

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PEDOLÓGICOS DE VIGOTSKI PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Giselle Magalhães¹, Orcid: <http://orcid.org/0000.0003.4045.7040>
Daniele Nunes Henrique Silva², Orcid: <http://orcid.org/0000.0002.8174.2967>
Lavinia Lopes Salomão Magiolino³, Orcid: <http://orcid.org/0000.0001.8716.4208>

RESUMO. Este artigo se insere no âmbito da premente discussão sobre o processo de desenvolvimento e avaliação na educação infantil, à luz dos estudos pedológicos de Lev S. Vigotski, que só recentemente chegaram ao conhecimento de pesquisadores brasileiros. No legado vigotskiano, encontramos princípios gerais que merecem ser considerados em uma análise concreta do desenvolvimento infantil, cujas leis gerais abarcam epistemologicamente a história e a cultura na formação do psiquismo. É, portanto, uma relação complexa e dialética entre leis e princípios conceituais que evidenciam os marcos do desenvolvimento ao longo da idade, perpassada por períodos críticos e momentos de maior estabilidade. No presente artigo, construímos um mapa conceitual analítico deste processo, elencando a discussão teórica dos seguintes conceitos: a) situação social de desenvolvimento; b) vivência (perejivanie); c) neoformações; e d) as características do sistema funcional complexo em cada etapa da educação infantil. Concluímos que este percurso conceitual nos aproxima de uma avaliação concreta na educação infantil, a qual deve: 1. identificar processos desenvolvimentais que caracterizam a idade pedológica da criança; 2. considerar a sua situação social de desenvolvimento; e 3. analisar de forma interdependente os modos como ela vivencia subjetivamente a síntese das duas proposições anteriores em seu entorno. Fora desse escopo analítico, a avaliação do desenvolvimento da criança corre o risco de ficar restrita às regras observáveis de comportamentos adquiridos, a identificação de traços desejáveis (ou não) de personalidade e/ou à checagem de padrões aceitáveis (ou não) em um dado contexto social, cultural.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; avaliação; Vigotski.

NOTIONS OF VIGOTSKI PEDOLOGICAL STUDIES TO EVALUATE CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT. This article is inserted in the scope of the urgent discussion on the development and evaluation process in Early Childhood Education in the light of Lev S. Vigotski's pedological studies, which only recently came to the attention of Brazilian researchers. In the Vygotskian legacy, we find general principles that deserve to be considered in a concrete analysis of child development whose general laws epistemologically encompass the history and culture in the formation of psychism. It is, therefore, a complex and dialectical relationship between laws and conceptual principles that shows the milestones of development throughout the age, permeated by critical periods and moments of more excellent stability. In this article, we build an analytical, conceptual map of this process,

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil. E-mail: gisellemagalhaes@ufscar.br

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil. E-mail: daninunes74@gmail.com

³ Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. E-mail: laviniam@unicamp.br



listing the theoretical discussion of the following concepts: a) social situation of development; b) experience (*perejivanie*); c) neoformations; and d) the characteristics of the complex functional system in each stage of Early Childhood Education. We conclude that this conceptual path brings us closer to a concrete assessment in Early Childhood Education, which should: 1. identify developmental processes that characterize the pedological age of the child; 2. consider its social situation of development and; 3. analyze interdependently how it subjectively experiences the synthesis of the two previous propositions in its surroundings. Outside this analytical scope, the evaluation of child development runs the risk of being restricted to observable rules of acquired behaviors, identifying desirable (or not) personality traits, or checking acceptable (or not) standards in a given social, cultural context.

Keywords: Child development; evaluation; Vigotski.

CONTRIBUCIONES DE LOS ESTUDIOS PEDOLÓGICOS DE VIGOTSKI PARA EVALUAR EL DESARROLLO INFANTIL

RESUMEN. Este artículo se inserta en el ámbito de la urgente discusión sobre el proceso de desarrollo y evaluación en la Educación Infantil, a la luz de los estudios pedológicos de Lev S. Vigotski, que sólo recientemente llegaron a la atención de los investigadores brasileños. En el legado vigotskiano encontramos principios generales que merecen ser considerados en un análisis concreto del desarrollo infantil cuyas leyes abarcan epistemológicamente la historia y la cultura en la formación del psiquismo. Se trata, por tanto, de una relación compleja y dialéctica entre leyes y principios conceptuales que muestran los hitos del desarrollo a lo largo de la edad, permeados por períodos críticos y momentos de mayor estabilidad. En este artículo, construimos un mapa conceptual analítico de este proceso, enumerando la discusión teórica de los siguientes conceptos: a) situación social del desarrollo; b) experiencia (*perejivanie*); c) neoformaciones; y d) las características del sistema funcional complejo en cada etapa de la Educación Infantil. Concluimos que este camino conceptual nos acerca a una evaluación concreta en Educación Infantil, que debería: 1. identificar los procesos de desarrollo que caracterizan la edad pedológica del niño; 2. considerar su situación social de desarrollo y; 3. analizar interdependientemente las formas en que el niño experimenta subjetivamente la síntesis de las dos proposiciones anteriores. Fuera de este ámbito analítico, la evaluación del desarrollo infantil corre el riesgo de limitarse a las reglas observables de los comportamientos adquiridos, a la identificación de los rasgos de la personalidad deseables (o no) y/o a la comprobación de las normas aceptables (o no) en un contexto social y cultural determinado.

Palabras clave: Desarrollo infantil; evaluación; Vigotski.

Introdução

No Brasil, o problema da avaliação do desenvolvimento na educação infantil é parte concreta das demandas da prática pedagógica da pessoa que educa. As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) afirmam que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para *avaliação do desenvolvimento das crianças*, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, art. 10, grifo nosso). Para além das determinações legais, entendemos que a avaliação infantil é uma necessidade cotidiana

para orientar ações de ensino em consonância com os processos de desenvolvimento que se desenrolam em diferentes contextos. Com isso chamamos a atenção para, entre outras coisas, o fato de que o desenvolvimento precisa ser compreendido em seu caráter processual e diverso.

Em recente estudo (Magalhães, 2020), realizado acerca dos modelos de avaliação do desenvolvimento sugeridos pela literatura para a educação infantil, encontramos autores que trabalham a temática da avaliação do desenvolvimento dentro de escolas em variadas abordagens focadas: a) em dimensões multidimensionais (Rovira & Peix, 2004); b) na prevenção das dificuldades de aprendizagem (Gass & Stampa, 2018); c) no ensino e na aprendizagem da fala e da escuta (Schwartz, 2018); d) no formato de protocolos de observação psicomotora (Borghini & Pantano, 2010); e) em avaliação do repertório básico para a alfabetização (Leite, 2015); f) em escalas que avaliam o nível de envolvimento da criança na atividade pedagógica (Piva & Cordeiro, 2009; Cordeiro & Benoit, 2004); entre outros modelos que se fixam no preenchimento de fichas de avaliação do desenvolvimento (Ribeiro, 2018 e Miléo & Freitas, 2020). Todos se limitam ao registro da presença ou da ausência de determinados comportamentos das crianças. E, embora, destinados à educação de crianças pequenas, a maioria desses instrumentos enfatiza o processo de alfabetização, já que se aproxima a entrada da criança no ensino fundamental.

Pesquisadores/as têm advertido sobre as consequências desse enfoque *preparatório* da educação infantil, buscando consolidar documentos e propostas voltadas para a especificidade desse momento da vida (Mello, 2018). Contudo, quando observamos as avaliações atuais, ainda identificamos a ênfase cognitivista, que se volta para um tipo de antecipação das competências para a entrada das crianças no ensino fundamental.

Distanciando-se de uma perspectiva meramente cognitiva, de enfoque comportamental ou de caráter preparatório, alguns trabalhos em psicologia histórico-cultural (Vieira, Leal, & Solovieva, 2019; Morais et al., 2019) avançam na proposição de avaliar o desenvolvimento real e proximal da criança – enfatizando o processo –, a partir das contribuições da teoria da atividade de Alexis Leontiev. Porém, eles não enfatizam os principais conceitos dos estudos pedológicos de Lev S. Vigotski.

Escritos por Vigotski entre os anos 1930 e 1933, os estudos pedológicos só chegaram recentemente ao conhecimento de pesquisadores brasileiros. Nestes estudos, Vigotski (2018) retoma conceitos centrais de sua teoria ampliando-os em sua análise interpretativa sobre o desenvolvimento. Os aspectos relacionados às crises etárias na ontogênese, bem como a situação social de desenvolvimento, por exemplo, trazem uma nova compreensão para toda a obra do autor. Essa reinterpretação conceitual, à luz dos estudos pedológicos, pode contribuir significativamente para o tratamento que a pedagogia e a psicologia têm dado ao processo de avaliação da criança pequena. Por isso destacamos, como objetivo do presente artigo: a construção de um mapa conceitual do processo do desenvolvimento da criança que aponte para alguns preceitos norteadores acerca da avaliação na educação infantil.

Considerações gerais sobre a ciência pedológica

A ciência pedológica tem como objeto direto e imediato compreender o desenvolvimento da criança numa abordagem integral (Vigotski, 2018). Ela reúne saberes oriundos de diferentes áreas (pedagogia, psicologia, nutrição, medicina entre outros) e busca produzir sínteses analíticas para entender e avaliar esse processo. Desdobra-se, aqui, uma crítica à fragmentação do desenvolvimento e, conseqüentemente, da avaliação, pois as questões que se impõem à compreensão da criança concentram-se no conjunto de

estudos e pesquisas que, acumuladas e integradas, respondem às suas particularidades, em consonância com as especificidades culturais que a criança vivencia.

Ao estudar grande número de crianças, Vigotski identificou ciclos de desenvolvimento que podemos denominar de *marcos do desenvolvimento*, ou as principais (trans)formações ao longo das idades. Conforme o autor, o que garante a mudança de ciclo não é a idade cronológica, mas a idade pedológica da criança: “o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não a sua idade segundo a certidão de nascimento” (Vigotski, 2018, p. 20).

Ao discutir o problema da idade e os critérios preconizados para sua delimitação, Vigotski (1994) traz apontamentos importantes para se compreender a questão em termos de indicadores biológicos e sociais, tomados como expressão do processo de desenvolvimento em suas raízes histórico-culturais, para além de uma abordagem maturacional. É preciso levar em conta a dinâmica da passagem de uma idade a outra, pois há períodos mais lentos e graduais, e períodos mais violentos e críticos. Tais elementos de análise não se configuram, portanto, como marcadores determinados *a priori* em etapas de desenvolvimento fixas ou traços comportamentais a serem identificados, alijados de sua realidade social.

O importante legado de Vigotski é a apresentação de princípios gerais que devem ser considerados quando analisamos concreta e processualmente o desenvolvimento infantil em diferentes contextos histórico-culturais. Ainda que as condições no Brasil, por exemplo, sejam distintas das que ele estudou na Antiga União das Repúblicas Socialistas Soviética, na década de 1930, suas ideias nos permitem compreender as leis gerais que caracterizam o desenvolvimento e suas variações contextuais. Isso ocorre porque as leis gerais desenvolvidas por Vigotski abarcam epistemologicamente a história e a cultura na formação do psiquismo. É, portanto, uma relação complexa e dialética entre leis e princípios conceituais que evidenciam os marcos do desenvolvimento ao longo da idade.

Com base nesses pressupostos, selecionamos conceitos fundamentais que podem orientar os processos de avaliação na escola, compondo um mapa conceitual sobre o desenvolvimento psicológico da criança. São eles: a) situação social de desenvolvimento; b) vivência (*perejivanie*); c) neoformações; e d) características do sistema funcional complexo em cada etapa. Estes conceitos foram selecionados porque nos direcionam para uma avaliação concreta, orientada às condições sociais de produção e desenvolvimento da criança – como veremos a seguir.

Breve apresentação dos principais conceitos pedológicos de L. S. Vigotski

Para Vigotski (1996; 2018), o processo de desenvolvimento psicológico envolve a interconexão sistêmica das funções psicológicas superiores ao longo da ontogênese. Constituídas na e pela história e cultura, essas funções se articulam de forma que uma delas assume dominância sobre as demais em um dado momento do desenvolvimento, conforme abordaremos adiante.

Nesses termos, não é possível avaliar o desenvolvimento de maneira estática. É preciso compreender a complexidade em termos processuais. Afinal, qual é a configuração dinâmica das funções psicológicas que compõem a consciência da criança? O que caracteriza seu funcionamento? Como, ao longo da ontogênese, a consciência se transforma? Por que se transforma? O que acontece com as características marcantes em um determinado momento do desenvolvimento que parecem desaparecer em outro?

A criança não se desenvolve, somente, de acordo com seu crescimento orgânico. Em seu meio estão as possibilidades de seu desenvolvimento; motivo pelo qual não

podemos falar de uma via evolutiva e linear na ontogênese. Vigotski (2018) afirma que o meio é fonte de desenvolvimento das características superiores especificamente humanas: a criança não fala se ninguém falar com ela. Similarmente, ocorre nas demais especificidades da vida humana, como raciocínio aritmético, conhecimento artístico, habilidades motoras. Por isso é importante considerar vivências educacionais na escola como fontes privilegiadas de desenvolvimento, pois é lá que se organizam e se sistematizam processos formais de aprendizagem; atividades que podem ou não se orientar tendo em vista os *ciclos desenvolvimentais potenciais* de cada criança etc.

Sabemos que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem em diferentes espaços, como famílias e comunidades, mas a organização, o planejamento e a intencionalidade das pessoas que educam em escolas são fundamentais. Esse meio social é, então, central para analisar e avaliar o desenvolvimento das crianças, com a devida atenção às características gerais do sistema funcional complexo em cada idade.

Vigotski (1996) trata essa questão com base em momentos de estabilidades e crises na ontogênese. O autor critica o modo como a psicologia do desenvolvimento em sua época compreendia a crise em seu elemento estritamente negativo. As crises são compreendidas em termos de períodos críticos de transição entre um ciclo que se esgota e dá origem a um novo funcionamento psíquico que surge e desponta como predominante por mais um período de certa estabilidade.

Esses períodos devem ser considerados para que se compreendam as necessidades da criança em cada momento de seu desenvolvimento. Se o desenvolvimento da criança caminha para nova configuração, deve-se também mudar o tratamento dispensado a ela. É o caso da criança que, ao final da primeira infância (aproximadamente entre os 2-3 anos), passa a reivindicar a escolha das próprias roupas e se manifesta fortemente contra a atitude do adulto que pretende trocá-la rapidamente como fazia no seu primeiro ano de vida. Como nem sempre o desejo da criança é expresso por meio de palavras, o adulto precisa estar atento. A cada período de estabilidade o meio se modifica e se torna mais complexo para a criança, o que nos remete à relação entre a idade e o modo como a criança vivencia o meio (Vigotski, 2018). O autor ressalta que “(...) *sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência*” (Vigotski, 2018, p. 78, grifos do autor). Do ponto de vista metodológico, ao estudar o papel do meio no desenvolvimento da criança deve-se fazer a análise do ponto de vista de suas vivências, já que nelas “são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação” (Vigotski, 2018, p. 78). Nessa perspectiva, é preciso entender as relações entre as mudanças na *situação social de desenvolvimento*, a *dinâmica das idades* e as *vivências* que marcam a formação concreta do psiquismo infantil, considerando o surgimento do novo, ou as neoformações (Vigotski, 2018).

Para compreendermos o que são as neoformações, chamamos a atenção de nosso/a leitor/a para um ponto brevemente apresentado acima, qual seja: o funcionamento sistêmico das funções psicológicas complexas. As funções psicológicas não só se alteram e se modificam isoladamente, mas também alteram significativamente (em) suas correlações. Ou seja: “o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve” (Vigotski, 2018, p. 95), pois o conjunto de funções psicológicas em um sistema funcional se estrutura de forma interdependente e dinâmica. As mudanças sistêmicas produzem saltos qualitativos no processo de desenvolvimento e coincidem, assim, com a passagem de uma idade a outra – aqui entendidas como apontado acima, em termos pedológicos.

Voltamo-nos, então, para as leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança, também denominadas por Vigotski (2018) de leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança. Destarte, a primeira lei apresentada por Vigotski (2018) é a não regularidade no desenvolvimento das funções, que vão se diferenciando conforme a demanda do sistema interfuncional e do meio social onde a criança está inserida. Em cada idade, diferentes funções ou neofunções se destacam na consciência e são especializadas internamente em graus diversos, promovendo diferentes e múltiplas vivências, que indicam os marcos do desenvolvimento.

A segunda lei do desenvolvimento apresentada por Vigotski (2018) é a interdependência das funções psicológicas superiores. Se dada função se diferencia em determinada idade, ela passa a ocupar um lugar central no sistema interfuncional, o que não significa que tenha independência da consciência como um todo.

A alternância no predomínio das funções em cada período do desenvolvimento faz surgir, em cada idade, “um sistema específico de relações interfuncionais que nunca são iguais para funções diferentes. Para uma determinada idade, diferentes funções estão em distintas relações umas com as outras” (Vigotski, 2018, p. 103). Compreende-se, então, que, conforme dada função se distingue e se destaca no sistema interfuncional, ela ganha também situação privilegiada no desenvolvimento, o que Vigotski (2018) denominou de terceira lei geral do desenvolvimento psicológico. Ele afirma: “pode-se dizer que, em toda a história antecedente e posterior, a função nunca percorre um desenvolvimento tão intenso quanto nesse exato período em que ela predomina” (Vigotski, 2018, p. 103).

A quarta lei do desenvolvimento sintetiza a característica revolucionária do processo de desenvolvimento: o desenvolvimento de dada função e de suas inter-relações leva à reestruturação de todo o sistema funcional. O resultado é um sistema interfuncional novo (Vigotski, 2018), dinâmico, com novas possibilidades de compreensão da criança sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Vigotski (2018) diz ainda que é papel da ciência pedológica compreender quais são as particularidades constitutivas da criança em cada período e, além disso, quais dessas particularidades desempenham papel decisivo em determinada situação. Por isso, este artigo busca se aprofundar no estudo de cada período da infância articulado com seus respectivos períodos críticos, evidenciando possíveis desdobramentos à avaliação de crianças na educação infantil.

Estudos pedológicos e considerações sobre o primeiro ano de vida

O desenvolvimento, em todos os aspectos, acontece em unidade contraditória entre a natureza humana e a cultura (Martins, 2013). Isso significa que, mesmo na vida intrauterina, há unidade entre o corpo da gestante, o feto e o meio social onde a gestante se insere. Os hábitos da gestante, as condições em que vive, o acesso que tem ao sistema de saúde, as possibilidades de autocuidado, as características de seu trabalho, sua compreensão da gestação, dentre outros fatores, influenciam diretamente o desenvolvimento fetal. Logo, o bebê traz ao mundo uma organização psicofisiológica herdada de seus genitores e sua personalidade começa a se desenvolver com o nascimento, durante seu processo de unidade contraditória com a cultura: a personalidade da criança é a unidade da sua herança genética com o gênero humano, mediada pelas particularidades que surgem ao longo do processo de desenvolvimento – referimo-nos, aqui, a diferenças que particularizam o desenvolvimento, como, por exemplo, classe social, raça e gênero; o termo vem da compreensão dialética dos fenômenos em sua unidade singular-particular-universal, conforme Oliveira (2005).

Há diferenças significativas no decorrer do primeiro ano de vida, por isso Vigotski (1996) dividiu essa idade em três momentos: pós-natal (ou período de passividade), período de interesse receptivo e período de interesse ativo. No pós-natal, a situação social do recém-nascido é de transição, pois o bebê ainda continua biologicamente dependente da mãe. Segundo o autor, os dois últimos meses de gestação e o primeiro mês após o nascimento são semelhantes do ponto de vista do crescimento orgânico e das poucas possibilidades de compreensão das necessidades do bebê. Sono, alimentação e comunicação vão gradativamente sendo regulados pelo meio social compondo estados sensitivos ou sensações marcadamente emocionais. Sensações e emoções ganham destaque na vida do recém-nascido. Os estados afetivos agradáveis ou desagradáveis se manifestam já nos primeiros dias de vida do bebê, na expressão de seu rosto, na entonação de seus gritos etc. (Vigotski, 1996). A princípio, o sistema interfuncional se organiza a partir da fusão de sensações com afetos e emoções. Isso significa que, nesse momento, o mundo é, para o bebê, um estado indiferenciado de coisas que o atraem e o repelem, o afetam, ainda sem muitos limites definidos. Para o autor há uma percepção um tanto amorfa da situação como um todo que configura um fundo do qual se destaca, para a criança, um fenômeno que ela percebe como uma qualidade especial; “A lei estrutural da separação da figura e o fundo é, ao que parece, a peculiaridade mais primitiva da vida psíquica, o ponto de partida para o desenvolvimento posterior da consciência”. (Vigotski, 1996, p. 283)

Da transição pós-natal, surge outra formação: a vida psíquica individual do recém-nascido, que é o período de interesse receptivo (Vigotski, 1996). Por demanda do meio social, a vida do bebê se converte gradativamente numa existência individual, na medida que ele percebe sua separação do organismo que o gerou: a vida do bebê imerge na vida social. O momento de interesse receptivo é o primeiro da existência individual – a mais primitiva socialmente. Da relação de cuidado dos adultos com os recém-nascidos, começam a surgir suas primeiras impressões e reações sociais. Sorrir para a voz humana, segundo Vigotski (1996), é expressão da atividade nervosa superior da criança articulada à sua vida psíquica e social.

Desse modo, as dinâmicas sociais modificam a situação social de desenvolvimento da criança, bem como suas possibilidades de comunicação com o adulto. Este altera sua conduta em relação ao bebê, pois é também afetado por suas primeiras reações sociais. Uma característica fundamental da situação social de desenvolvimento no primeiro ano de vida é o fato de o bebê carecer dos meios de comunicação na forma da linguagem humana. É também nesse período que o bebê depende do adulto para satisfazer suas necessidades vitais, motivo pelo qual Vigotski (1996) o define como um ser maximamente social. A contradição entre sua máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação obriga ao bebê desenvolver um tipo peculiar de comunicação, sem palavras, com o adulto.

No primeiro ano de vida, o(a) adulto(a) cuidador(a) decifra as necessidades da criança e apresenta-lhe os objetos e o mundo social por meio da linguagem, o que contribui para seu interesse receptivo: momento em que o bebê demonstra interesse por objetos e pessoas que o cercam, mas tem pouca destreza motora. Na fase prévia ao desenvolvimento do pensamento instrumental, os objetos são manipulados como extensão do corpo (Vigotski, 1996). O maior ou menor interesse pelos objetos circundantes e pelas pessoas ao seu redor sempre vai depender das dinâmicas interpessoais que se estabelecem entre o bebê e as pessoas, com seu meio social.

Já durante o interesse ativo, mais no final do primeiro ano, a manipulação de objetos ganha forma e intensidade, pois a criança tem maior autonomia locomotora e pode sair a sua procura. Como consequência, expõe Vigotski (1996), o sistema nervoso se desenvolve

intensamente, em especial, as funções perceptual e motora, que permitem mudanças nas atitudes da criança. Por isso, ao longo do primeiro ano de vida, ganha importante destaque a percepção. Ou seja: a percepção é a neoformação que resulta desse período de interesse ativo do bebê. A percepção e a ação do bebê, segundo Vygotski (1996), estão unidas pelo afeto.

Essa nova formação possibilita conquistas e, conseqüentemente, a entrada em novo período do desenvolvimento – a primeira infância – que se caracteriza como crise do primeiro ano (Vigotski, 1996). A criança conquista novos comportamentos, mas ainda não de forma independente e autônoma: fala, mas não de modo articulado e compreensível a todos/as; anda, mas não com segurança e destreza motora; manifesta seus afetos e sua vontade, mas, frequentemente, por meio de gritos, choros, oposição e protesto.

A crise do primeiro ano é marcada pelo que Vigotski (1996) denomina linguagem autônoma infantil – resultante da relação da criança com seu meio social –, pois somente as pessoas que convivem cotidianamente com ela conseguem compreender e decifrar o significado dos sons que emite. Magalhães (2018) mostra que a unidade percepção-afecção-ação, resultante do processo de conhecimento do mundo no primeiro ano, sofre uma ruptura qualitativa em função do desenvolvimento da linguagem, “pois as palavras têm papel fundamental como interposição antes da ação” (Magalhães, 2018, p. 282). As palavras alteram radicalmente o desenvolvimento das crianças, pois passam a orientar suas ações em relação aos objetos, em relação a si mesmas e às pessoas ao seu redor.

Vigotski (1996) assevera que, ao final do primeiro ano de vida, o afeto se distingue pelo desenvolvimento impetuoso da vida afetiva direcionado à personalidade própria. Esse aspecto caracteriza o primeiro passo no desenvolvimento da vontade (ato volitivo) infantil, que poderá ser expressa por meio de palavras compartilhadas nas experiências interpessoais.

A consciência do bebê no início do primeiro ano é absolutamente indiferenciada, mas contém o germe de todas as futuras funções (Vigotski, 2018). Por isso, quanto maiores e mais ricas as experiências relacionais envolvendo a criança (vivências), mais complexos são seus processos funcionais intrapsíquicos em emergência.

Com a manipulação primária de objetos, a percepção-afecção-ação ganha imenso destaque; momento em que surge a linguagem autônoma – embora isso traga mudanças na situação social de desenvolvimento da criança, ela ainda se encontra subordinada ao campo perceptual no final do primeiro ano de vida. Do ponto de vista das neoformações, esses são aspectos aos quais é necessário dar atenção para avaliar o desenvolvimento, para pensar em vivências pedagógicas que incidam sobre tais neoformações e promovam o desenvolvimento, enfatizando o uso significativo de objetos e trocas sociais (adulto-criança e criança-criança) características do espaço educacional. A consideração de todos esses aspectos impacta qualitativamente o desenvolvimento infantil, trazendo importantes diretrizes sobre os modos de avaliar as crianças ao longo do primeiro ano de vida.

Estudos pedológicos e considerações sobre a primeira infância

Como explicamos anteriormente, as novas formações conquistadas no primeiro ano de vida permitem que a criança adentre a primeira infância com novas possibilidades de ação em seu meio social. Ela já consegue se locomover de maneira independente e, com isso, pode satisfazer algumas necessidades imediatas, como alcançar objetos que a atraiam ou afetem. Além disso, formas iniciais de linguagem verbal estão presentes, mesmo que limitadas à interpretação dos adultos. Isso significa que a situação social de desenvolvimento da criança mudou.

Na primeira infância, a criança é capaz de descobrir, a partir da relação com o outro, o que pode fazer sozinha. Muitas vezes, temos a impressão que ela simplesmente repete os movimentos diversas vezes, aleatoriamente. Mas, na verdade, a ampliação de sua experiência instrumental (e também interpessoal) lhe permite resolver problemas situacionais emergentes de suas ações com os objetos.

Esse processo acontece do ponto de vista objetivo – sob dependência da situação externa vivenciada pela criança – e do ponto de vista subjetivo – sob dependência do campo perceptual da criança. O que está fora do seu campo perceptual não existe para o bebê na primeira infância, por isso a brincadeira de esconder os objetos não a motiva neste ciclo, assim como inserir algo novo em seu campo perceptual pode facilmente mudar o foco da sua atenção.

A unidade percepção-afecção-ação, formada como resultado do processo de desenvolvimento no primeiro ano de vida, é o processo funcional que se destaca neste período. Vigotski (1996) afirma que o que nós faremos com certa tranquilidade na vida adulta – que é ver as coisas de forma separada da emoção direta que elas nos suscitam – é impossível para a criança na primeira infância, pois a percepção e o afeto estão vinculados, ainda não se distinguem – o que o autor denominou *percepção apaixonada*. Esse é o momento do desenvolvimento da função perceptiva. É por meio da percepção que ocorre a especialização de outras funções (Vigotski, 2018) e o desenvolvimento da linguagem como signo verbal.

As crianças, na primeira infância, descobrem o mundo objetual da vida humana e, conforme os adultos nomeiam os objetos para elas, vão apreendendo as palavras, seus significados e sentidos. De acordo com Vigotski (1996), as novas relações da criança com o meio na primeira infância são fundamentais na ontogênese, pois a experiência com a palavra permite à criança desenvolver processos de generalização e abstração mais complexos. Esse momento é de extrema relevância e merece atenção durante a avaliação do desenvolvimento. Por meio das palavras, pelo seu significado social, a linguagem e o pensamento se fundem no psiquismo da criança (Vigotski, 2001) – um momento revolucionário em que o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual. Com isso, a percepção também vai sendo redimensionada, vai se tornando percepção verbal.

De acordo com Vigotski (1996, p. 365), a linguagem muda a estrutura da percepção por conta da capacidade de generalização. Por isso, ele afirma que a nova formação central da primeira infância se vincula à mediação da linguagem, uma vez que ela modifica as relações da criança com o meio social e reorganiza sua consciência. Aparece, pela primeira vez, “o indício mais importante e positivo da consciência do homem em seus estados posteriores de desenvolvimento, ou seja, a estrutura semântica e sistêmica da consciência” (Vigotski, 1996, p. 362). A criança, agora, é capaz de analisar o que percebe e de agrupar e começar a categorizar.

Ao tratar do período crítico de transição da primeira infância (ou idade pré-escolar) para a infância propriamente dita, Vigotski (1996) discute a crise dos três anos. Para ele, esse é um momento em que a criança reivindica sua emancipação. Ela quer escolher o que fazer e reivindica fazer sozinha, sem a ajuda dos adultos.

Algumas características comuns da crise dos três anos, observadas por Vigotski (1996), são o *negativismo*, quando a criança não quer fazer algo pelo fato de a proposta ter partido de um adulto, ainda que deseje fazer o que foi proposto; a *rebelia*, que pode ser entendida como um negativismo direcionado às normas educativas estabelecidas para ela; a *teimosia*, quando ela exige algo simplesmente por exigir e não por desejar intensamente; a *insubordinação*, quando quer fazer tudo por si mesma e aspira independência. Vigotski

(1996) evidencia ainda *voluntariedade*, *ciúmes* etc. quando a crise se intensifica e pode até gerar atitudes violentas da criança. O autor destaca que, ao final da primeira infância, a criança tem necessidade de caminhar por si, pois almeja autonomia e independência. Isso decorre da crise de suas relações sociais, pois o que a motiva são as relações interpessoais e não o conteúdo do que se propõe ou a atividade a fazer. Nas palavras dele: “a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu entorno” (Vigotski, 1996, p. 375).

Com a percepção redimensionada pela linguagem e a crise reivindicatória da criança pequena no sentido de sua emancipação e diferenciação em termos de sua personalidade emergente, o desenvolvimento assume novos contornos do ponto de vista das neoformações. Isso demanda do adulto e de seu entorno pedagógico, atenção na interação e avaliação do desenvolvimento capazes de acolher a crise. Com relação às idades críticas, Vigotski (1996) assinala duas dificuldades importantes: identificar começo e fim de uma crise; educar nos períodos críticos. Nas idades críticas o desenvolvimento é acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno, pois a criança pode passar por dolorosas vivências e conflitos íntimos. No entanto, as características negativas das idades críticas não são as mais relevantes, já que estas são consideradas pelo autor mais em seu caráter criador – no sentido das possibilidades que se abrem ao novo – do que em seu caráter destruidor.

Estudos pedológicos e considerações sobre a idade pré-escolar

A criança em idade pré-escolar talvez seja a maior vítima de interpretações naturalizantes do desenvolvimento, afirma Pasqualini (2013). Visto que a brincadeira de papéis é a atividade mais associada a essa faixa etária, é comum a ideia de que ela seja demasiadamente imaginativa e fantasiosa, por isso brinca de representar papéis sociais, finge ser adulta ou cria situações por mero prazer.

No entanto, essa lógica não é coerente com a psicologia histórico-cultural. Vigotski (2008) afirma que a brincadeira de papéis é a principal atividade na idade pré-escolar, mas não é a única que a criança realiza, além de nem sempre ser a forma predominante, pois a criança não vive no mundo da brincadeira o tempo todo. Ao contrário, ela distingue muito bem os momentos de brincadeira, mesmo quando suas encenações se vinculam às situações da sua própria vida real – o que ocorre frequentemente. A brincadeira é uma necessidade na vida da criança em idade pré-escolar à medida que sua situação social de desenvolvimento se transforma e sua fixação nos objetos deixa de mobilizar seu interesse. Surge, então, a necessidade de compreender como os adultos usam os objetos e vivenciam relações sociais nas quais esses usos ocorrem.

A necessidade de emancipação e de atuar sozinha sobre os objetos se manifesta na brincadeira de papéis à medida que a criança realiza, por meio da brincadeira, o que Vigotski (2008) denomina de tendências não realizáveis: ela deseja fazer sozinha o que ainda não é possível para ela, tendo em vista a falta de habilidades ou de domínio do próprio corpo. Ela quer fazer o que o adulto faz, mas não é – e não pode ser – o adulto, logo brinca de representar tal papel social. Assim, a brincadeira de papéis “deve ser entendida como realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 2008, p. 25).

O desenvolvimento de toda a situação imaginária da criança, incluindo o faz de conta, vincula-se ao surgimento de uma neoformação: a imaginação – que deve ser compreendida em sua inter-relação não apenas com a emoção (expressas as tendências e desejos não realizáveis imediatamente) mas com a memória – função que assume protagonismo na

idade pré-escolar e deve ser motivo de especial atenção dos educadores considerada na avaliação do desenvolvimento.

É à memória que as demais funções psíquicas (e também a imaginação) se subordinam no ciclo do desenvolvimento pré-escolar. A especialização da memória nesse ciclo do desenvolvimento deve-se ao fato de as crianças já terem seu desenvolvimento profundamente redimensionado em termos simbólicos, já operarem por meio da linguagem a partir da memória mediada (Smolka, 2000). O significado das palavras – nomeado a partir da experiência social – orienta as lembranças e ações. Tal complexidade do psiquismo infantil demanda o desenvolvimento da memória que, dialeticamente, permite o alargamento da experiência com a linguagem e demais funções. Se não houver memorização das situações vividas, não há como a linguagem, o pensamento, a imaginação (como neoformação) e a percepção afetiva se desenvolverem (e vice-versa).

A percepção se destaca e se desenvolve maximamente durante a primeira infância, mas, na fase pré-escolar, ela se subordina, de certa forma, à memória mediada enquanto traz lembranças do que foi percebido e sentido pela criança no meio social. É a memória mediada que permite a troca de uma imagem subjetiva por outra, possibilitando à criança vivenciar a situação imaginária em toda sua abrangência. Embora brinque com os objetos acessíveis, a criança o faz imaginando, substituindo-os imaginariamente por outros objetos que sejam necessários para a brincadeira, indo além do imediatamente perceptível e libertando-se do campo sensório-perceptual. Um processo de abstração está em cena. Por isso, Vigotski (2008, p. 36) afirma que “do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato”.

Ao dizer isso, Vigotski (2008) não se refere ao pensamento propriamente abstrato, pois a criança, nesse momento do desenvolvimento, ainda não estabelece certas relações básicas e concretas entre os fenômenos e entre os objetos que a cercam, pois desconhece as leis que os regem objetivamente. Entretanto, ela já agrupa o que conhece, pois faz a generalização entre objetos e fenômenos, por exemplo, pela similaridade entre suas funções (talheres), formas (quadrados), cores (figuras azuis) e pelas relações entre eles (árvores, chuva, natureza, animais). Obviamente, ainda lhe faltam conhecimentos suficientes para abstrair a totalidade da realidade por meio do pensamento abstrato e conceitual.

Como a imaginação é uma neoformação, ela só pode emergir quando a memória mediada organiza o comportamento da criança. Mesmo quando a criança parece imitar o que os adultos fazem, ela traz elementos novos para a situação e cria outras formas de interpretação e de expressão da realidade que a circunda.

A situação imaginada pela criança na brincadeira, como afirma Vigotski (2008), contém regras sociais de comportamento e a criança submete-se voluntariamente a elas. É por isso que, na brincadeira, a criança faz coisas que, em situações reais, ela não faz. Ao brincar de hospital, por exemplo, ela consegue ficar deitada por minutos aguardando ser atendida por um médico, mas, em situações reais, não consegue ficar imóvel por tanto tempo assim. Esse é um momento muito importante no processo de desenvolvimento psíquico, pois marca o início da voluntariedade, ou da conduta voluntária, na qual a criança se submete a determinadas regras por sua própria vontade, controlando seu comportamento para dar coerência à situação imaginária. Como assinala Martins (2013), além da conduta voluntária, as emoções marcam de maneira significativa as memórias (e vice-versa), uma vez que as pessoas se lembram com mais frequência e nitidez das situações vivenciadas com fortes emoções e sentimentos.

Eis a dinâmica do sistema interfuncional para o qual as pessoas que educam devem se atentar no momento de avaliar o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Conforme a situação social de desenvolvimento se modifica, novas demandas surgem para o psiquismo da criança: seu funcionamento anterior se esgota e nova configuração da consciência surge num processo de (trans)formação contínua (nada retilínea) que só se interrompe com o fim da vida. Em suma, a nova configuração da consciência nesse momento apresenta um salto revolucionário no desenvolvimento do psiquismo infantil. Processos abstrativos, imaginativos e criadores estão em cena, marcando o que historicamente diferencia a atividade humana da atividade animal: a capacidade humana de agir com consciência. Nesses termos, a brincadeira das crianças em idade pré-escolar traz em si enorme potencial pedagógico que pode e deve ser explorado na educação infantil.

Considerações finais

Os estudos pedológicos de Lev S. Vigotski colocam em relevo conceitos que compõem preceitos gerais para compreensão e análise do desenvolvimento como um processo complexo e atrelado ao contexto histórico-cultural: situação social de desenvolvimento, vivência, neoformações e sistema funcional complexo. As considerações de tais conceitos, levam-nos a concluir que a avaliação na educação infantil implica em: 1. identificar *processos desenvolvimentais* que caracterizam a idade pedológica da criança, 2. considerar a sua situação social de desenvolvimento, e 3. analisar de forma interdependente os modos como ela vivencia subjetivamente a síntese das duas proposições anteriores em seu entorno. Fora desse escopo analítico, a avaliação do desenvolvimento da criança corre o risco de ficar restrita às regras observáveis de comportamentos adquiridos, a identificação de traços desejáveis (ou não) de personalidade e/ou à checagem de padrões aceitáveis (ou não) em um dado contexto social, cultural.

Compreendemos a avaliação do desenvolvimento processualmente e defendemos que, ao invés de avaliar se a criança *apresenta* ou *não apresenta* determinadas características já previamente determinadas, nosso interesse é pensar tais características em consonância com o meio social onde ela se insere.

Conforme apresentamos, o desenvolvimento psicológico acontece, primeiramente, nas relações intersíquicas. Por esse motivo, Vigotski (2018) afirma a importância do meio social como fonte de desenvolvimento, pois nenhuma neoformação surgirá espontaneamente nas crianças. A organização da consciência é demandada pelas atividades sociais e educacionais que nos afetam e, em contrapartida, as novas formações da consciência retroagem nas possibilidades e nos limites de nossas ações no mundo (Leontiev, 1975).

Ao discutir o método pedológico, Vigotski (2018) comenta que é impossível observar imediatamente o processo de desenvolvimento. O autor assinala que a avaliação do desenvolvimento deve, então, basear-se em um corpo vigoroso de estratégias que abarca, entre outras, observações comparativas num método longitudinal que focaliza o caminho pelo qual a criança passou concretamente – o que é um desafio a ser compreendido não em termos do encargo e responsabilização unilateral de docentes submetidos a um trabalho em condições cada vez mais precarizadas, mas de uma política educacional comprometida com a transformação dessas condições e com a formação robusta destes profissionais.

Reafirma-se, portanto, a importância da avaliação do desenvolvimento na educação infantil sem reducionismos abstratos. Para tal, reitera-se que: 1. não é possível avaliar o desenvolvimento humano sem compreender sua natureza social, pois não se trata do desenvolvimento por si, mas do desenvolvimento em determinado contexto particular que

é fonte desse desenvolvimento e precisa ser igualmente avaliado; 2. o contexto e suas particularidades se localizam dentro da estrutura social que implica, necessariamente, disputa de valores e intencionalidade pedagógica nas atividades educativas que visem a transformação dessa estrutura social; 3. a defesa, aqui reiterada, da importância de atividades educativas que disponibilizem valores coletivos e solidários na formação das crianças. Afinal, o Brasil está submetido a relações sociais neoliberais que expressam o capitalismo dependente, marcado por violentas exclusões sociais que atravessam os processos avaliativos.

Sem considerar esses pressupostos incorreremos em raciocínios abstratos, que não abarcam a totalidade e a concretude do desenvolvimento e de sua avaliação. Compreender as abstrações teóricas do pensamento vigotskiano sistematizadas neste artigo implica recusar sistemas de avaliação estigmatizantes, classificatórios e meritocráticos. Em coerência com a psicologia histórico-cultural, afirmamos que não há motivo para avaliar o desenvolvimento nas escolas de educação infantil, se não for para orientar ações pedagógicas que contribuam para formar, em todas as singularidades, o que de humano e solidário já produzimos histórica e coletivamente. Ao nosso ver, os estudos pedológicos de Vigotski não são pontos de chegada, mas de partida.

Referências

- Borghini, T. & Pantano, T. (2010). *POT-TT Protocolo de Observação Psicomotora: relações entre aprendizagens, psicomotricidade e as neurociências*. São José dos Campos-SP: Pulso editorial.
- Gass, E. L. & Stampa, M. (2018). *Prevenção das dificuldades de aprendizagem na educação infantil: teoria e prática com instrumento de avaliação*. Rio de Janeiro: Wak.
- Leite, S.A.S. (2015). *IAR-instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização: manual de aplicação e avaliação*. São Paulo: EDICON.
- Leontiev, A. N. (1975). *Actividad Conciencia Personalidad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Magalhães, G. M. (2018, julho/dezembro) Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, pp. 275-286, jul./dez., 2018.
- Magalhães, G.M. (2020) Avaliação do desenvolvimento na educação infantil: uma pesquisa teórica. Relatório de estágio de pós-doutorado. Faculdade de educação. UNICAMP.
- Martins, L. M. (2013) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Mello, S. A. (2018). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. *Educação em análise*. V.3, N.2, P.47-71, JUL/DEZ. 2018 DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47.
- Miléo, I. S. O., Freitas, L. G. & Oliveira, C. N. S. (2020). Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira – PA. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 147-174, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Acesso em 16 de maio de 2020 de <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p147>.

- Morais, C., Borges, C., Chastinet, J. B., & Solovieva, Y. (2019) *Método de avaliação e estímulo da atividade lúdica: abordagem histórico-cultural*. São Paulo: Memnon.
- Oliveira, B. A dialética do singular-particular-universal. (2005). In: Abrantes, A. A.; Silva, N. R.; & Martins, S. T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes. pp. 25–51.
- 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: Marsiglia, A. C. G. (Org). (2013). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados. pp. 71-97.
- Piva, V. & Cordeiro, M. H. (2009) Um estudo utilizando a escala LIS – YC (Escala Leuven de envolvimento para crianças pequenas). *Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba: PUCPR.
- Ribeiro, B. (2018, maio/agosto). Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245.
- Rovira, M. C. & Peixe, O. D. (2004) A observação e a avaliação na escola infantil. IN: Arribas, T.L. e cols. *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Schwartz, S. (2018). *Falar e escutar na sala de aula: propostas de atividades práticas*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*. Educ. Soc. v.21 n.71 Campinas jul. 2000. pp.166-193. ISSN 1678-4626. Acesso em 20 de fevereiro de 2020 de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>.
- Vieira, A. P. A.; Leal, Z. F. R. G.; Solovieva, Y. (2019) A avaliação do desenvolvimento a partir da psicologia histórico-cultural: enfrentando a patologização. In: Facci, M. G. D.; Leonardo, N. S. T.; Souza, M. P. R. (orgs.). *Avaliação psicológica e escolarização : contribuições da psicologia histórico-cultural*. Teresina, PI: EDUFPI
- Vigotski, L. (2001) S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008, junho) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Tradução de Zoia Prestes. ISSN: 1808-6535. pp. 23-36.
- Vigotski, L. S. (2018) *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Trad. e org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- Vigotski, L. S. (1996) *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor.

Recebido em 26/01/2021

Aceito em 06/09/2021