



Perspectivas en Psicología: Revista de  
Psicología y Ciencias Afines  
ISSN: 1668-7175  
[perspect@seadpsi.com.ar](mailto:perspect@seadpsi.com.ar)  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Argentina

Moro Rios, Camila Fernanda; Rossler, João Henrique  
Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da  
psicologia histórico-cultural para os processos educacionais  
Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, vol. 14, núm. 2,  
diciembre, 2017, pp. 30-41  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Mar del Plata, Argentina

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

## **Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais**

*Camila Fernanda Moro Rios<sup>1</sup>*

*João Henrique Rossler*

### **Resumo**

Este artigo revisa a literatura sobre a periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Esta perspectiva teórica opõe-se à naturalização do processo de desenvolvimento psíquico humano e pode, desse modo, sustentar propostas educacionais voltadas para a potencialização do mesmo. A dinâmica geral da periodização é marcada por atividades principais que governam cada estágio da vida. São elas: a) comunicação emocional direta – reações afetivas entre bebê e adulto, por meio das quais são estabelecidas habilidades sensório-motoras; b) objetual manipulatória – domínio de modos sociais de ação com objetos; c) jogo de papéis – reprodução imaginativa das funções sociais do trabalho; d) estudo – aquisição de conhecimento sistematizado; e) comunicação íntima pessoal – desenvolvimento da conduta ética em grupos e formação de pontos de vista sobre a vida; f) atividade profissional de estudo – estudo autônomo, focado no aperfeiçoamento profissional. Conclui-se que compreender essas atividades principais e reconhecer seu caráter socialmente mediado pode levar ao estabelecimento de objetivos específicos para os processos educacionais, visando atingir uma maior integração entre os períodos e uma expansão do desenvolvimento individual.

Palavras chave: Psicologia Histórico-Cultural – Periodização – Desenvolvimento - Processos Educacionais

## **Actividad Rectora y Periodización del Desarrollo Psíquico: Contribuciones desde la Psicología Histórico Cultural hasta los Procesos Educativos**

### **Resumen**

Este artículo analiza la literatura sobre la periodización del desarrollo psíquico a la luz de la Psicología Histórico Cultural. Este marco teórico se opone a la naturalización del desarrollo psíquico humano y puede, en concordancia, apoyar propuestas educativas dirigidas a mejorar el mismo. La dinámica general de la periodización se caracteriza por actividades rectoras que rigen cada etapa de la vida. Son ellas: a) comunicación emocional directa – reacciones afectivas entre el bebé y el adulto, mediante las cuales se establecen habilidades sensorio motoras; b) manipulación de objetos – dominio de los modos sociales de actuar con objetos; c) juego de roles – reproducción imaginativa de las funciones sociales del trabajo; d) actividad de estudio – adquisición de conocimiento sistematizado; e) comunicación personal intima – desarrollo de la conducta ética en grupos y formación de puntos de vista sobre la vida; f) actividad profesional de estudio – estudio autónomo, centrado en la formación profesional. Concluimos que comprender estas actividades rectoras y reconocer su carácter socialmente mediado podría conducir a establecer metas específicas para los procesos educativos, con el objetivo de lograr una mayor integración entre períodos y un mejor desarrollo de los individuos.

Palabras clave: Psicología Histórico Cultural - Periodización - Desarrollo - Procesos Educativos

## **Leading activity and periodization of the psychic development: Contributions from the cultural-historical psychology to the educational processes**

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná. Brasil. E-mail:camila\_fmr@hotmail.com

## Abstract

This paper reviews the literature on the psychic development periodization from a cultural-historical psychology view. This theoretical framework is against the naturalization of the human psychic development and thus, it may support those educational proposals aimed at its enhancement. The general dynamic of periodization is characterized by some main activities that rule each stage of life. They are as follows: a) direct emotional communication – affective reactions between the baby and the adult through which sensory-motor skills are established; b) manipulation of objects – mastering of social modes of acting with objects; c) role-playing – imaginative reproduction of the labour social functions; d) formal learning activity – acquisition of systematized knowledge; e) intimate personal communication – development of ethical conduct in groups and shaping of life views; f) career-oriented activity – autonomous study focused on the professional training. We conclude that understanding these leading activities and recognizing their socially mediated character might lead to set specific goals for the educational processes so as to achieve a greater integration between periods and an individuals' improved development.

Keywords: Cultural-Historical Psychology – Developmental – Periodization - Educational Processes

---

## Introdução

São comuns, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, teorias que o consideram um processo natural, meramente estimulado pela educação. Para a Psicologia Histórico-Cultural, entretanto, os estágios do desenvolvimento psíquico são histórica e socialmente determinados. Isso significa que dependem do modo com que cada sociedade organiza a apropriação das experiências acumuladas pela humanidade, bem como da posição social ocupada pelo indivíduo. O critério básico que delimita os estágios da vida é a atividade principal (dominante ou guia), entendida como a maneira fundamental de o indivíduo se relacionar com a realidade. Por meio dessa atividade socialmente mediada ocorrem as principais mudanças no psiquismo e na personalidade (Leontiev, 1978, 2004; 2005).

Este artigo realiza uma revisão de literatura sobre os estágios de desenvolvimento psíquico à luz da Psicologia Histórico-Cultural, com base em Vygotsky, Leontiev, Elkonine e trabalhos contemporâneos. Portanto, visa sistematizar as atividades principais que regulam o desenvolvimento psíquico em cada estágio da vida, entendendo que o conhecimento acerca dessas atividades pode contribuir para intervenções educacionais voltadas à promoção do desenvolvimento, à minimização dos efeitos negativos das crises e ao aproveitamento de seu potencial construtivo. Ressalta-se que embora as teorizações desses autores pressuponham certa ordem nos estágios e em suas relações com as atividades principais correspondentes,

não desconsideram que tanto as atividades quanto a sequência dos estágios sofrem interferência de condições históricas, socioeconômicas, familiares e individuais. Assim, a divisão de classes, a pobreza extrema, as barreiras culturais, as atualizações na configuração das instituições educativas (família, escola e trabalho), além de fatores como desestrutura familiar, transtornos congênitos e distúrbios psicopatológicos, por exemplo, afetam diretamente os processos de desenvolvimento psíquico como um todo.

### *A Dinâmica da Periodização do Desenvolvimento*

Quando os indivíduos nascem, eles não têm ainda todos os atributos físicos e psíquicos necessários para viver numa sociedade. Apesar de possuírem mecanismos biológicos que fornecem o substrato para a formação humana, precisam aprender a ser humanos. Esse aprendizado necessariamente envolve uma atividade mediada por outras pessoas, consistindo num processo educacional. Seja por meio das atividades interpessoais cotidianas seja por meio do ensino formal, os indivíduos se apropriam da cultura material e não material, o que contribui para a formação de suas propriedades e habilidades psíquicas (Leontiev, 2004, 1978; Zaporozhets & Markova, 1983). Tem-se, assim, que as funções psicológicas dependem originalmente da internalização de atividades práticas interpessoais (Vygotsky, 1995; Leontiev, 1978; Venger, 1994).

No processo de humanização, os indivíduos mudam significativamente sua situação social e sua

relação com o mundo, desenvolvendo interesses, pensamentos, sentimentos e relacionamentos que diferenciam qualitativamente uma idade da outra. Como as novas propriedades adquiridas não são independentes, mas condicionadas por apropriações prévias, i.e., pelo nível de domínio já alcançado por meio dos processos educacionais anteriores, Elkonin (1960a) sustenta que há uma ordem na apropriação da experiência socialmente acumulada, ordem esta que se expressa por uma determinada tendência na sequência no desenvolvimento psíquico geral. Desse modo, é possível estabelecer uma periodização do desenvolvimento, ainda que esta jamais seja indiferente às condições histórico-sociais concretas em que vivem e atuam os indivíduos.

O conteúdo e o encadeamento dos estágios do desenvolvimento não são universais ou imutáveis, assim como a transição de um estágio a outro não é linear. O desenvolvimento depende de condições histórico-sociais e envolve rupturas e saltos qualitativos (Pasqualini, 2006). Ao longo da história da humanidade, a posição dos indivíduos nas relações sociais sofreu modificações notáveis. Por exemplo: se outrora a relação entre crianças e sociedade era imediata e as crianças partilhavam uma vida em comum com os adultos, na sociedade contemporânea essa relação passa a ser mediada pela escolarização (El'konin, 2000). O desenvolvimento dos modos de produção passou a requisitar um tempo mais longo de preparação para o trabalho e a vida social (Zaporozhets & Markova, 1983). Leontiev (1988a, 2004) afirma que é a situação concreta de vida que provê um lugar social para os indivíduos, a partir do qual suas atividades se desenvolvem. Vygotsky (1996), igualmente, designa por situação social do desenvolvimento as condições de relação entre os indivíduos e o meio, por meio das quais as experiências sociais são convertidas em atributos individuais. Dentre todas as atividades, pode-se identificar uma que possui um papel central: a atividade principal. Esta não é, necessariamente, a atividade mais frequente, mas a que governa as mudanças mais importantes em cada estágio da vida. De acordo com Leontiev (1988a), a atividade principal é aquela a partir da qual: a) outros tipos de atividade se originam e diferenciam; b) processos psíquicos particulares são moldados e rearranjados; c) a personalidade se transforma.

Baseado no conceito de atividade principal, El'konin (2000) apresenta uma proposta de periodização

que contempla épocas, períodos/estágios e fases. As épocas são primeira infância, infância e adolescência. Em cada uma delas intercalam-se dois estágios/períodos: um em que prevalece o desenvolvimento de atividades promotoras da esfera motivacional (tendência à apropriação de objetivos e normas de relações com as pessoas) e outro em que predominam as atividades de formação técnico-operacional (tendência à apropriação de procedimentos socialmente elaborados de ação com objetos). Portanto, a primeira infância contempla um período de *comunicação emocional direta* (esfera motivacional) e outro de *atividade objetal manipulatória* (esfera técnico-operacional); a infância, um período de *jogo de papéis* (esfera motivacional) e outro de *atividade de estudo* (esfera técnico-operacional); a adolescência, um período de *comunicação íntima pessoal* (esfera motivacional) e outro de *atividade profissional de estudo* (esfera técnico-operacional). Já as fases não têm uma demarcação muito clara. Destaque-se que, embora seja comum pressupor a vida adulta como uma época orientada pelo trabalho como atividade principal, não se encontra na literatura da área investigações que desenvolvam sistematicamente a questão. Portanto, a vida adulta e o trabalho não serão abordados no presente estudo.

As transições entre épocas e entre períodos são momentos críticos que envolvem mudanças abruptas na personalidade em um curto espaço de tempo. Esses momentos são: a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos, a crise dos sete anos, a crise da adolescência e a crise da juventude (Vygotsky, 1996). Durante as crises, ocorre uma desintegração de tudo o que se formou no estágio precedente à aquisição de algo novo. Há uma perda de interesse no que anteriormente guiava o desenvolvimento psíquico e ocupava a maior parte da atenção dos indivíduos (Vygotsky, 1996). O negativismo, expresso em termos de desobediência e protesto, é também uma característica marcante (Facci, 2004). Por outro lado, as crises têm seu aspecto construtivo: elas reestruturam as relações dos indivíduos com o meio, suas necessidades e motivos (Lazaretti, 2008).

Leontiev (1988a) reconhece a inevitabilidade de momentos de ruptura ou mudança qualitativa no desenvolvimento. Contudo, argumenta que os aspectos negativos das crises não são naturais e podem ser evitados na medida em que o desenvolvimento psíquico não se dê espontaneamente, mas seja fruto de um processo educacional intencionalmente mediado. Para Leontiev (2004), se a educação propusesse novas tarefas em coerência

com as novas possibilidades das crianças, intervindo em sua atividade, as crises poderiam ser evitadas.

De todo modo, os momentos críticos demonstram a necessidade de passagem de um período de desenvolvimento a outro. Isso ocorre quando há uma explícita contradição entre o modo de vida existente dos indivíduos e suas novas potencialidades (Leontiev, 1988a, 2004). Quando estas transcendem as atividades existentes, ocorre uma reorganização das atividades e uma nova atividade principal emerge.

Veresov (2006) enfatiza que o desenvolvimento é mais que uma simples sucessão de atividades principais, envolvendo, antes, complexas reestruturações. Uma atividade principal não existe por si mesma, mas representa o centro de um sistema de atividades. Assim, a transição de uma atividade principal a outra integra a transformação desse sistema por inteiro. Uma nova atividade principal não surge diretamente na base da antiga atividade principal. Pelo contrário, a atividade principal precedente cria uma situação social do desenvolvimento específica, na qual a nova atividade se torna então possível. Nessa transição, a atividade principal anterior continua a existir, mas seu lugar no sistema de atividades é gradualmente modificado. Da mesma forma que a atividade principal pertence a um sistema de atividades, as propriedades psicológicas que com ela se originam também funcionam como uma estrutura integrada. Durante o desenvolvimento, as propriedades psicológicas não se alteram isoladamente, mas todo o psiquismo é reestruturado. Cada estágio do desenvolvimento caracteriza-se por um sistema de funções psicológicas interdependentes, no qual certas funções (percepção, memória ou pensamento, por exemplo) desempenham um papel principal (Vygotsky, 1996; Venger, 1994); Vygotsky (1996) designa por nova formação a estrutura psíquica global que é produzida pela primeira vez a cada idade.

A seguir, explora-se cada uma das atividades principais que caracterizam os períodos do desenvolvimento psíquico humano.

#### *Comunicação Emocional Direta*

O período logo após o nascimento é um momento crítico. Isto porque, apesar de mães e bebês estarem fisicamente separados, não há ainda uma separação biológica. Os bebês dependem inteiramente dos cuidados dos adultos, que, satisfazendo suas necessidades,

gradualmente lhes transmitem as experiências sociais e contribuem para o seu desenvolvimento psicológico. É assim que a vida individual dos bebês vai sendo moldada (Lazaretti, 2008; Karpov, 2003).

A contradição entre a máxima sociabilidade e as mínimas possibilidades de comunicação, que caracteriza a situação social dos bebês, delinea a atividade principal desse estágio: a comunicação emocional direta. Por um lado, os bebês dependem da mediação dos adultos para entrar em contato com a realidade; por outro, não há compreensão mútua pela linguagem. Logo, a comunicação ocorre por meio de expressões afetivas, reações positivas e negativas (Vygotsky, 1996). Se, por um lado, a dependência dos bebês em relação aos adultos é essencial para a emergência desse tipo de comunicação, a iniciativa antecipatória de quem cuida dos bebês e modela sua conduta é condição decisiva (Lísina, 1987).

Por meio da atividade de comunicação emocional direta, as reações vocais dos bebês começam a se direcionar aos adultos. A partir da sexta ou oitava semana de vida, já usam gritos, gemidos, gestos e movimentos para eliminar desconfortos ou satisfazer necessidades. Aprendendo a reconhecer esses sinais e atendendo às necessidades, os adultos aproximam-se e falam com os bebês, desenvolvendo assim a atividade de comunicação (Lazaretti, 2008). Ao final do segundo mês, os bebês apresentam um modo específico de se relacionar com os adultos cuidadores: o “complexo de animação”, que se manifesta em risos, excitação motora geral e fixação do olhar toda vez que o adulto cuidador é visto ou ouvido (Elkonin, 1960c; Zaporozhets & Markova, 1983).

Baseados na comunicação emocional direta, os adultos introduzem os bebês ao mundo dos objetos humanos e motivam-nos à exploração inicial desses objetos (Lazaretti, 2008). Apresentam-lhes diferentes coisas, põem os primeiros objetos em suas mãos e os ajudam a sentar, a levantar e a andar (Elkonin, 1960c; Zaporozhets & Markova, 1983). Consequentemente, ocorre um desenvolvimento das ações de orientação e manipulação, bem como da coordenação sensório-motora (Elkonin, 2000). Pelo quinto mês, os bebês começam a apanhar os objetos. No sexto mês, dominam a posição sentada e se tornam capazes de controlar visualmente o movimento das mãos e, então, examinar os objetos e realizar ações encadeadas com eles (Elkonin, 1960c). Interagindo com os adultos, os bebês desenvolvem a habilidade de imitar ações (Lazaretti, 2008), bem como uma compreensão elementar da linguagem, juntamente

com a necessidade de pronunciar as primeiras palavras (Elkonin, 1960c). Karpov (2003) pontua que o interesse dos infantes em relação à linguagem, à manipulação de objetos e ao mundo externo se origina porque tudo isso foi-lhes apresentado pelos cuidadores, por meio de relações emocionais.

A crise do primeiro ano sinaliza a transição ao estágio seguinte. Além da emergência do caminhar e da linguagem, podem aparecer também determinadas reações afetivo-volitivas, como atos de protesto e oposição (Vygotsky, 1996).

O trabalho educacional durante o primeiro ano de vida se dá a partir de palavras e gestos e tem por objetivo: organizar a rotina de sono, promover a compreensão da linguagem falada, estimular a comunicação, aprimorar os movimentos de mudança de posição (sentar, levantar e manter-se de pé), desenvolver habilidades para a marcha e originar ações complexas com os objetos (Pasqualini, 2006).

#### *Atividade Objetal-Manipulatória*

Do primeiro ao terceiro ano, as crianças desenvolvem uma atividade de apropriação dos modos socialmente elaborados de ação com objetos. Sob a direção dos adultos, descobrem a função dos objetos e aprendem a utilizá-los para suprir necessidades como comer, beber ou se vestir (Elkonin, 1960c). Não se trata de atuar com os objetos exclusivamente de acordo com suas características físicas, mas de manipulá-los conforme seus significados sociais, os quais não seriam descobertos pelas crianças senão pela mediação dos adultos (Karpov, 2003).

Para organizar a atuação conjunta com os adultos, as crianças usam as primeiras formas de linguagem verbal (El'konin, 2000; Karpov, 2003). O desenvolvimento da linguagem – do uso de palavras isoladas à construção das primeiras frases – tem repercussão na memória, na percepção, na atenção, no pensamento e no comportamento voluntário (Lazaretti, 2008). Comissão, inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do eu (Facci, 2004; Zaporozhets & Markova, 1983).

Há diferentes etapas da atividade objetal manipulatória. Inicialmente, as crianças reproduzem as ações executadas pelos adultos apenas com os mesmos objetos e sob as mesmas condições em que ocorreu a aprendizagem inicial (por exemplo: se aprenderam a servir água à boneca com uma xícara, sempre o farão

com uma xícara). Depois, entretanto, essas ações se generalizam e são realizadas não só com os objetos mostrados, mas com outros similares (as crianças dão água não apenas à boneca, mas a qualquer um e o fazem seja com uma xícara, uma vasilha ou um copo) (Elkonin, 1960c). Por volta do terceiro ano, o mesmo objeto adquire a possibilidade de representar diferentes coisas (um palito, por exemplo, pode ser uma colher, uma faca ou um termômetro). Isso só ocorre, entretanto, depois de as crianças terem visto um adulto interagindo com o objeto e o nomeando (Elkonin, 1960c). Finalmente, as crianças inserem papéis nas brincadeiras, inspiradas nos adultos como modelos de ação (dão nome à boneca, por exemplo, e passam a protagonizá-la por meio da fala) (Lazaretti, 2008). Assim, as ações das crianças, inicialmente desconexas entre si, reproduzem cada vez mais a continuidade lógica das ações cotidianas. Isto marca a transição para a idade pré-escolar, na qual desponta o interesse pela vida dos adultos, por suas ações e pelas funções dos objetos com os quais atuam (Lazaretti, 2008). Os interesses migram do universo dos objetos sociais para o universo das relações humanas (Karpov, 2003).

Com o progresso na manipulação de objetos, as crianças apresentam uma tendência a fazer as coisas independentemente (Elkonin, 1960c; Zaporozhets & Markova, 1983), o que pode vir a se manifestar como sintomas da crise dos três anos: a) negativismo – oposição a tudo o que o adulto propõe; b) teimosia – insistência em ser atendido em suas exigências; c) rebeldia – protesto contra as normas educativas; d) insubordinação – aspiração a fazer tudo por si mesma; e) sintomas secundários – protesto violento e ciúme. Ao mesmo tempo, ocorre avanço em termos de conduta e relação com os próprios afetos. As crianças já não são totalmente dominadas por seus desejos, tornando-se capazes até mesmo de agir em desacordo com os mesmos só para contrariar os adultos (Pasqualini, 2006).

O trabalho educacional do primeiro ao terceiro ano de idade pode, então: desenvolver movimentos; formar hábitos de autocuidado; ensinar como usar utensílios domésticos e brinquedos; estimular a imitação (contribuindo para o jogo de papéis); desenvolver a linguagem oral e a necessidade de comunicação; aprimorar a percepção visual, auditiva e tátil; educar a atenção e o cumprimento das regras básicas de conduta social; desenvolver formas primárias de memória, pensamento e imaginação. Chaves, Tuleski, Lima & Girotto (2014)

sugerem a criação de um espaço educativo repleto de cores, sons, livros e brinquedos, que, por sua disponibilidade, reclamam a intencionalidade dos adultos e estimulam a aprendizagem ativa da criança. Destacam a importância

de o educador não fazer pela criança, mas com a criança, orientando-a por meio de instruções verbais.

A Tabela 1 resume a época da primeira infância, seus períodos e atividades principais.

**Tabela 1. Mudanças ocorridas por meio das atividades principais da primeira infância**

crise pós-natal				
Primeiro ano de vida (0 - 1)	<b>Comunicação emocional direta</b>	atividades desenvolvidas: processos psíquicos particulares:	• premissas para manipulação de objetos: habilidades sensório-motoras, de orientação e manipulação • emoção: “complexo de animação” (vocalizações, risos e excitação motora geral) • sensação: concentração nos objetos em movimento • linguagem: imitação de fonemas	mudanças na personalidade: na vida psíquica individual
crise do primeiro ano				
Primeira infância (1-3)	<b>Atividade objetal-manipulatória</b>	atividades desenvolvidas: processos psíquicos particulares:	• premissas para jogo de papéis: encadeamento lógico das ações • linguagem: primeiras palavras e frases • inteligência prática: ações com objetos • percepção: verbal e generalizada	mudanças na personalidade: • autonomia crescente • consciência sobre si

### *Jogo de Papéis*

Aos três anos, as atividades e obrigações básicas das crianças – como vestir-se ou recolher os brinquedos – já são cumpridas com certa independência. Seu círculo de contatos expande-se para além da família e as crianças começam a se interessar pelas pessoas, suas atividades, os objetos com os quais atuam e suas relações (Elkonin, 1960c). Almejam atuar como adultos, porém, sendo crianças, não podem ainda realizar certas ações. A brincadeira aparece como a solução para essa contradição, possibilitando realizar os desejos numa via ilusória e imaginária (Leontiev, 1988b; Vygotsky, 1988).

Conforme se alarga o mundo humano ao redor das crianças, suas necessidades e desejos igualmente se expandem, vez que as necessidades são socialmente produzidas na relação com o universo de objetos e símbolos humanos. Não obstante, há uma clara discrepância entre o que as crianças almejam fazer –

suas necessidades de agir – e o que elas podem de fato concretizar. À vontade de exercitar a independência, dirigir um carro, pilotar um avião, contrapõe-se o impedimento da ação, advindo do fato de não dominarem ainda as operações requeridas para tal. Por conseguinte, as crianças realizam a única atividade que pode satisfazê-las nesse momento: a brincadeira (Rossler, 2006).

A brincadeira que mais propriamente representa a atividade principal da idade pré-escolar é o jogo de papéis. Por meio dessa atividade, as crianças reproduzem as ações dos adultos e as funções sociais do trabalho, moldando as relações interpessoais e os significados sociais das ações (Soler, 2012). Brincar contribui para o desenvolvimento da imaginação, do pensamento e da memória. Enquanto brincam, as crianças não apenas recordam situações vividas, como reconstruem as ações dos adultos (por meio da imitação) e elaboram criativamente as impressões experimentadas (por meio da imaginação) (Soler, 2012). Seus atos não se

baseiam na percepção direta da situação (campo visual imediato), mas sim em ideias e pensamentos (Rossler, 2006). Pela fala, as crianças conseguem regular suas ações, transpondo os significados de um objeto para outro (Lazaretti, 2008). O conteúdo das ações dos adultos, reproduzidas no jogo, é preservado. As operações e as propriedades dos objetos são, contudo, substituídas. E é devido a essa substituição, i. e., como uma demanda advinda das condições específicas sob as quais transcorre a atividade lúdica, que se origina a imaginação (Rossler, 2006). Uma criança que cavalga numa vassoura, por exemplo, preserva os conteúdos da ação real de cavalgar, mas substitui suas operações e condições por aquelas equivalentes ao objeto concreto utilizado na brincadeira (Leontiev, 1988b). O significado separa-se da percepção visual, de modo que as crianças agem com base num “faz-de-conta”. De todo modo, essa separação requer a presença de um objeto que lhe serve de pivô. No exemplo dado, esse objeto é a vassoura (Vygotsky, 1988).

Ao desvincularem o objeto da ação à qual ele está habitualmente relacionado e ao agirem como se fossem outras pessoas, as crianças adquirem durante a brincadeira uma maior consciência de suas ações (Lazaretti, 2008). Aderindo às regras do papel assumido, aprendem também a controlar seu comportamento e adaptá-lo a um propósito definido (Rossler, 2006; Zaporozhets & Markova, 1983).

Pode-se destacar duas fases principais na atividade de jogo de papéis. Na primeira fase (dos três aos cinco anos), as crianças realizam ações com objetos direcionadas a seus colegas. Na fase seguinte (dos cinco aos sete), o foco está nas relações sociais, no significado social da atividade enas atitudes em relação a outras pessoas (Soler, 2012). Assim, quando as crianças brincam de médico, destacam-se por primeiro as ações de auscultar com o estetoscópio ou de aplicar injeções com seringas. Depois, tornam-se fundamentais as relações do “doutor” com o “enfermeiro” e o “paciente”. Finalmente, o conteúdo social da atividade, que é a preocupação em relação ao paciente, adquire centralidade (Elkonin, 1960c).

Como o conteúdo do jogo de papéis das crianças está diretamente relacionado à expansão do seu círculo de conhecimento e à ampliação de sua experiência de vida, as tarefas educacionais nesse período devem contemplar: a seleção de temas; a distribuição de papéis, a definição de acessórios; a introdução de uma atitude respeitosa e cooperativa (Pasqualini, 2006). Envolver

as crianças em idade pré-escolar em atividades de contação de histórias, rodas de conversa e apreciação de produções artísticas (telas, músicas, poesias) contribuem para o enriquecimento desse conteúdo. Tais ações podem vir acompanhadas de desenhos, dramatizações, modelagens, pinturas, dobraduras, recortes e colagens, que, por sua vez, podem ser apresentados em confraternizações, murais e álbuns temáticos (Chaves, Tuleski, Lima & Girotto, 2014).

O jogo de papéis fomenta os desejos das crianças de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, preparando-as para a aprendizagem escolar (Elkonin, 2000). A transição a esse novo estágio de desenvolvimento, socialmente determinada pela institucionalização da educação, é caracterizada fundamentalmente pela perda da espontaneidade infantil. A manifestação direta de si, típica da ausência de uma diferenciação entre interior e exterior, dá lugar à avaliação de si mesmo e de sua posição social (Pasqualini, 2006). Se, no momento em que as crianças desenvolvem a consciência acerca de suas habilidades e capacidades e do lugar que ocupam entre os demais, elas não são adequadamente valorizadas ou inseridas nas obrigações sociais (escola ou afazeres domésticos), sua autoafirmação pode tomar formas que rompem com a disciplina e se expressam na crise dos sete anos (Leontiev, 1988a).

#### *Atividade de Estudo*

Quando as crianças adentram a escola, elas assumem uma obrigação para com a sociedade, para além de deveres com pais e professores. O conteúdo de sua vida futura e de seu papel social depende do cumprimento de suas obrigações, o que faz do estudo formal uma importante atividade (Leontiev, 1988a, 2004). Na escola, as crianças internalizam o conhecimento científico, bem como os valores morais requeridos para viver em sociedade (Lazaretti, 2008). Aprendizagem da leitura, da escrita, e do conhecimento sistematizado, junto com as regras e normas de relação para com pares e professores, lança novas exigências a seu psiquismo e personalidade. Consequentemente, verifica-se uma maior regulação voluntária do comportamento e de funções psicológicas como a atenção, a memória e a inteligência (Soler, 2012).

Durante esse período, há um desenvolvimento do pensamento e das capacidades de reflexão, análise e planejamento mental (Facci, 2004). O conhecimento deixa de ser adquirido meramente pelo estímulo

sensorial direto e passa a ser mediado também pela linguagem. A estimulação das operações mentais, como comparação, diferenciação e generalização de objetos (e subsequentemente de imagens mentais dos mesmos) leva ao desenvolvimento de sistemas de conceitos (Elkonin, 1960b). Os conceitos científicos, integrando um sistema de generalizações, exigem uma relação consciente e arbitrária para com eles (Mesquita, 2010; Karpov, 2003). São a base para que se ultrapasse – por meio de mediações e reflexões – a barreira do empírico, do imediato e do aparente e se adentre às causas e conexões internas dos fenômenos, ao conhecimento profundo dos mesmos, bem como se fomente o pensamento crítico em relação à realidade. A apropriação dos conceitos científicos representa a socialização do conhecimento historicamente produzido e sistematizado, residindo aí a principal função da escola.

A apropriação desses conceitos pela atividade de estudo escolar dá-se por meio da busca de soluções para uma situação problema apresentada pelos professores. Reunindo ao mesmo tempo o objetivo da ação e as condições para atingi-lo, a tarefa requer dos estudantes ações que lhes permitem reconstituir o caminho histórico do desenvolvimento dos conceitos (Asbahr, 2011). Na sala de aula, não basta apenas transmitir conteúdos, mas considerar os conhecimentos prévios dos alunos, problematizá-los e, assim, instigá-los a assumir um papel ativo no processo de apropriação e objetivação dos conceitos científicos necessários para a resolução do desafio que lhes foi lançado.

Além do desenvolvimento intelectual, produzido pela atividade de estudo, a socialização escolar também se expande e as relações entre colegas se estreitam (Martins & Eidt, 2010), anunciando a atividade principal do próximo estágio, que é a comunicação íntima pessoal entre adolescentes. A crise da adolescência, que ocorre na transição para o próximo estágio, caracteriza-se por um rebaixamento da performance escolar, uma diminuição da habilidade para o trabalho, uma redução ou desaparecimento dos interesses prévios, uma atitude rebelde e uma divisão mais acentuada entre eu e mundo (Vygotsky, 1996). Vygotsky (1996), todavia, enxerga no rebaixamento temporário da performance escolar o resultado de um movimento de transição a um nível mais elevado de atividade intelectual.

A Tabela 2 resume a época da infância, seus respectivos períodos e atividades. (p.15)

### *Comunicação Íntima Pessoal*

O desenvolvimento da personalidade e do psiquismo durante a adolescência não se deve tanto à maturação física quanto à complexificação da atividade de aprendizagem e ao alargamento e aprofundamento das relações pessoais, advindos da maior participação dos adolescentes em espaços extracurriculares (Lazaretti, 2008). O aumento da força física, do conhecimento e das capacidades dos adolescentes, põe-nos, até certo ponto, sob a mesma condição dos adultos, ampliando ao mesmo tempo as suas responsabilidades. Mais independentes, tornam-se críticos frente às exigências, aos modos de agir e às qualidades pessoais dos adultos, assim como em relação aos conhecimentos teóricos (Facci, 2004).

Com a ampliação dos interesses cognitivos e o alargamento das relações sociais, a comunicação íntima pessoal se torna a atividade principal nesse período. Os adolescentes estabelecem relações pessoais íntimas, cujo conteúdo predominante é o outro como um indivíduo que possui qualidades pessoais particulares (Lazaretti, 2008). Cria-se um “código de companheirismo” entre eles, baseado no respeito, na confiança mútua e em regras morais e éticas que, em última instância, reproduzem as normas gerais dos relacionamentos entre adultos (Soler, 2012; Karpov, 2003).

Tomando parte dos assuntos e tarefas da vida coletiva, os adolescentes começam a ver nos adultos a personificação de traços morais e psicológicos por eles valorizados e, a partir da percepção das qualidades dos outros, vão desenvolvendo a autoconsciência. A princípio, caracterizam as próprias ações. Na sequência, são capazes de descrever seu comportamento característico. Passo a passo, conseguem valorar qualidades relativamente constantes da personalidade, considerando o sistema de conduta como um todo (Elkonin, 1960b).

Por meio da atividade de comunicação íntima pessoal, os adolescentes formam pontos de vista acerca da vida, dos relacionamentos e de seu próprio futuro. Seus pensamentos se tornam convicção interna, guiando seus interesses e conduta (Facci, 2004). O desenvolvimento do pensamento conceitual lhes permite assimilar conhecimentos científicos, artísticos e culturais e a formar uma consciência social e filosófica. Os adolescentes passam também a compreender a realidade, as pessoas a seu redor e a si mesmos (Tomio & Facci, 2009). Nesse processo, a escolarização cumpre um papel fundamental, fomentando não só a aquisição de

**Tabela 2. Mudanças ocorridas por meio das atividades principais da época da infância**

Infância	crise dos três anos		
	<b>Jogo/Brincadeira</b> Idade pré-escolar (3-7)	atividades desenvolvidas:  processos psíquicos particulares:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• premissa para o estudo: aspiração para realizar ação socialmente valorizada</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• imaginação: criação de objetos e situações</li> <li>• pensamento: operação com significados na ausência do objeto</li> <li>• linguagem: organizada, coerente</li> <li>• memória: recordação dos conteúdos das ações</li> <li>• volição: controle da conduta, intenção voluntária</li> </ul>
		mudanças na personalidade:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• internalização de funções sociais e padrões comportamentais</li> <li>• modelagem das relações interpessoais e do significado social das ações</li> <li>• conscientização das próprias ações</li> </ul>
crise dos sete anos			
<b>Estudo</b> Idade escolar primária (7-11/12)	atividades desenvolvidas:  processos psíquicos particulares:  mudanças na personalidade:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• premissa para comunicação íntima pessoal: expansão e estreitamento das relações interpessoais</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comportamento voluntário, atenção voluntária, memória voluntária e inteligência voluntária</li> <li>• pensamento: desenvolvimento de conceitos científicos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento moral: relacionamentos baseados nos interesses coletivos</li> </ul>	

conhecimento científico, como também o pensamento crítico, por meio do estímulo à problematização junto a adultos e companheiros (Tomio & Facci, 2009). A transformação intelectual e comportamental dos adolescentes prepara-os para a atividade profissional de estudo, na qual a aprendizagem assume um caráter autônomo, orientando-se para o trabalho e a ocupação de um novo lugar na sociedade (Facci, 2004).

Exigir maior responsabilidade e manifestar uma atitude de respeito perante os adolescentes é de grande importância para o desenvolvimento de sua personalidade. De outro modo, é possível que eles superestimem suas transformações orgânicas e intelectuais, considerando-se maduros o suficiente para uma vida independente e expressando uma atitude negativa frente às exigências

que lhes fazem os adultos, além de irritabilidade, grosseria e frequentes mudanças de humor (Elkonin, 1960b).

Para Mesquita (2010), a necessidade dos adolescentes de agirem por si mesmos e refletirem moralmente sobre sua conduta é uma oportunidade educacional para se criarem espaços coletivos que transcendam a sala de aula, como feira de ciências, excursões, grupos de estudo e eventos científicos e artísticos. Envolvendo longas preparações e reuniões que encorajam a exposição e a troca de posicionamentos, esses espaços viabilizam a união entre o conhecimento escolar e a sociabilidade essencial a esse período.

#### *Atividade Profissional de Estudo*

Por meio da atividade profissional de estudo, dos quinze aos dezoito anos, os adolescentes começam a ter uma atitude séria perante o trabalho. Cresce seu interesse em realizar uma atividade socialmente útil (Lazaretti, 2008). Eles adquirem informação, conhecimentos e técnicas direcionadas à execução da atividade profissional (Soler, 2012). O acúmulo de conhecimentos conduz a exigências cada vez mais elevadas de generalização e abstração. Desenvolve-se o pensamento teórico, orientado ao conhecimento dos princípios e leis gerais da realidade. Cresce também o interesse em transformar a realidade.

Os conhecimentos, aliados à intervenção ativa na vida social, tornam-se convicção e direção para a atividade. Os adolescentes buscam um propósito para a vida; tentam explicar os fenômenos sociais e pensam sobre sua própria posição social. Com isso, há um desenvolvimento moral e expressam-se sentimentos fortes e variados frente aos problemas sociais. Conflitos internos ligados às relações mútuas e aos êxitos e

fracassos de planos e desejos são constantes nesse período (Elkonin, 1960b).

A adolescência é o marco inaugural da personalidade autoconsciente, na qual o indivíduo não apenas se reconhece na realidade como a reconhece em si (Martins, 2001). Isso porque nesse estágio consolida-se o pensamento por conceitos, tido por Vygotsky (1999) como a função central da forma mais elevada do sistema psicológico, que altera qualitativamente a forma e o conteúdo do pensamento e representa, assim, o mais alto grau de desenvolvimento dos complexos nexos estabelecidos entre as funções psicológicas superiores. A entrada no mundo do trabalho marca a transição da adolescência para a vida adulta, que traz consigo novas relações interpessoais e aquisições simbólicas e instrumentais ao desenvolvimento psíquico, em especial em razão da atividade de trabalho.

A Tabela 3 apresenta a época da adolescência, seus respectivos períodos e atividades principais.

**Tabela 3. Mudanças ocorridas por meio das atividades principais da época da adolescência**

<b>Adolescência</b>	<b>crise da adolescência</b>			
	<b>Idade escolar média (11/12-15)</b>	<b>Comunicação Íntima Pessoal</b>	<b>processos psíquicos particulares:</b>	<b>atividades desenvolvidas:</b>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• premissa para atividade profissional de estudo: pontos de vista sobre a vida, as relações pessoais e o futuro</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensamento por conceitos</li> <li>• amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mudanças na personalidade:</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• independência e responsabilidade</li> <li>• código moral e ético nas relações pessoais</li> <li>• autoconsciência/consciência social</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• premissa para o trabalho: apropriação de ferramentas para a prática profissional</li> </ul>
	<b>Idade escolar juvenil (15-17/18)</b>	<b>Atividade Profissional de Estudo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• processos psíquicos particulares:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensamento teórico: elevada abstração e generalização</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• mudanças na personalidade:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento moral: sentimentos fortes frente a questões sociais e interesse em transformar a realidade</li> <li>• busca por um sentido social na atividade cotidiana</li> </ul>

## Conclusão

Investigar o desenvolvimento psicológico humano sob a óptica da atividade envolve reconhecer a existência de um elo mediador entre indivíduos e mundo. Assim, nem a realidade pode ser vista como mera externalização de uma subjetividade pré-existente nem os indivíduos como receptores passivos das influências externas. Os indivíduos transformam a realidade e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. Como pontua Elkonin(1960a), o desenvolvimento psíquico não é um processo passivo ou um reflexo automático de tudo o que age sobre os indivíduos. Cada indivíduo, com suas experiências sociais prévias, tem uma atitudeativa frete às influências recebidas. Desse modo, a eficácia dos processos educacionais depende de como estes são organizados e levam em consideração os progressos já realizados pelos indivíduos.

Apesar de a educação basear-se no desenvolvimento já existente, não deve se restringir a ele. Pelo contrário, deve identificar as potencialidades emergentes a fim depromovê-las. Em momentos críticos, os processos educacionais devem propor tarefas alinhadas com as novas mudanças e pontos de vista dos indivíduos. Uma educação prospectiva contribui para o máximo desenvolvimento das propriedades psíquicas.

Por sua vez, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e suas dificuldades, não se pode perder de vista seu caráter histórico e social. Mais determinantes que as disposições biológicas inatas o são as mediações sociais, que viabilizam a apropriação cultural e a reprodução, no indivíduo, das faculdades humanas historicamente desenvolvidas. Assim, urge romper com

a perspectiva natural e individualizante para se criar mediações consistentes e adequadas à reconfiguração das funções psicológicas superiores e à potencialização do desenvolvimento.

É importante ressaltar que a atividade individual não existe desvinculada de uma atividade social mais ampla, i. e., do modo como uma sociedade se organiza. Como apontado anteriormente, a periodização do desenvolvimento não é algo natural e imutável, mas sim um processo dinâmico, cuja forma e conteúdo responde à historicidade das relações, aos diferentes modos de produzir a vida em cada época e lugar. Assim, a despeito de este artigo enfatizar as atividades principais em seu aspecto humanizador, há que se considerar que na sociedade capitalista atual existem obstáculos ao desenvolvimento, visto que a maioria dos indivíduos estão separados dos produtos do trabalho da humanidade e não reconhecem a si mesmos como seres humanos. Se é a riqueza e a diversidade do mundo a que os indivíduos têm acesso que determina sua atividade e psiquismo, a restrição desses fatores traz consequências para seu desenvolvimento. São exemplos de empobrecimento deste último: a transmissão de preconceitos e estereótipos (sociais, étnicos ou de gênero) no conteúdo das brincadeiras; a desvalorização social da escola e dos professores, que esvazia o sentido da aprendizagem e exalta unicamente sua dimensão pragmática; a necessidade de trabalhar para sobreviver, que pode conduzir à evasão dos estudos; etc. Portanto, se o desenvolvimento humano é o principal objetivo dos processos educacionais, sua plena realização depende não apenas desses processos, mas fundamentalmente de uma ampla transformação social.

## Referências

- Asbahr, F. (2011). "Por que aprender isso, professora?" *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Chaves, M.; Tuleski, S.; Lima, E. & Girotto, C. (2014). Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. *Educação*, 39(1), 129-142.
- Elkonin, D. (1960a). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. En Smirnov, A., Rubinstein, S.; Leontiev, A. & Tieplov, B. (Orgs.). *Psicología* (pp. 493-503). México: Grijalbo.
- Elkonin, D. (1960b). Desarrollo psíquico de los escolares. En Smirnov, A. Rubinstein, S. L., Leontiev, A. & Tieplov, B. (Orgs.). *Psicología* (pp. 523-559). México: Grijalbo.
- Elkonin, D. (1960c). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. En Smirnov, A.; Rubinstein, S.; Leontiev, A. & Tieplov, B.(Orgs.). *Psicología* (pp. 504-522). México: Grijalbo.
- El'konin, D. (2000). *Toward the problem of mental development of children*. [Online] Retrieved from <https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm> (May 16, 2015).

- Facci, M. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin & Vygotsky. *Cad. Cedes*, 24(62), 64-81. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>
- Karpov, Y. (2003). Development through the lifespan: a neo-vygotskyian approach. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 138-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazaretti, L. (2008). *Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, SP, Brasil.
- Leontiev, A. (2005). The Life and Creative Path of A.N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 8-69.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Leontiev, A. (1988a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vygotsky, L.; Luria, A. & Leontiev, A. N (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. (1988b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. En Vygotsky, L.; Luria, A. & Leontiev, A. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed.). São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. (2005). The genesis of activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 58-71.
- Lísina, M. (1987). La génesis de las formas de comunicación en los niños. En Davidov, V. & Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (pp. 274-298). Moscú: Editorial Progresso.
- Martins, L. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, Brasil.
- Martins, L. & Eidt, N. (2010). Trabalho e Atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a02.pdf>
- Mesquita, A. (2010). *A motivação do aprendizado para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, SP, Brasil.
- Pasqualini, J. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, SP, Brasil.
- Rossler, J. (2006). O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In Arce, A. & Duarte, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil – as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin* (pp. 51-64). São Paulo: Xamã.
- Soler, V. (2012). *Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Tomio, N. & Facci, M. (2009). Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. *Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99. Disponível em [http://www.dtp.uem.br/rtpc/volumes/v12n1/008\\_Noeli\\_Tomio.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtpc/volumes/v12n1/008_Noeli_Tomio.pdf)
- Venger, L. (1994). Mechanisms of developmental progression. En Geert, P.; Mos, L. & Baker, W. (Eds.), *Annals of theoretical psychology* (Vol. 10, pp. 63-105). New York: Plenum Press.
- Veresov, N. (2006). Leading Activity in Developmental Psychology: Concept and Principle. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44(5), 7-25. doi: 10.2753/RPO1061-0405440501
- Vygotsky, L. (1999). Sobre os sistemas psicológicos. In Vygotsky, L. S. *Teoria e método em psicologia* (pp. 103-135). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente*. (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, (Tomo III).
- Vygotsky, L. (1996). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, (Tomo IV).
- Zaporozhets, A. & Markova, T. (1983). Principles of preschool pedagogy, Part I, Chapter III: The psychological foundations of preschool education. *Soviet Education*, 25(3), 71-90.

Fecha de recepción: 13/09/2016

Fecha de aceptación: 17/05/2017