
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 552-574

ISSN: 2237-0315

As funções psicológicas superiores no desenvolvimento do psiquismo infantil

Higher psychological functions in the development of children's psychism

Dorcely Isabel Bellanda Garcia
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Paranavaí-Paraná-Brasil

Resumo

Neste artigo, objetiva-se compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, com ênfase no processo de formação das capacidades intelectivas da criança, destacando a 'atenção', a 'percepção', a 'memória', as 'emoções' e os 'sentimentos'. No processo do desenvolvimento infantil, essas funções psicológicas estão interligadas e diretamente relacionadas; não ocorrem, portanto, de forma isolada. A metodologia utilizada é de cunho teórico e fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural. Como resultado, evidenciou-se a importância desses estudos, que demonstram que as mediações pedagógicas e intencionais promovem o desenvolvimento das funções cognitivas das crianças, desde os anos iniciais. Tal conhecimento colabora com o professor no exercício de sua função, o qual estabelece elementos didáticos e, dessa forma, apresenta maiores condições de possibilitar o desenvolvimento dessas funções nos alunos.

Palavras-chave: Funções intelectivas. Psiquismo infantil. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract.

The development of human psychism is analyzed by underscoring the process in the formation of children's intellectual abilities, with special reference to 'attention', 'perception', 'memory', 'emotions' and 'feelings'. The above psychological functions are interlinked and directly related. They do not occur in isolation. Methodology has a theoretical approach based on the Historical and Cultural Theory. Results show the importance of these studies which, in their turn, reveal that pedagogical and intentional mediations trigger the development of children's cognitive functions from a very early stage. Knowledge collaborates with teachers at their tasks, establishing didactic elements and thus greater conditions for the development of these functions.

Keywords: Intellective functions. Children's Psychism. Historical and Cultural Theory.

Introdução

O objetivo desta pesquisa é compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, destacando o processo de formação das capacidades cognitivas superiores na criança. A hipótese aqui levantada é a de que o educador precisa ter conhecimento sobre tais capacidades para que possa promover mediações pedagógicas diferenciadas, as quais são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas do educando.

Para entender o desenvolvimento do psiquismo infantil, é fundamental compreender a influência dos símbolos e dos instrumentos no desenvolvimento da criança, assim como discute Vygotsky (1989), o principal representante da Teoria Histórico-Cultural. Os seus escritos destacam os aspectos fundamentalmente humanos do comportamento, explicitando o desenvolvimento deles na espécie humana e em cada indivíduo. Nesse processo, os elementos biológicos e maturacionais têm papel secundário, pois o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio de transformações complexas, as quais abrangem aspectos quantitativos e qualitativos, passando de funções elementares para funções complexas superiores. No processo de desenvolvimento, portanto, podem-se distinguir duas linhas, que se diferem qualitativamente: a primeira envolve os processos elementares, de origem biológica e a segunda, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

As condições para operações complexas com signos existem desde os estágios primários do desenvolvimento de cada indivíduo. Vygotsky (1989) observa que há sistemas psicológicos transitórios intermediando o nível primário de comportamento elementar e os níveis superiores, denominados formas mediadas de comportamento. Na história do comportamento humano, esses sistemas transitórios ficam entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. O autor refere-se a esse processo como a história natural do signo.

A criança, pela interação com o adulto e com outras crianças, apropria-se dos signos e dos significados, integrando-os às suas ações e atitudes que, até então, tinham caráter essencialmente prático. Assim, a fala ocupa lugar privilegiado no desenvolvimento dos processos psíquicos. Inicialmente, com a ajuda da fala, a criança controla o ambiente; posteriormente, passa a controlar o próprio comportamento.

Simultaneamente ao processo de desenvolvimento, a fala passa a fazer parte de todas as ações da criança, que cotidianamente se depara com situações a serem resolvidas. Vygotsky (1989) explica que, primeiro, a criança realiza a ação e, depois, ela fala. À medida que a linguagem é internalizada, a fala acompanha a ação da criança; posteriormente a isso, a fala passa a anteceder a ação, ou seja, organiza a ação; é, portanto, pensamento.

Para Vygotsky (1989), a fala egocêntrica representa a passagem da fala externa para a interna, constituindo a base para a fala interior. Conforme o pensamento desenvolve-se, a fala egocêntrica diminui, embora não deixe de existir completamente, relacionando-se à fala social e a aspectos emocionais. Mais tarde, as crianças começam a usar a linguagem para si mesmas como instrumento com função planejadora para solução de problemas; deixam de usá-la para solicitarem a colaboração dos adultos. Dessa forma, além de ser utilizada interpessoalmente, a linguagem passa a ser usada intrapessoalmente. Desde o início da vida, as atividades que a criança realiza passam a ter um significado específico no seu contexto. O caminho percorrido pelo indivíduo até o objeto, bem como desse até si mesmo, pressupõe ações mediadas. A cultura instrumentaliza o homem para agir no mundo e os instrumentos adquiridos nessa dinâmica permitem o intercâmbio entre eles, desencadeando modificações em ambos.

Segundo Elkonin (1969), as atividades psíquicas são constituídas na infância e continuam transformando-se no decorrer da vida. Esse desenvolvimento é influenciado pelas condições de vida do indivíduo, que estão interligadas ou inter-relacionadas à educação, ao meio ambiente e à mediação dos adultos. A forma e o nível de desenvolvimento que os processos psíquicos alcançam dependem das condições de vida da criança e de sua educação. É interessante lembrar que nem todos os atos dos adultos, em especial dos educadores, contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Da mesma forma, nem todo conhecimento recebido por ela é relevante para a formação da sua personalidade e da sua conduta. Nesse sentido, a mediação de adultos e de colegas mais experientes poderá possibilitar-lhe a aquisição de novos conhecimentos, os quais interferem no desenvolvimento das funções psicológicas, como a memória, a percepção e o pensamento: “O princípio segundo o qual o desenvolvimento psíquico está determinado pelas condições de vida, de educação e de ensino conserva toda a sua

importância” (ELKONIN, 1969, p. 499, tradução nossa). Ao manusear os objetos, sob a mediação de outras pessoas, as crianças desenvolvem habilidades e novas capacidades, uma vez que eles guardam, em si, a história própria e a da cultura constituída socialmente.

Na primeira infância, a criança estabelece uma íntima relação com a sua família; com o auxílio dessa instituição, juntamente com a linguagem que está em vias de desenvolvimento, estabelece relações efetivas com a realidade circundante. O ingresso na escola significa uma mudança radical para a criança, no que se refere às interações com os adultos e com as outras crianças (LEONTIEV, s/d). No espaço escolar, por meio das atividades e dos jogos, que vão além da manipulação dos objetos e da comunicação, ela amplia as suas relações e vai apropriando-se de valores, de princípios, de condutas legitimadas pelo mundo no qual está inserida. As pessoas que rodeiam as crianças dividem-se em dois círculos; o primeiro é composto pelos mais íntimos (mãe, pai ou outra pessoa que cumpra esse papel). Essas relações interligam a aproximação e o relacionamento com as demais pessoas, as quais pertencem ao círculo mais amplo.

Quando o processo de desenvolvimento da criança é normal, a passagem da infância pré-escolar ao estágio posterior da vida psíquica relaciona-se ao ingresso dela na escola. Essa nova experiência modifica as relações mais íntimas da criança, as quais deixam de ser determinantes e passam a ser determinadas pelas relações mais amplas. A criança, o adolescente e o jovem ocupam um lugar entre as pessoas que os rodeiam; tal posição é marcada pelo nível de desenvolvimento decorrente das experiências das quais participam. “Além dessas diferenças quantitativas profundas, interessam-se, pensam e sentem de diferentes maneiras, atuam de maneira distinta e estão em diferentes relações com a realidade” (ELKONIN, 1969, p. 502, tradução nossa).

O desenvolvimento das capacidades intelectuais depende do modo como o conhecimento é transmitido, sobretudo da espécie de conhecimento. O desenvolvimento psíquico, segundo Elkonin (1969), não ocorre por acaso; é decorrente, porém, daquilo que atua sobre o indivíduo e, principalmente, das experiências adquiridas socialmente.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que a criança, diferentemente dos adultos, não tem todas as funções psicológicas desenvolvidas. Aquela se difere destes tanto na

forma de pensar como na estrutura física, pois o desenvolvimento acontece de acordo com a faixa etária. Para um recém-nascido, a audição, a visão e os demais órgãos de percepção são quase não-funcionais; no adulto, são responsáveis pela ligação com o ambiente.

Em síntese, as mudanças observadas desde o início da vida psíquica da criança estão interligadas. Mesmo em faixas etárias semelhantes, observam-se traços de personalidade diferenciados. De acordo com as condições histórico-culturais, é muito importante que o educador conheça as etapas do desenvolvimento infantil. Além disso, é preciso que esteja claro que é preciso fazer a mediação adequada entre um período e outro, proporcionando ações e atividades coerentes a cada faixa etária.

O desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, das emoções e dos sentimentosⁱ na perspectiva Histórico-Cultural

Neste estudo, destacam-se e analisam-se as primeiras funções psicológicas – a ‘percepção’, a ‘atenção’, a ‘memória’, as ‘emoções’ e os ‘sentimentos’; são elas que possibilitam o desencadeamento do processo de desenvolvimento na criança.

O bebê possui movimentos coordenados dos olhos após 1 mês e meio de idade; embora seja a condição necessária para ver, ainda não possui o poder visual. O mundo visível torna-se acessível para ele apenas após seus 4 ou 5 meses de vida. O desenvolvimento da criança, em relação às suas novas capacidades perceptivas, colabora para mudanças em sua vida. “[...] O primeiro princípio ‘orgânico’ de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 156).

Para Vygotsky (1989), o uso de instrumentos (objetos físicos) e a fala estão interligados nas funções psicológicas, principalmente em relação à percepção, às operações sensório-motoras e à atenção. Cada uma delas faz parte de uma função dinâmica do comportamento. A fala conduz a mudanças qualitativas na sua estrutura e na relação com outras funções.

Para Sokolov (1969), a ‘percepção’ é reflexo do conjunto de características e de partes de objetos e de fenômenos da realidade que agem sobre os órgãos dos sentidos. Para que essa função psicológica se complete e se aperfeiçoe, em maior ou menor grau, os conhecimentos adquiridos em experiência anterior exercem papel decisivo:

[...] A percepção de algo, como objeto ou fenômeno determinado da realidade, seria impossível sem o apoio na experiência passada. [...] Como todos os processos do conhecimento, a percepção, sendo reflexo ou representação do mundo real, depende das características do sujeito que percebe, de seus conhecimentos, de suas necessidades, de seus interesses etc. Assim como a sensação, a percepção é uma imagem subjetiva do mundo real. [...] As percepções humanas estão condicionadas pela prática social (SOKOLOV, 1969, p. 144-145, tradução nossa, grifos do autor).

A forma como o homem percebe a realidade está relacionada com o seu modo de viver e ao de seu tempo, bem como à sua experiência teórico-prática. A percepção resulta de uma completa atividade analítico-sintética do cérebro. Um dos aspectos marcantes dessa função complexa do pensamento é a sua integridade; a percepção de partes isoladas de um determinado objeto depende da percepção do seu conjunto.

[...] A base fisiológica da percepção são os reflexos condicionados a estímulos complicados e a relações entre os estímulos, resultantes da atuação sobre os receptores, de distintas partes e qualidades dos objetos. Como consequência disso, no homem, aparece uma imagem complexa dos objetos. As conexões nervosas temporais que se formaram anteriormente e que são base fisiológica da experiência têm influência sobre o conteúdo e o caráter das percepções (SOKOLOV, 1969, p. 145, tradução nossa, grifos do autor).

Vygotsky (1989), com base em seus experimentos, chegou a conclusões básicas e marcantes sobre as formas superiores de percepção. A criança inicia a sua percepção do mundo por intermédio dos olhos e da fala. A percepção natural da criança recebe colaboração substancial da fala, que se torna parte essencial do desenvolvimento cognitivo. A fala, juntamente com os mecanismos intelectuais, no decorrer do desenvolvimento infantil, adquire uma nova função: a percepção verbalizada. O desenvolvimento da criança, nesse estágio e nos estágios subsequentes, por meio da fala, assume função de síntese e é o instrumento que possibilita atingir formas novas e complexas da percepção cognitiva, diferentes das existentes nos animais. As pesquisas de Vygotsky revelaram que, desde os estágios precoces do desenvolvimento, a percepção e a linguagem estão interligadas. Mesmo sem a emissão de sons, na solução de problemas não verbais, a linguagem tem influência significativa, o que permite dizer que linguagem e pensamento são interdependentes.

A percepção de objetos reais é um aspecto essencial da percepção humana, que se constitui por percepções categorizadas e não isoladas, fazendo parte de um sistema dinâmico de comportamento. Assim, o mundo é percebido com sentido e com significado pela criança.

As funções psicológicas superiores no desenvolvimento do psiquismo infantil

[...] Ao aprender a reconhecer os objetos e as suas partes, as crianças aprendem a generalizar e a diferenciar os objetos segundo as suas propriedades mais importantes. A percepção das crianças depende do alto grau de sua experiência anterior. Quanto maior é a frequência com que uma criança tem contato com diferentes objetos mais sabe sobre eles, melhor os reconhece e posteriormente reflete com mais precisão sobre as relações e as uniões existentes entre eles (SOKOLOV, 1969, p. 173-174, tradução nossa).

As transformações nos processos perceptivos e em outras atividades intelectuais também devem ser enfatizadas. Em seus estudos, Sokolov percebeu a mudança de relação entre a percepção e a ação motora em crianças menores. O movimento está presente na infância de forma intensa, não se separa da percepção; esses processos quase coincidem.

Os jogos têm uma importância muito grande para o desenvolvimento da percepção e da capacidade de observar na idade pré-escolar e no início da idade escolar. Durante os jogos, as crianças percebem diferentes características dos objetos, como sua cor, sua forma, seu tamanho, seu peso e como tudo isso se relaciona [...] (SOKOLOV, 1969, p. 174, tradução nossa, grifos do autor).

A criança, no início do seu desenvolvimento, soluciona os problemas de forma impulsiva; posteriormente, passa a resolvê-los com conexões estabelecidas internamente, por intermédio do estímulo e do signo auxiliar correspondente:

[...] O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento desloca-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos (VYGOTSKY, 1989, p. 39-40, grifos do autor).

A fala dos adultos colabora para que as crianças destaquem uma outra parte dos objetos, causando mudanças no desenvolvimento infantil. Quando um adulto leva a criança a realizar uma observação orientada, ela adquire ganhos significativos, pois aprende a distinguir e a nomear os objetos; dessa maneira, à medida que considera seus aspectos substanciais, chega à generalização. O ambiente escolar é bastante adequado para que a percepção do aluno se alargue. A qualidade das interações entre professor e aluno, isto é, o processo de mediação realizado pelo docente colabora para que a percepção se desenvolva e se aprimore, em especial para que os conceitos científicos sejam adquiridos.

O desenvolvimento das percepções dos alunos exige uma grande atenção e *informação da parte dos professores e dos educadores*. [...] A tarefa dos professores está em preparar cuidadosamente os estudantes para que percebam os objetos que estudam, fornecer a eles os dados indispensáveis sobre esses objetos, o que os ajudará a perceber e diferenciar suas características mais importantes. As demonstrações com base nos materiais escolares (desenhos, esquemas, diagramas etc.), *as práticas de laboratório e as excursões conseguem seu fim unicamente quando o estudante possui uma consciência clara sobre a sua tarefa e sobre o objetivo que busca nessas observações*. Sem isso, ele pode ver os objetos, porém não perceber o principal (SOKOLOV, 1969, p. 175, tradução nossa, grifos do autor).

Assim, o professor deve primar por um ensino que leve o aluno a perceber os fatores dos fatos, os conteúdos no seu movimento, no contexto em que os produziu e em que os significa; enfim, que leve à reflexão, a qual deve evidenciar as contradições, mostrando caminhos para transpô-las. Ao trabalhar com conteúdos contextualizados, o professor concorre para o desenvolvimento da percepção, bem como das demais faculdades psíquicas, proporcionando aos alunos condições de análise dos fenômenos naquilo que os constitui, percebendo que podem ser diferentes do que são.

A ‘atenção’, como as demais funções psicológicas, também é formada, ou seja, é desenvolvida; por isso, depende das interações, da mediação e do ensino. Essa função prepara o homem para a percepção e para a atividade. Segundo Luria (1991, p. 1), o homem recebe inúmeros estímulos, dentre os quais seleciona os mais significativos e descarta os demais: “A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de atenção”. O aspecto seletivo da atividade consciente, pelo qual a atenção é responsável, manifesta-se na percepção, nas atividades motoras e no pensamento. Há, também, um “fundo” constituído pelos seguimentos em que o que ingressa está detido na consciência; em qualquer instante, ao surgir uma atividade correspondente, os devidos processos podem tornar-se o centro da atenção do indivíduo, tornando-se preponderantes.

Para Smirnov (1969), inúmeros objetos e fenômenos de qualidades diferenciadas atuam sobre o homem. Ao entrar em contato com tais objetos e fenômenos, somente uma parte deles se reflete no homem; os demais passam despercebidos ou são percebidos de forma vaga, já que as percepções são seletivas, ou seja, escolhidas entre tudo o que atua sobre o homem em um dado momento. Isso também é válido para as demais funções psíquicas.

Smirnov (1969) classifica a atenção em duas categorias: involuntária e voluntária. Em relação à atenção voluntária, o autor a diferencia pela atividade consciente que realiza. O aluno destaca conscientemente os objetos e os fenômenos que são necessários para efetuar determinada atividade. Dessa forma, a atenção voluntária está sedimentada em experiências anteriores e entre diferentes atividades. A união entre a organização verbal da tarefa ou da ação e os atos para realizá-la correspondem à determinada direção da atenção. Quanto mais importante é a tarefa para o aluno, mais clara e significativa será; assim, ele terá maior desejo e atenção para realizá-la até o seu término. Em resumo, no início do desenvolvimento infantil, a atenção é involuntária e depende dos estímulos externos. Após os 6 meses, a criança demonstra interesse maior pelos objetos que estão ao seu redor, manipulando-os e se fixando, muitas vezes, em um deles. Nessa idade, a atenção é muito instável.

A atenção desempenha papel fundamental nas funções perceptivas. É, ainda, fator preponderante para qualquer atividade humana, principalmente no âmbito escolar.

Quando a criança começa a andar e a desenvolver a sua fala, aparecem sinais rudimentares da atenção voluntária; nesse momento, a interação com o adulto é decisiva para o seu desenvolvimento. Com o respaldo das palavras, ela começa a ter domínio sobre a sua atenção e passa a desenvolver estruturas novas em uma situação percebida. A fala auxilia a criança a reorganizar o campo visuoespacial e a criar um campo temporal perceptivo e real semelhante ao visual (VYGOTSKY, 1989). Em outras palavras, por meio da sua capacidade de verbalização, pode controlar a sua atenção e, conseqüentemente, reorganizar o seu campo perceptivo.

[...] o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas. Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas (VYGOTSKY, 1989, p. 40-41).

Segundo Gonobolin (1969), as crianças entre 4 e 5 anos demonstram, em algumas situações, uma atenção enorme no que estão fazendo ou ouvindo, mas se distraem com facilidade perante outros objetos que lhes interessam. Nessa idade, não

conseguem manter a atenção intencionada por um longo período. Os jogos são muito importantes para o desenvolvimento da atenção, contribuindo para o desenvolvimento da intensidade e da concentração da atenção, bem como de sua constância. Observações demonstram que uma criança de 6 anos prolonga seus jogos durante uma hora ou mais; em crianças de 3 anos, os mesmos jogos conseguem uma atenção de 20 a 25 minutos.

No fim da educação infantil, a criança demonstra maior experiência para dirigir a sua atenção, aspecto importante para o ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda predomina, nessa faixa etária, a atenção involuntária. No processo de escolarização, o desenvolvimento da atenção voluntária acontece de maneira mais rápida. Vale ressaltar que, sob a intervenção do professor, a forma de mediação realizada com os alunos, no ambiente escolar, estimula-os em relação às atividades a serem desenvolvidas.

Para o desenvolvimento da atenção voluntária, é indispensável fomentar no aluno uma atitude consciente em relação à importância do estudo e do cumprimento das tarefas. A atenção voluntária refere-se a uma atenção organizada, assim como o estudo, que é uma atividade consciente, planejada e com fim determinado. O ambiente escolar é o melhor local para o ensino da atenção voluntária. O professor, portanto, deve realizar uma mediação que permita que a atenção voluntária faça-se presente no processo de aprendizagem.

O educador, ao propor atividades ao alunado, deve fazê-lo considerando as possibilidades dos alunos, ou seja, não deve apresentar atividades que fiquem muito aquém ou que vão além das condições deles. Segundo Gonobolin:

Ao educar a atenção nos alunos, é indispensável levar em consideração *as relações mútuas existentes entre os dois tipos de atenção*, a voluntária e a involuntária. Se o ensino se baseia unicamente na atenção involuntária, a educação pode ter uma falsa direção: não se desenvolverá, nas crianças, a capacidade de superar as dificuldades. Se o ensino se baseia unicamente na atenção voluntária, as aulas perdem o atrativo e cria-se uma atitude negativa em relação aos estudos. Por isso, o professor deve ministrar aulas interessantes ao mesmo tempo em que propicie aos alunos a capacidade de superar as dificuldades, e, assim, educar *os dois tipos de atenção*. A boa organização da aula é condição importante para atrair e fixar a atenção dos alunos (GONOBOLIN, 1969, p. 198, tradução nossa, grifos do autor).

Na sala de aula, o professor deve favorecer o ambiente para que os alunos se sintam à vontade para perguntar e para contestar o que está sendo estudado.

Atividades difíceis, monótonas e demasiadamente prolongadas podem causar cansaço e interferir negativamente no nível de atenção. A educação da atenção também está relacionada ao grau de organização do trabalho individual do escolar.

A dificuldade de atenção da criança, muitas vezes, pode estar relacionada ao estado de saúde. Para a educação da atenção, faz-se necessário o fortalecimento do organismo de forma geral. Smirnov (1969) aponta que o cansaço físico e mental, o sono insuficiente, a alimentação irregular e o clima tenso em sala de aula interferem negativamente na atenção. O professor deve manter contato com a família do aluno para melhor orientá-la. A prática de esportes também educa a atenção; os exercícios físicos ajudam no fortalecimento do sistema nervoso e, simultaneamente, promovem o desenvolvimento da capacidade de atenção e de concentração das crianças.

A 'memória' também faz parte das funções psíquicas, desenvolvendo-se juntamente com a percepção. Na fase inicial da infância, a memória é uma das funções psicológicas centrais e, em torno dela, são construídas todas as outras. O ato de pensar da criança pequena é, em muitos aspectos, determinado pela memória; “[...] para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar” (VYGOTSKY, 1989, p. 56). Segundo o autor, diversas pesquisas apontam que, na infância, a memória é muito forte; no entanto, com o processo de desenvolvimento, ela pode se debilitar. O tecido neurocerebral provavelmente não se desenvolve tão substancialmente ao longo de toda a vida do indivíduo. Quando o sistema nervoso passa por tensões, por esgotamento, pode chegar a regredir e até a se enfraquecer.

Luria (1991, p. 39) compreende a memória como “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior”. Esse registro dá condições para o indivíduo reunir informações e atuar com os vestígios da experiência passada, após o desaparecimento dos fenômenos responsáveis por provocá-los. Para o autor, os fenômenos podem pertencer tanto ao campo das emoções, das percepções e do reforço dos processos motores quanto da experiência intelectual. O reforço dos conhecimentos e das habilidades e as condições de aproveitá-los dizem respeito à área da memória.

Vygotsky e Luria (1996) explicam que, nos primeiros anos de vida, a criança entra em contato com o mundo dos objetos, o que inicialmente lhe é algo totalmente estranho e novo. No processo de desenvolvimento, a criança passa a ter contato com esse mundo

de forma mais intensa e a ter controle sobre os objetos, começando a utilizá-los como ferramentas. Esse é considerado o primeiro estágio do desenvolvimento cultural, no qual são desenvolvidos formas e recursos diferenciados de comportamento, com o intuito de apoiar os movimentos naturais e os mais simplificados. O segundo estágio cultural do desenvolvimento caracteriza-se pelos aspectos mediados no comportamento da criança, utilizando-se os signos como estímulos; assim, contribui-se para a reconstrução das funções psicológicas básicas. A criança com idade de 6 anos lembra-se naturalmente das coisas; já em idade escolar, utilizará inúmeras técnicas; por fim, quando sua idade avança, sabe como utilizar a memória de diferentes formas.

Quando necessitava controlar a quantidade de animais do seu rebanho, o homem primitivo fazia a correspondência biunívoca utilizando grãos e entalhes. Essa foi uma das formas iniciais de o homem associar os signos à resolução de situações cotidianas. A criança, em seu percurso de desenvolvimento, assemelha-se ao homem primitivo, com a diferença de que esse homem construía os próprios sistemas de memorização, enquanto a criança se apropria de sistemas já prontos para auxiliá-la.

Para Vygotsky (1999), os sujeitos possuem mecanismos a serviço da memória. Ao se lembrar de algum fato, a pessoa, muitas vezes, faz bom uso da sua memória, criando estruturas auxiliares. Crianças menores, no entanto, são incapazes de utilizar os signos auxiliares no processo de memorização, recorrendo, então, à memorização imediata; nessa idade, é inacessível o uso cultural da memória. Crianças de 6 a 7 anos conseguem utilizar figuras para se lembrar de palavras, desde que figura e palavra estejam relacionadas. Embora a memória infantil não seja comparável com a memória de adolescentes e, principalmente, de adultos, existe muita diferença no aprendizado de conteúdos diversificados. Crianças mais velhas e adultos superam crianças menores na memorização de conhecimentos mais sistematizados.

Vários trabalhos de autores da Teoria Histórico-Cultural consideram duas tendências no desenvolvimento da memória infantil. Essa questão se transformou no ponto central de várias pesquisas referentes à memória, nas quais se incluem os estudos de Vygotsky, de Leontiev e de Zancov. Constataram que a memorização, em termos psicológicos, refere-se a duas concepções distintas. Foi mostrado a crianças de idades diferentes um material idêntico; foi-lhes solicitado que o memorizassem de duas formas: na primeira, diretamente; na segunda forma, foram oferecidos aos

alunos vários meios, os quais os auxiliariam na assimilação do material que lhes fora apresentado.

A análise revela que a criança que memoriza com a ajuda do material auxiliar organiza a operação num plano distinto da que o memoriza de forma imediata, porque da criança que utiliza signos e operações auxiliares não se exige tanto a memória ou a habilidade para criar novas conexões, para criar uma nova estrutura, mas que possua uma imaginação rica, às vezes uma forma de pensamento desenvolvido, ou seja, certas qualidades psíquicas que na memorização imediata não desempenham um papel importante (VIGOTSKI, 1999, p. 42).

O experimento demonstrou que, ao escolher uma classe qualquer de alunos e cobrar-lhes conteúdos referentes à função de intensidade da memória imediata, relacionada à memorização mediada, ambas não coincidem. Confirma-se, assim, a hipótese de que, na história da humanidade, a memória acompanhou o curso da memorização mediada. Por meio de procedimentos novos, foi possível a subordinação da memória a seus fins, monitorando o caminho da memorização, com o intuito de transformá-la em reflexos particulares específicos da consciência (VIGOTSKI, 1999).

As pesquisas também revelaram que o homem, ao estudar a memorização mediada, ou seja, como se processa a memorização, por meio de determinados signos ou procedimentos, desenvolve uma mudança de lugar da memória no sistema das funções psíquicas: “[...] produz-se, por conseguinte, uma espécie de substituição de certas funções psíquicas por outras” (VIGOTSKI, 1999, p. 43). Com o desenvolvimento da criança, pode-se observar uma variação não só referente à estrutura funcional da memória, mas também aos aspectos das funções, com a ajuda das quais a memorização ocorre. Observa-se uma mudança na relação interfuncional que liga a memória a outras funções. Sobre essa mudança, o autor pensa o seguinte:

[...] a experiência da criança e sua influência imediata, documentada na memória, determina diretamente toda a estrutura do pensamento infantil nas primeiras etapas do desenvolvimento. Isso é compreensível do ponto de vista da evolução psíquica: não é o pensamento e particularmente o pensamento abstrato o que está presente no começo do desenvolvimento, mas sim a memória, que constitui seu momento determinante. Não obstante, durante o desenvolvimento da criança, produz-se uma mudança, decisiva, perto da adolescência. As pesquisas sobre a memória durante esta idade mostram que, no final do desenvolvimento infantil, as relações interfuncionais da memória variam radicalmente em sentido oposto: se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente, recordar é pensar. Sua memória está tão moldada à lógica, que memorizar se reduz a estabelecer e encontrar relações lógicas, e recordar consiste em buscar um ponto que deve ser encontrado (VIGOTSKI, 1999, p. 46).

A questão da logicização, descrita por Vigotski (1999), indica como as relações existentes entre as funções cognitivas se modificam no curso do desenvolvimento. Nessa idade de transição, ideias, conceitos e estruturas mentais não são mais organizados em tipos de classes, mas se organizam como conceitos abstratos. Nos primeiros anos da infância, a memória constitui função principal, responsável por um tipo específico de pensamento; a passagem ao pensamento abstrato permite uma nova forma de memorização.

Luria (1991) refere-se a Vygotsky e a seus colaboradores (Leontiev e Zankov) como os grandes responsáveis pelos estudos minuciosos a respeito do desenvolvimento da memorização mediata e sobre a passagem de formas de memória imediatas e naturais para formas mediatas e verbais.

As mudanças básicas dos processos de memória no decorrer do desenvolvimento da criança não consistem somente em uma estrutura modificada e particular da memória, mas, simultaneamente, referem-se a uma mudança nas relações entre os processos psicológicos fundamentais. No início do desenvolvimento da criança, a memória possuía aspecto direto e era, até certo ponto, continuação da percepção; no processo de desenvolvimento, a memória mediata deixa de ter ligação imediata com a percepção e passa a ter ligação atual e decisiva com o processo de pensamento. O adulto ou o aluno de nível superior realizam operações complexas de codificação lógica sobre o material capaz de memorização, realizando, portanto, imenso trabalho intelectual; dessa forma, o processo de memória aproxima-se do processo de pensamento discursivo, sem deixar de ter o caráter de atividade mnemônica. A mudança básica entre os processos psicológicos afastados e a formação de outros sistemas funcionais constitui o aspecto fundamental do desenvolvimento psíquico da criança.

Nos povos iletrados, a memória natural também sofreu avanços. Os homens avançaram, ultrapassando os limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma nova organização, na qual o comportamento é elaborado culturalmente. Vygotsky (1989) acredita que as operações com signos são produtos específicos do desenvolvimento social.

A atuação mediada constitui característica essencial dos processos mentais superiores. As operações com signos são o resultado de um processo longo e complexo, que está sujeito a leis básicas da evolução psicológica.

[...] Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas (VYGOTSKY, 1989, p. 51-52, grifos do autor).

O sistema de transição da história do comportamento está entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido, parte da história natural do signo. O aspecto principal da memória humana, segundo o autor, está no fato de os indivíduos serem capazes de se lembrarem de forma ativa com o auxílio dos signos. O autor completa que

[...] Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais (VYGOTSKY, 1989, p. 58).

É possível compreender que o desenvolvimento da memória não é uma simples maturação; trata-se de uma função cognitiva de cunho sociocultural. Ao estudar a memória no homem cultural moderno, não se pode deixar de considerar os métodos e os recursos empregados, bem como os signos externos responsáveis pela criação das condições de ambiente social e de desenvolvimento cultural. Também não se podem ignorar os mecanismos psicológicos internos, que são fruto da cultura.

Quando estudamos a memória do homem cultural, estritamente falando, não estudamos uma 'função mnemônica' isolada – estudamos todas as estratégias e técnicas que visam a fixar a experiência na memória e que se desenvolveram no correr da maturação cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

A cultura, portanto, atua nos indivíduos. Ao desenvolver métodos diferenciados de memorização, transforma a memória natural em cultural. A escola, por sua vez, exerce efeito semelhante: colabora com experiências, insere e diversifica vários métodos auxiliares complexos e elaborados, que contribuem para a expansão do potencial humano. O professor exerce papel determinante no desenvolvimento e na

educação da memória dos alunos; todavia, a depender da mediação que realiza, pode colaborar para ampliar ou para estreitar as potencialidades do ser humano.

Para a autora, as 'emoções' e os 'sentimentos', assim como as demais capacidades cognitivas, não são reflexo direto dos objetos e dos fenômenos reais, mas sim o reflexo das relações existentes entre eles, ou seja, entre o objeto e a percepção que o sujeito desenvolve acerca desse objeto.

Os fenômenos do mundo real são complexos e as necessidades humanas, diversificadas. As vivências emocionais do ser humano interferem de modo direto na regulação de suas atividades e condutas; nas atividades diárias, as emoções participam da busca dos objetivos propostos; ao mesmo tempo, as grandes conquistas sempre estão perpassadas por fortes sentimentos.

Embora as emoções e os sentimentos estejam imbricados nas atividades cognitivas, esses aspectos não têm recebido dos educadores a atenção merecida. Na escola, não raro, as capacidades intelectuais são analisadas como se estivessem isentas de conteúdos emocionais. Todavia, fundamentando-se nas premissas da Teoria Histórico-Cultural, sabe-se que não existe atividade cognitiva desprovida de sentimentos ou de reações emocionais. Nesse sentido, é fundamental que o mediador entenda como ocorrem, como se processam e se formam essas funções psicológicas superiores no sujeito, para que obtenha maior êxito nas intervenções que realiza.

A influência das emoções no desenvolvimento das capacidades intelectuais depende da situação concreta em que aparecem e da conduta do indivíduo. As emoções também são caracterizadas pela tensão presente na atividade que está sendo realizada e que está ligada aos momentos fundamentais e críticos da própria atividade: quanto maior a importância da atividade para a pessoa, maior o grau de emoção provocado. A intensidade das emoções também se relaciona às exigências que o indivíduo tem consigo mesmo.

Blagonadezhina (1969) explica que as vivências emocionais pertencem a dois grupos essenciais, quais sejam: as emoções, no sentido próprio da palavra, e os sentimentos. As emoções são caracterizadas pelas vivências afetivas mais simples, que estão relacionadas à satisfação e à insatisfação das necessidades orgânicas, tais como as sexuais, de alimento, de saciar a sede, de defender-se dos perigos diários, dentre outras. Também pertencem ao grupo das emoções as reações afetivas relacionadas às

sensações, as quais exercem grande influência na vida do indivíduo, uma vez que são provocadas pelos objetos e pelos fenômenos da realidade.

Os sentimentos são diferentes das emoções, pois estão relacionados às necessidades que vão sendo criadas no processo de desenvolvimento da sociedade; dependem das condições de vida, especialmente das necessidades dos homens de se relacionarem entre si. São inseparáveis das necessidades culturais. Enquanto as emoções são motivadas pelas qualidades isoladas dos objetos, os sentimentos dependem sempre dos objetos e dos fenômenos, na sua totalidade.

Para compreender as diferenças entre as emoções e os sentimentos, é essencial analisar a constância de ambos. As emoções são caracterizadas pelo seu caráter circunstancial; surgem e desaparecem de acordo com o estado em que se encontra a pessoa. Os sentimentos podem ter caráter circunstancial, constante e prolongado, mas podem, também, ser independentes de uma determinada situação. Uma situação específica pode causar em um sujeito muita alegria, devido à chegada de uma pessoa que lhe traz uma notícia agradável, mesmo que não haja qualquer vínculo afetivo entre eles.

Os instintos estão na base das emoções, que são consideradas ramificações bem próximas deles. Elas, afirma Vygotsky (2001), atuam diretamente no comportamento humano, tornando-o mais complexo e diversificado. Uma pessoa que se porta emocionalmente de acordo com os padrões de educação de uma época está muito acima, nesse aspecto, quando comparada a uma pessoa que não tem tal capacidade. Palavras idênticas, porém, pronunciadas com sentimento, dependendo da entonação de voz, produzem um efeito maior sobre as pessoas a quem lhes são dirigidas, se comparadas às palavras pronunciadas de forma amena. A emoção deve ser entendida como reação ativa, que se manifesta nos momentos mais difíceis e delicados do comportamento, como nos de desequilíbrio e como resultado do comportamento que estipula, a cada momento e de forma instantânea, as formas de comportamento subsequentes. A emoção possui o papel de organizador interno do comportamento.

Assim como os outros processos psíquicos, as emoções e os sentimentos são funções cerebrais que ocupam um lugar importante nos processos nervosos subcorticais. A esse respeito, Blagonadzhina (1969) informa que, nas emoções, o

papel do subcórtex é maior que nos sentimentos, que estão mais subordinados à atividade cortical.

A linguagem sempre interfere na regulação das próprias emoções e dos sentimentos. Existem diferentes tipos de vivências afetivas; dentre elas, podem-se destacar o estado de ânimo, o afeto e as paixões. Complementa o autor que

[...] Os estados de ânimo são os estados emocionais mais ou menos prolongados que dão um colorido determinado a todas as demais experiências vivenciadas pelo indivíduo. Quando o indivíduo tem um estado de ânimo alegre, tende a perceber tudo com um colorido especial. Nestes casos, as coisas que são simplesmente diferentes podem motivar momentos de alegria. Nos estados de ânimo de angústia, o indivíduo, a todo instante, espera por algo desagradável ou por momentos de perigo (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 365, tradução nossa).

O estado de ânimo é motivado por fatos que possuem um ou outro significado para o indivíduo. Os afetos são vivências emocionais relativamente curtas, que se desenvolvem de forma repentina. São exemplos a ira, o pânico e a desesperança. Eles sempre estão implicados em situações relevantes da vida do indivíduo; é importante e possível ter domínio sobre eles. Para tanto, a pessoa deve ter consciência do seu estado afetivo e das consequências dos seus atos. A regulação dos afetos, em grande proporção, vai depender das qualidades morais da personalidade, da conduta, da educação e da experiência de vida de cada um.

Só é possível a formação de sentimentos morais em condições que exijam conduta moral. A experiência moral na vida da criança está, portanto, ligada à ação educativa; na escola, o professor deve organizar atividades que favoreçam tais vivências, antes da formação de seus ideais. Vale destacar que a incongruência entre as normas morais estudadas e a conduta real do indivíduo deve ser evitada. A experiência emocional não se restringe aos sentimentos motivados por acontecimentos cotidianos e pela experiência de vida, mas também pela imaginação. As obras de arte e a literatura também são fonte de enriquecimento da experiência emocional, pois permitem que as pessoas experienciem e vivam, com os seus autores, os sentimentos nelas expressos.

O desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, no recém-nascido, limitam-se à satisfação ou não das suas necessidades orgânicas. Podem ser observadas, no bebê, sensações de prazer e de desconforto. Nessa etapa da vida, as

reações emocionais são reflexos incondicionados. As necessidades da criança aumentam progressivamente e deixam de ser basicamente orgânicas. Com aproximadamente 1 ano de vida, a criança começa a manifestar, a outras pessoas, sinais do seu estado emocional: chora ao ver lágrimas nos olhos dos outros e sorri quando observa outras pessoas sorrindo. Formas simples e diretas de imitação emocional possibilitam à criança controlar, ou seja, educar sentimentos sociais mais elevados.

É na idade pré-escolar em que se formam os sentimentos morais mais simples. Nessa faixa etária, também se formam outros sentimentos superiores, como os intelectuais e os estéticos. Aqueles são satisfeitos quando a criança começa a conhecer as coisas que estão ao seu redor; estes, elementares, são manifestados quando a criança ouve música, acompanha, por meio de movimentos, o ritmo de uma canção:

As emoções e os sentimentos das crianças em idade pré-escolar são mais variados quando frequentam o jardim de infância e têm um amplo círculo de relações sociais. Os jogos e as atividades infantis em grupo são acompanhados por um conjunto de exigências sociais novas, o qual cria, na criança, experiência de relações mútuas com seus contemporâneos, nas atividades em grupo. Isso permite que os sentimentos sociais se formem sobre experiências de relações reais; para sua educação, é muito importante que a vida e a atividade das crianças em grupo de pré-escolares sejam bem organizadas (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 375, tradução nossa).

Os sentimentos superiores desenvolvem-se amplamente na idade de escolarização, em especial nos primeiros anos de vida. Nessa idade, a criança adquire experiência moral quando realiza trabalhos pouco complicados, obrigações sociais e quando intervém em atividades coletivas. Os jogos e as representações adquirem, nessa faixa etária, significado especial.

Blagonadezhina (1969) entende que a idade escolar é a grande responsável pelo desenvolvimento, na criança, da capacidade de dominar os próprios sentimentos, embora reconheça que isso seja muito difícil no início da escolarização. As novas exigências escolares colaboram para que a criança mude o seu comportamento e a sua conduta, de acordo com as exigências sociais, auxiliando-a a controlar adequadamente as suas manifestações emocionais.

Antes de serem um processo interno, específico do indivíduo, as funções psicológicas superiores, dentre elas as emoções e os sentimentos, são processos sociais. O desenvolvimento das emoções não ocorre naturalmente; resulta dos

processos de apropriação e de reelaboração de conhecimentos e de vivências que ocasionam mudanças nas atitudes e na conduta, diante da realidade exterior.

Em relação à educação dos sentimentos, Vigotski (2001, p. 140) diz que “Educar sempre significa mudar’. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar”. Segundo o autor, a educação dos sentimentos, a grosso modo, segue o mesmo mecanismo de outras reações do organismo. Estabelecendo-se estímulos variados, é possível conseguir novos vínculos entre a reação emocional e algum elemento do meio.

A educação dos sentimentos consiste, fundamentalmente, na sua reeducação e não em uma reação emocional inata. As emoções são um meio pelo qual o pedagogo pode educar o aluno, com vistas a uma ou a outra reação. Nenhuma forma de comportamento é tão intensa como a que está vinculada a uma emoção. Para conseguir algum comportamento desejado, o educador deve preocupar-se com reações que deixem um vestígio emocional no aluno.

As reações emocionais agem substancialmente sobre todas as formas de comportamento humano e nos vários momentos do processo educativo. Seja com o intuito de promover uma aprendizagem duradoura nos alunos ou um pensamento mais elaborado, o educador deve preocupar-se em organizar as atividades a fim de que a criança consiga ser estimulada emocionalmente. Sempre que se trabalha alguma atividade com os alunos, deve-se procurar atingir os seus sentimentos. Se existir essa preocupação, certamente o professor obterá maior sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem.

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também a sintam. [...], são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. [...] O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo (VIGOTSKI, 2001, p. 144-145).

No que concerne à educação das emoções, é tarefa primordial da escola auxiliar a criança a aprender a dominá-las. Significa apenas subordinação do sentimento e sua vinculação com outras formas de comportamento, orientado para um objetivo

específico. A brincadeira, além de ser considerada o melhor mecanismo educativo do instinto, é também “[...] a melhor forma de organização do comportamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final” (VIGOTSKI, 2001, p. 147). Para o autor, a brincadeira infantil faz parte das primeiras formas de comportamento consciente que aparecem na base do instinto e do emocional. A brincadeira é considerada a melhor forma de uma educação integral.

A educação escolar não é exclusiva na formação da criança. Dessa formação também participam os pais, os conteúdos propagados pelos meios de comunicação de massa e outras instituições, como clubes, associações e igrejas. Todavia, de modo geral, as crianças passam grande parte de suas vidas na escola, o que torna necessário o planejamento de atividades pedagógicas que concorram para o desenvolvimento de sentimentos que não tenham os mesmos valores e intuítos dos disseminados pela cultura mercantil.

Considerações finais

O homem é um ser social; dessa forma, a consciência humana resulta das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos em um determinado contexto social. O desenvolvimento do psiquismo infantil e a formação das capacidades cognitivas nesse processo ocorrem nas relações estabelecidas pelos indivíduos com os sujeitos e com a cultura, mediadas pela linguagem e por objetos físicos. Dadas as necessidades e as exigências de uma época, os homens incorporam certos valores e determinado modo de ser e de agir. Isso implica mudanças significativas em aspectos das capacidades cognitivas que se alteram a cada nova geração.

Ao entender como ocorrem a formação e o desenvolvimento do psiquismo infantil e qual é a natureza das capacidades psíquicas, fica evidente que os educadores têm uma grande responsabilidade nesse processo. As capacidades cognitivas, destacando-se a ‘percepção’, a ‘atenção’, a ‘memória’, as ‘emoções’ e os ‘sentimentos’, não são desenvolvidas na criança desde o nascimento; também não são capacidades que se desenvolvem independentemente do contexto social. Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha profundo conhecimento sobre o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança e sobre o fato de que a

mediação docente é decisiva na formação dessas capacidades. Por isso, é preciso que o docente ofereça à criança espaços e estímulos diversificados para um amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cuja base é histórico-cultural.

Referências

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 355-382.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico del los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 493-560.

GONOBOLIN, F. N. La percepción. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 177-200.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

SOKOLOV, A. N. La memoria. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 144-176.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sobre a autora

Dorcely Isabel Isabel Bellanda Garcia

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) - 1986, especialização em Psicologia da Educação - UEM, especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Paranaense - Maringá, formação em Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) pelo Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná - Curitiba, mestrado em Educação - UEM em 2005 e doutorado em Educação - UEM em 2015. É professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial e Inclusão/NESPI e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva/GEPEEIN.

E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8613-2842>

Nota

ⁱ Este texto faz parte da dissertação de mestrado da autora.

Recebido em: 04/04/2019

Aceito para publicação em: 19/04/2019