maneiras de promover essa comunicação emocional e essa parceria, que será duradoura e ajudará a definir sua personalidade em formação.

Saccomani (2019) também explica que compreender o processo de desenvolvimento na infância possibilita aos professores analisarem, planejarem e organizarem sua prática docente buscando o máximo desenvolvimento da linguagem oral, levando em consideração cada período de desenvolvimento. Nesse sentido, no segundo semestre do primeiro ano de vida, quando o bebê passa do interesse receptivo ao ativo, surgindo a busca ativa de estímulos, é interessante no trabalho pedagógico explorar as possibilidades imitativas de sons e gestos.

Por meio da imitação de sons a criança começa a se apropriar da língua materna, mas para começar a compreender o idioma ou as palavras é interessante realizar ações com o bebê de orientação visual. Por exemplo, perguntar para o bebê onde está o gato provoca na criança reação de orientação de procurar o objeto nomeado e estender as mãos. Esse processo, depois de algumas repetições, permite que o bebê estabeleça uma relação entre a palavra dita e o objeto. Porém, ensinar o bebê a falar extrapola as ações de repetição, pois é necessário apresentar diferentes estimulações para estabelecer relações entre objetos, sons e significados. O trabalho pedagógico tem que estar organizado para que a palavra não seja apenas uma extensão do objeto, mas se transforme a imagem do objeto em signo, para que a

criança entenda que a linguagem se trata de categorias e inicie processos de generalização (Saccomani, 2019).

Percebemos que, neste período, todo o desenvolvimento da criança ocorre sob a influência mediata do adulto, o qual satisfaz todas as suas necessidades e organiza seu contato com a realidade, sua orientação com ela e as ações com objetos. O adulto apresenta diferentes objetos para que o bebê contemple, bate junto com ele o chocalho, coloca na sua mão os primeiros objetos para que os carregue; a criança também aprende a se sentar com a ajuda do adulto, bem como o segura em suas primeiras tentativas de pôr-se em pé e andar. É nesse processo de ação mútua que aparece na criança ou cria-se nela a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e pronúncia das primeiras palavras (Elkonin, 1978b).

Diante de todo o exposto a respeito dos primeiros meses de vida, devemos ter em vista que todo esse desenvolvimento ocorrerá somente se o meio for fonte de desenvolvimento e a situação social proporcionar tal formação psíquica. Pois, segundo Marsiglia e Saccomani (2016), do nascimento ao primeiro ano de vida, a atividade-guia é a de comunicação emocional direta, é quando seu desenvolvimento é relacionado com a esfera afetivo-emocional, em que existe uma relação direta com o adulto. Esse tem o papel de criar a necessidade na criança para desenvolver a comunicação (Marsiglia & Saviani, 2017). O interesse nessa fase inicia-se como receptivo e, ao longo do tempo, torna-se ativo, até mesmo em razão do desenvolvimento físico e motor da criança. O campo perceptual da criança aumenta, as pessoas e objetos que a circundam dirigem a sua atenção e a linguagem, mesmo que rudimentar, demonstra associações com captações sensoriais.

Notamos que o desenvolvimento da comunicação emocional direta e a internalização da linguagem é um processo gradativo que necessita diretamente das mediações intencionais do adulto. Isto é importante para que o desenvolvimento não seja insatisfatório nesse primeiro período do desenvolvimento de forma que, futuramente, seja um dos fatores que acarrete uma dificuldade do desenvolvimento das outras funções (memória, linguagem escrita, matemática, atenção, pensamento etc.).

Para finalizar, as crianças no seu primeiro ano de vida estão iniciando sua vida psíquica, seu desenvolvimento cultural, sendo primordial que os adultos (cuidadores, professores, educadores e familiares) se apropriem desse conhecimento para saberem quais mediações são necessárias para que os bebês se apropriem dos conteúdos que desenvolvem o psiquismo. No primeiro ano de vida, como discutimos, é fundamental oportunizar à criança

interações comunicativas com outros adultos e outras crianças, ser-lhe apresentado diferentes objetos (livros, brinquedos, pentes, canecas, garrafas, mamadeira, vaso, copo, panos, bichos de pelúcia etc.) de diferentes formas, texturas, pesos, tamanhos, cores e temperaturas. Alimentos de diferentes odores, sabores, consistências e temperaturas. Diferentes experiências auditivas, como ritmos, sons de diferentes instrumentos musicais, sons com o próprio corpo, imitações dos sons de animais e diferentes entonações. Leitura de diferentes gêneros textuais. Explorar espaços dentro e fora, engatinhando ou andando pelo ambiente, relações de causa e efeito, de guardar e tirar, abrir e fechar, pegar e jogar, apertar etc.

Ao realizar essas ações há uma possibilidade de desenvolvimento do psiquismo, principalmente, a linguagem e o pensamento. Pois, todos os momentos em que essas ações são realizadas estão sempre imersas em um sistema de comunicação que exigem da criança operações práticas do pensamento e da linguagem, as quais os adultos apresentam na relação intersíquica para, futuramente, a criança conseguir realizar operações racionais no plano intrapsíquico, alcançando o desenvolvimento psíquico superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve a proposta de investigar o desenvolvimento psíquico do primeiro ano de vida e apresentar como a atividade de comunicação emocional direta guia as primeiras transformações psíquicas; também compreender como ocorre o processo de internalização da linguagem e do pensamento no primeiro ano de vida e como os adultos e professores podem mediar esse desenvolvimento. Como resultado da pesquisa respondemos ao seguinte questionamento: quais as mediações necessárias para o desenvolvimento da comunicação emocional direta e, posteriormente, da linguagem oral no primeiro ano?

Para tratar desses dois aspectos, da comunicação emocional direta e linguagem oral, percorremos um caminho investigativo para compreender o processo de desenvolvimento para além do imediatamente dado. Primeiro, definimos os conceitos de psiquismo, atividade-guia, situação social de desenvolvimento e uma das principais leis do desenvolvimento, a lei da internalização.

Destacamos que a lei da internalização, conforme Vigotski (2000), ocorre em dois momentos. O primeiro, se refere à relação intersíquica, em outras palavras, relações socialmente mediadas por signos e instrumentos, por meio das quais a criança se apropria dos conhecimentos socialmente construídos, são, portanto, atividades dirigidas externamente. O segundo momento é o intrapsíquico, quando a criança internaliza os signos e as atividades passam a ser dirigidas internamente, isso significa que criança já internalizou e domina características tipicamente humanas. O processo de internalização da linguagem é fundamental para o desenvolvimento de características tipicamente humanas. Destacamos que o desenvolvimento da linguagem simbólica trará transformações radicais na vida da criança, quais sejam: a possibilidade de compreensão da fala dos adultos; a expressão de seus desejos por meio das palavras, produzindo uma reorganização da percepção infantil; a criança deixa de captar as propriedades dos estímulos e capta um universo simbólico.

Segundo Franco (2018), se durante o primeiro ano de vida o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é marcado por seu desenvolvimento de forma independente, configurando o que Vigotski (2000) nomeia de etapa pré-linguística, por volta dos dois anos, será marcada pela descoberta da função social do signo e pelo entrecruzamento do pensamento e da linguagem. Em outros termos, podemos afirmar que a criança descobre a função social dos signos. A autora, destaca ainda que a possibilidade de superar os limites da

experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança, mas é importante reafirmar que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e surgem em seu percurso histórico e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro.

Ao longo da pesquisa, entendemos que a internalização se faz por meio de atividades, destacamos que Elkonin (1986) estruturou o desenvolvimento psíquico em períodos. Em cada período é desenvolvida uma atividade-guia e é marcado por uma esfera do desenvolvimento. A atividade-guia do primeiro ano de vida é a comunicação emocional direta. Neste período, a esfera do desenvolvimento que predomina é a afetivo-emocional, que faz parte do sistema de relação da criança com o adulto social. Nesse sistema, o adulto é portador dos procedimentos complexos de ações com os objetos. Em outras palavras, o desenvolvimento ocorre somente se os adultos estabelecem uma relação com a criança que provoque esse desenvolvimento, isto é, que crie necessidades nela de aprender novas ações.

Para compreendermos o processo de internalização, identificamos particularidades do primeiro ano de vida. Para isso, abordamos o período pós-natal, marcado pela transição do período intrauterino para o extrauterino. Apontamos que a neoformação desse período é a vida psíquica individual do recém-nascido, sendo essa vida psíquica caracterizada por vivências indiferenciadas. Inicialmente, sua percepção é indefinida, os processos sensoriais, motores e perceptivos estão fusionados. Porém, com as ações dos adultos, que medeiam o desenvolvimento do bebê ao longo do primeiro ano de vida, as funções e a vivências se tornam, aos poucos, diferenciadas.

Nesse ponto, nos detivemos a explicar o processo de diferenciação das funções e, destacamos que o desenvolvimento da linguagem oral vai ocorrendo desde o nascimento do bebê. Expusemos que, desde o nascimento, o bebê é um ser social, pois tudo à sua volta está organizado socialmente. Inicialmente, sua atividade é limitada a satisfazer suas necessidades para se manter vivo, sendo mais objeto do que sujeito ativo das relações. Em relação a isso, discutimos que devido à sua situação social, o bebê apresenta uma sociabilidade específica, que possui duas características. A primeira diz respeito ao bebê ser totalmente dependente do adulto, então afirmamos que é um ser maximamente social. E a segunda, se refere que mesmo tendo sua relação socialmente mediada, o bebê necessita de meios de comunicação social em forma de linguagem humana, ele precisa manter uma comunicação com os adultos.

Nessa direção, a relação adulto-bebê forja as transformações sensoriais, perceptivas, motoras e, principalmente, na atividade comunicativa, formando a atividade-guia, a

comunicação emocional direta. É criada no bebê a necessidade de se comunicar com o adulto, essa comunicação acontece por meio dos sorrisos, choros, gritos, movimentos de braços e pernas, pelo complexo de animação, gesto de apontar, pela linguagem autônoma, até falar as primeiras palavras.

Tendo isso em vista, discutimos que, para desenvolver a comunicação e a linguagem, deve existir um processo ativo de mediação dos adultos. Nessa direção, a necessidade de se comunicar por meio da linguagem humana é criada, principalmente, por meio de duas formas. A primeira, se refere ao bebê ser dependente do adulto em relação às condições de higiene, alimentação etc., como não possui linguagem desenvolvida, comunica suas necessidades por meio de gritos, movimentos que indicam sono, fome, dor etc. Então, o adulto cuidador interpreta essas reações e satisfaz suas necessidades. Como resposta à interpretação dessas reações e satisfação de suas necessidades, o bebê começa a realizar reações direcionadas ao adulto cuidador, quando vê o adulto ou ouve sua voz ele expressa uma reação denominada de complexo de animação.

Desse modo, as reações instintivas adquirem um caráter social, sendo essa a segunda forma de criar a necessidade de comunicação com o adulto. Assim, o bebê começa a sua atividade comunicativa, e a se apropriar da sua realidade e desenvolver a linguagem oral. O bebê, ao longo do primeiro ano, desenvolve a comunicação para controlar o comportamento do adulto para satisfazer suas necessidades, como alcançar um objeto, saciar sua fome, ou mesmo estabelecer uma comunicação etc. Como ele não tem a fala desenvolvida, cria substituições da linguagem, por exemplo, o gesto indicador.

Além do gesto indicador, utiliza a linguagem autônoma, que se desenvolve no final do primeiro ano de vida. Essa linguagem também tem a função indicativa, consiste em a criança emitir sons que escuta das pessoas falantes ao seu redor, como se fossem palavras cortadas. Porém, esses sons são imitações da linguagem humana e o significado desses sons não coincide com nenhuma palavra do idioma. Contudo, a criança entende suas palavras e as dos adultos, antes de aprender a falar. O significado da palavra na linguagem autônoma é situacional, em uma situação significa um objeto, em outra, um objeto diferente. Então, quando a criança diz “ma” em um momento pode significar mamadeira, em outro, mamãe.

Essa fala está sendo gestada desde o nascimento do bebê, desde as primeiras comunicações adulto-bebê, logo, se apresenta como um produto de um processo psíquico, que inicialmente ocorre na relação com o outro. Então, quando a criança começa a nomear os objetos, está assimilando que cada objeto corresponde a uma palavra, sendo a palavra uma

propriedade do objeto. Por volta dos dois anos, quando a criança internaliza a linguagem, as linhas de desenvolvimento da linguagem e do pensamento se entrecruzam, a fala se torna intelectualizada e o pensamento verbalizado. Vale sempre lembrar que sem as mediações intencionais dos adultos esse desenvolvimento fica prejudicado. Por isso, saber quais mudanças psíquicas ocorrem no primeiro ano de vida e os estágios de desenvolvimento da linguagem e do pensamento fornece subsídios para aqueles que organizam os processos educativos do bebê.

Ao discorrermos, especificamente, sobre o desenvolvimento da linguagem, descrevemos os três estágios, antes de ela ser intelectualizada. O primeiro é o estágio da linguagem exterior, quando a linguagem é pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. O segundo estágio é a linguagem egocêntrica, quando a criança usa a fala para controlar o seu comportamento por meio de signos externos, realizando operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. Por último, a linguagem interior, quando as operações externas se interiorizam e passam por uma mudança, ou seja, começa a operar com relações interiores em forma de signos interiores.

Além de dissertar sobre a linguagem, abordamos o desenvolvimento do pensamento. Durante o primeiro ano de vida, o pensamento da criança é o pensamento efetivo, o qual corresponde aos processos iniciais de resolução de problemas, ou seja, a análise, síntese e generalização estão fundidos à manipulação dos objetos. Isso quer dizer que o pensamento nesse período é concreto-visual, a criança pensa enquanto age, já que essa função está subordinada à percepção. Como discutimos, o pensamento da criança no primeiro ano de vida é sincrético, pois ela consegue lidar somente com o que é imediatamente percebido.

Diante de todo esse caminho investigativo sobre o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, ao responder o questionamento inicial, evidenciamos que todo esse desenvolvimento da comunicação emocional direta, linguagem e pensamento ocorre quando o adulto apresenta ao bebê diferentes objetos de diferentes formas, texturas, pesos, tamanhos, cores e temperaturas, mostrando como usa-los, criando condições para que a criança os nomeie por meio de palavras. Ressaltamos que em todas as situações com o bebê é importante falar com ele, nos momentos do banho, refeição, estabelecendo contato visual. Bem como, apresentar diferentes alimentos, oportunizar diferentes experiências auditivas, leitura de diferentes gêneros textuais, explorar espaços dentro e fora e relações de causa e efeito.

Portanto, quando nos referimos ao desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, destacamos que as ações dos adultos precisam ser intencionais, por isso, ao mediar os processos educativos, é importante entender a formação da atividade de comunicação emocional direta e o desenvolvimento da linguagem para realizar as mediações necessárias, as quais foram destacadas ao longo do trabalho. Este trabalho traz contribuições ao elucidar o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, esmiuçando as particularidades dessa idade e a sua dinâmica interna, compreendendo como reações instintivas se transformam em comunicação social, gestam a comunicação emocional direta, e depois desenvolvem a linguagem oral.

Por fim, neste trabalho, salientamos que a compreensão do desenvolvimento psíquico da infância é fundamental para dar as condições necessárias e realizar mediações de qualidade à criança, para oportunizar que, desde os primeiros dias de vida, seja humanizada e alcance suas máximas potencialidades. Com esse conhecimento os profissionais da educação podem organizar seu trabalho para promover o desenvolvimento, um exemplo disso, é no ensino infantil, onde é necessário ter um trabalho que cuide e eduque ao mesmo tempo. E, no que compete aos outros adultos, como os familiares, que consigam realizar mediações de qualidade. Afirmamos que as crianças têm o direito a uma educação que provoque desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual, por isso, os processos educativos no primeiro ano de vida são primordiais para a formação das funções psíquicas superiores.

Referências

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LTC.
- Asbahr, F. da S. F. (2014). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 157-238. Recuperado a partir de <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/02.pdf>.
- Brasil (2014). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (Série Legislação, Câmara dos Deputados, 10a ed.). Brasília: Edições Câmara.
- Cardoso, M. D. R. (2016). *E os bebês na creche ... Brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. Recuperado a partir de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2242/1/michelleduarterioscardoso.pdf>.
- Chaves, M. & Franco, A. F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 109-126). Campinas: Autores Associados.
- Cheroglu, S. & Magalhães, G. M. M (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 93-108). Campinas: Autores Associados.
- Damião, A. S. (2017). *A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste Goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, Brasil. Recuperado a partir de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8340/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Adriana%20Silva%20Dami%20-%202017.pdf>.
- Dorcelas, D. F. L. (2017). *Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado a partir de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1144/2/Daniela%20Fernandes%20Lopes%20Dornelas.pdf>.
- Duarte, N. (2008). 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. In N. Duarte. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-*

dialéticos em filosofia da educação. (Coleção polêmicas no nosso tempo, pp. 39-83). Campinas: Autores associados.

- Elkonin, D. B. (1978a). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein & B. M. Tieplov (Orgs.). *Psicología*. (F. V. Landa, Trad., pp. 493-504). México: Editorial Grijalbo, S. A.
- Elkonin, D. B. (1978b). Desarrollo psíquico de los niños desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein & B. M. Tieplov (Orgs.). *Psicología*. (F. V. Landa, Trad., pp. 504-521). México: Editorial Grijalbo, S. A.
- Elkonin, D. B. (1986). Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. In I. I. Iliasov, V. Y. Liausdis (Orgs.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. (pp. 34-41). La Habana: Pueblo y Educación.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24(62), 64-81. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>.
- Franco, A. F. (2018). *O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e a educação escolar: a apropriação da linguagem escrita*. (Relatório de Pós-Doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)-Ministério da Educação. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Brasília – DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2020.
- Leontiev, A. N. (1978). Las Necesidades y los motivos de la atividade. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein & B. M. Tieplov (Orgs.). *Psicología*. (F. V. Landa, Trad., pp. 341-353). México: Editorial Grijalbo, S. A.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (R. E. Frias, Trad., 2a ed.). São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (Coleção Educação Crítica, M. da P. Villalobos, Trad., 11a ed., pp. 59-84). São Paulo: Ícone.
- Lessa, S. & Tonet, I. (2011). A relação do homem com a natureza: o trabalho. In S. Lessa & I. Tonet (Orgs.). *Introdução à filosofia de Marx*. (2a ed., pp. 17-22). Expressão Popular: São Paulo.
- Lisina, M. I. (1986). Aparición y desarrollo de las relaciones emotivas directas em los niños em los primeros seis meses de vida. In A. V. Zaporozet & M. I. Lisina (Orgs.). *El*

desarrollo de la comunicación en la infancia. (A. V. Gutiérrez, Trad., pp. 23-72). Moscou: G. Núñez Editor.

Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral.* (Vol. 4). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia.* (J. A. Ricardo, Trad.). São Paulo: Livros Técnicos e Científicos.

Magalhães, G. M. (2011). *Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida.* (Dissertação de mestrado). Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil. Recuperado a partir de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97429/magalhaes_gm_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Magalhães, G. M. (2016). *Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino.* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil. Recuperado a partir de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143796/magalh%c3%a3es_gm_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y.

Marin, A. J., Bueno, J. G. S. & Sampaio, M. M. F. (2005, jan/abr.). Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 171-199. Recuperado a partir de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0935124.pdf>.

Marsiglia, A. C. G. & Saccomani, M. C. da S. (2016). Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* (pp. 343-368). Campinas: Autores Associados.

Marsiglia, A. C. G. & Saviani, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em estudo*, 22(1), 3-13. Recuperado a partir de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815/pdf>.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.* (Tese de livre docência). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade De Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, Brasil.

Martins, L. M. (2015). A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 44-57. Recuperado a partir de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291/9532>.

- Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683. Recuperado a partir de <https://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a02.pdf>.
- Mello, S. do A., Chaves, M., Luitz, L., Lima, F. C. de & Romagnolo, C. M. V. (2015). Aprendizagem das crianças pequenininhas. In Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação. *Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico*. (2a ed., pp. 51-60). Curitiba: SEED/PR.
- Nogueira, A. A. (2016). *Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: Uma abordagem histórico-cultural*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. Recuperado a partir de <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5119/2/Tese-Arlene%20Araujo%20Nogueira.pdf>.
- Nunes, M. F. R., Corsino, P. & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa. Recuperado a partir de https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf.
- Nunes, L. de L. (2018). *Concepções parentais sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional no primeiro ano de vida do bebê*. (Tese de doutorado). Programa de pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil. Recuperado a partir de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13451/1/Arquivototal.pdf>.
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In A. C. G. Marsiglia (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. (pp. 71-97). Campinas: Autores Associados.
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico dialético. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. (Orgs.). *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (Coleção educação contemporânea, pp. 63-90). Campinas: Autores Associados.
- Petrovski, A. (1985). *Psicologia general: manual didáctico para los institutos de pedagogia*. Moscú: Progreso.
- Pereira, L. M. (2018). *Teatro com bebês, enunciações e vivências: encontros da arte com a vida*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado a partir de http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

- Rubinstein, S. L. (1978). *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*. Habana: Pueblo y Educacion.
- Sacomani, M. C. da. (2019). A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. *Obutchénie: revista de didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1-24. Recuperado a partir de <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51697/27390>.
- Santana, D. R. (2014). Infância e Educação: A histórica construção do direito das crianças. *Revista Histedbr on-line*, (60), 230-245.
- Scudeler, A. P. B. (2015). *Possibilidade de atividade de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, SP, Brasil. Recuperado a partir de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123208/000824792.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Silva, J. R. (2017). *O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP, Brasil. Recuperado a partir de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151458/silva_jr_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Tuleski, S. C. (2008) *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2a ed.). Maringá: Eduem.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (Coleção educação contemporânea, pp. 35-61). Campinas: Associados.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Obras escogidas. Tomo III*. (L. Kuper, Trad., 2a ed.). Madri: Visor.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner, Trad., 3a ed., pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad., 2a ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.). Rio de Janeiro: E-Papers.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Warde, M. J. (2007, jan./jun.). Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*, 25(1), 21-39. Recuperado a partir de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1495/1209>.
- Zaporozet, A. V. & Lisina, M. I. (1986). Cuestiones generales de la investigación: Metodología. In A. V. Zaporozet & M. I. Lisina (Orgs.). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. (A. V. Gutiérrez, Trad., pp. 7-21). Moscou: G. Núñez Editor.
- Zhinkim, N. I. (1978). El Lenguaje. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein & B. M. Tieplov (Orgs.). *Psicología*. (F. V. Landa, Trad., 4a ed., pp. 276-307). México: Tratados y Manuales.

APÊNDICE – Quadros das pesquisas selecionadas

Quadro 1-Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES									
BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES									
Data da pesquisa: 04/07/2019			Palavra-chave: primeiro ano de vida e teoria histórico-cultural					Resultados: 942 resultados	
Nº	Título do trabalho	Tipo de trabalho	Ano da defesa	Nome do(a) autor(a)	Nome do(a) orientador(a)	Palavras-chave	Objetivo	Instituição	programa
1	Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural	Dissertação	2015	Adriane Pereira Borges Scudeler	Dr ^a . Elieuzza Aparecida de Lima	Educação. Educação Infantil. Primeiro ano de vida. Comunicação Emocional. Teoria Histórico-Cultural.	Identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando as condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal de uma cidade do interior paulista.	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília)	Educação
2	Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de	Tese	2016	Giselle Mode Magalhaes	Dra. Lígia Márcia Martins	Materialismo Histórico-Dialético; Psicologia Histórico-Cultural; Desenvolvimento; Aprendizagem; Ensino	O processo de desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos que visa identificar elementos para a elaboração de uma metodologia de análise do desenvolvimento da atividade-guia na primeira infância a partir do método histórico-cultural de construção do conhecimento.	Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação escolar

	instituições de ensino								
3	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: análise a partir da teoria histórico-cultural	Dissertação	2017	Adriana Silva Damião	Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva	Creche; Formação Continuada; Professores; Teoria Histórico-Cultural	Analisar a concepção das professoras de creches acerca da formação continuada vivenciada por elas nos últimos dez anos e o impacto dessa sobre o trabalho pedagógico com as crianças.	Universidade Federal De Goiás	Educação
4	Teatro com bebês, enunciações e vivências. Encontros da arte com a vida	Tese	2018	Luiz Miguel Pereira	Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes	Pesquisa com bebês, Teatro com bebês, Estudos da infância, Teoria histórico-cultural.	Refletir sobre os estudos contemporâneos no campo da infância.	Universidade Federal Fluminense	Educação
5	Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de educação infantil	Dissertação	2017	Daniela Fernandes Lopes Dornelas	Profa Dra Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.	Linguagem oral; Crianças de zero a três anos; Teoria histórico-cultural; Práticas Pedagógicas	Conhecer concepções e práticas de professoras de crianças de zero a três anos de idade sobre o desenvolvimento da linguagem oral.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Educação
6	E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras	Dissertação	2016	Michelle Duarte Rios Cardoso	Profª. Drª. Núbia Aparecida Shaper Santos	Bebê; Professoras; Brincar; Interação; Creche	Compreender com o acontece o brincar no berçário I da Creche; Analisar a interação entre professoras e bebês nos momentos de brincadeira nos diferentes espaços.	Universidade Federal de Juiz De Fora	Educação
Fonte: Elaborado pela autora com os dados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES									

Quadro 2-Pesquisas selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações									
BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES									
Data da pesquisa: 09/07/2019			palavra-chave: comunicação emocional direta e teoria histórico-cultural					Resultados: 2	
Nº	Título do trabalho	Tipo de trabalho	Ano da defesa	Nome do(a) autor(a)	Nome do(a) orientador(a)	Palavras-chave	Objetivos	Instituição	programa
1	Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural	Tese	2016	Arlene Araujo Nogueira,	Prof. ^a Dr. ^a Michelle de Freitas Bissoli	Desenvolvimento da linguagem oral; atividade de comunicação; interação criança-criança	Compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral na etapa da primeira infância, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; conhecer a influência das interações adulto-criança e criança-criança para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche; e elucidar como o trabalho pedagógico na creche pode contribuir para que ocorram interações verbais significativas entre crianças e adultos.	Universidade Federal do Amazonas	Educação
Data da pesquisa: 09/07/2019			palavra-chave: primeiro ano de vida e teoria histórico-cultural					Resultados: 27	
Nº	Título do trabalho	Tipo de trabalho	Ano da defesa	Nome do(a) autor(a)	Nome do(a) orientador(a)	Palavras-chave	Objetivo	Instituição	programa
1	O movimento do bebê na creche: indício orientador	Tese	2017	José Ricardo Silva	Dr. Prof. José Milton de Lima	Bebês Movimento Teoria histórico-cultural	Apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento	Universidade Estadual Paulista	Educação

	do trabalho docente					Desenvolvimento infantil Intervenção pedagógica	dos bebês no primeiro ano de vida		
Data da pesquisa: 09/07/2019			palavra-chave: primeiro ano de vida e psicologia histórico-cultural					Resultados: 23	
Nº	Título do trabalho	Tipo de trabalho	Ano da defesa	Nome do(a) autor(a)	Nome do(a) orientador(a)	Palavras-chave	Objetivo	Instituição	programa
1	Concepções parentais sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional no primeiro ano de vida do bebê	Tese	2018	Laísy de Lima Nunes	Profa. Dra. Nádía Maria Ribeiro Salomão	Concepções parentais Desenvolvimento inicial Habilidade de comunicação intencional	Analisar as concepções parentais acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional	Universidade Federal da Paraíba	Psicologia social
Fonte: Elaborado pela autora com os dados encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações									