

A ocorrência da crise no desenvolvimento da pessoa com deficiência na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Maria Lidia Sica Szymanski¹
Rosa Cleide Marques Machado²

Resumo: Reflete-se sobre o desenvolvimento humano e a ocorrência das crises vivenciadas pelo aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA ou com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, com enfoque na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural. Destaca-se a chamada crise dos sete anos, a qual não ocorre necessariamente nessa idade, mas ao iniciar o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Essa crise não é a única vivenciada pela criança com TEA ou NEE, mas é permeada por mudanças fisiológicas de grande impacto. Compreende-se que as expectativas sociais sobre o desempenho escolar constituem um dos fatores que pesam sobre a criança nesse momento e as condições de aprendizagem necessitam ser alteradas e planejadas no sentido de atender às demandas desses alunos. Destaca-se que o desenvolvimento é social, impulsionado pelas ações realizadas com e para a criança pelo professor, orientado por seu próprio processo de formação. Por fim, destacam-se as múltiplas determinações que envolvem ações pedagógicas impulsionadoras na formação de motivos realmente eficazes que possibilitem a produção de novos sentidos tanto nas crianças como nos profissionais da Educação, com vista a promover um melhor aprendizado da criança que vivencia esse processo de transição.

¹Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP), Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP) e professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9237911847876411> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1641-8527> E-mail: mlidiaszymanski@gmail.com

²Mestre em Educação (UNIOESTE). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5509212269827934> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5469-7606> Email: rosacreidis@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Educação Especial. Psicologia Histórico-Cultural. Crises.

Developmental crisis occurrence in individuals with disabilities during the transition from Early Childhood Education to Elementary School from the perspective of Historical-Cultural Psychology

Abstract: This paper reflects upon human development and the occurrence of crises experienced by students with Autism Spectrum Disorder (ASD) or Special Educational Needs (SEN), focusing on the transition between Early Childhood Education and Elementary School. It is grounded in Historical-Cultural Psychology. The so-called "seven-year crisis" is highlighted, which does not necessarily occur at that age but rather upon initiating the literacy process in Elementary School. This crisis is not the only one experienced by children with ASD or SEN but is permeated by significant physiological changes. It is understood that social expectations regarding school performance constitute one of the factors weighing on the child at this time, and learning conditions need to be altered and planned to meet the demands of these students. It is emphasized that development is social, driven by actions carried out with and for the child by the teacher, guided by their own learning development process. Finally, the multiple determinants involving empowering pedagogical actions that enable the production of new meanings for both children and education professionals are highlighted, aiming to promote better learning for children undergoing this transition process.

Keywords: Teaching-learning. Special Education. Historical-Cultural Psychology. Crises.

Introdução

Historicamente, o desenvolvimento humano é explicado por diferentes teorias. Há aquelas que atrelam esse desenvolvimento às questões puramente biológicas, fazendo análises unilaterais que responsabilizam o próprio sujeito pelo seu desenvolvimento. As investigações realizadas por Vygotski³ (1896-1934) culminaram na elaboração de uma nova teoria, a psicologia histórico-cultural, também conhecida como teoria histórico-cultural, que aponta, além do aspecto biológico, o meio social como aspecto fundamental para a humanização dos sujeitos.

Neste artigo, buscou-se refletir sobre o desenvolvimento humano e a ocorrência das crises vivenciadas pela criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA ou com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, com enfoque na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fundamentando-se nos estudos de Vygotski (1996). Destaca-se a crise dos sete anos que, apesar de não ser a única vivenciada pela criança em seu desenvolvimento, é permeada por outras mudanças fisiológicas de grande impacto, o que acarreta a necessidade do estabelecimento de relações sociais enriquecedoras e promotoras de desenvolvimento.

Entretanto, esse marco cronológico nem sempre corresponde ao momento da passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, nem à transição dos jogos de papéis para a atividade de estudo na criança, pois, de acordo com Vigotski (2022), a criança que vivencia esse processo de transição situa-se em um determinado tempo histórico regido por perspectivas sociais e culturais, portanto seu desenvolvimento ocorre interligado às condições históricas e sociais em que está inserida.

Na Educação Especial, levando em consideração o quadro sintomatológico, faz-se necessário refletir e analisar as possibilidades de promover um ensino que, além de considerar eventuais crises, possibilite a apropriação de elementos característicos de acordo com o momento em que a criança estará sendo alfabetizada e vivenciando o contato com novas expectativas em seu contexto social, o que acarretará mudanças

³ Neste artigo optou-se pela grafia do nome de Vygotski conforme a obra utilizada e citada nas referências bibliográficas.

fisiológicas e cognitivas de maior impacto as quais, muitas vezes, não ocorrerão por volta dos sete anos.

Com base nos princípios do desenvolvimento humano propostos pela Teoria Histórico-Cultural, esse evento demanda o ajuste de expectativas do professor em relação à criança. A avaliação contínua, fundamentada pelos conceitos de nível de desenvolvimento real (NDR) e zona de desenvolvimento iminente (ZDI), serve para orientar e redirecionar intencionalmente o planejamento e as condições de aprendizagem, para atender às demandas dos diferentes alunos que adentram à escola no 1º ano do Ensino Fundamental, ou que estejam nesse nível de processo de desenvolvimento.

Nas considerações a seguir, destacam-se algumas orientações amparadas nos princípios da Teoria Histórico-Cultural e a importância da formação continuada como forma de qualificar a atuação dos professores no atendimento de crianças TEA e com NEE e, mesmo no sentido mais amplo, de qualquer criança que vivencie essa importante passagem.

A ocorrência da crise no desenvolvimento infantil

Estudos apontam que as teorias anteriores à Teoria Histórico-Cultural atrelavam o desenvolvimento humano a alguns aspectos isolados como a evolução biológica, por exemplo, que era considerada espontânea e natural. As investigações do autor bielorusso trouxeram nova luz sobre essa questão ao destacar o aspecto social como fator primordial de desenvolvimento e humanização, pois, segundo ele, são as relações sociais que criam e possibilitam as condições necessárias para o desenvolvimento humano, no qual se acentua o papel fundamental da linguagem (Vygotski, 1996, 2022).

Nessa nova concepção, entende-se que o desenvolvimento não é linear e não ocorre ao mesmo tempo ou da mesma forma em todos os sujeitos, pois, além das condições sociais, é necessário levar em consideração suas próprias peculiaridades. Essa análise é necessária em um processo de ensino promotor de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças que vivenciam o processo de escolarização, em especial no momento delicado que corresponde à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Essa passagem traz novas perspectivas à criança e aos profissionais que as atendem, e a Educação Especial insere-se como um aspecto fundamental no processo de escolarização dos alunos com TEA e daqueles com NEE, por considerar as especificidades desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ocorrer simultaneamente às mudanças inerentes ao desenvolvimento humano, que correspondem à passagem de uma atividade-guia a outra, isto é, da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo. “Leontiev (2004, 2010) nos esclarece que a criança interage com o meio em cada período de sua vida por intermédio de uma relação mediada por atividades. De acordo com o período de desenvolvimento, um tipo específico dentre essas atividades, o impulsiona. A essa atividade, ele denominou “tipo principal de atividade”, podendo também ser chamada de atividade dominante, atividade-guia, ou atividade diretora” (Machado, p. 47, 2022).

Essa mudança no psiquismo infantil, ou seja, o interesse da criança por uma nova atividade-guia é provocado a partir das novas apropriações que possibilitam saltos qualitativos na forma de a criança compreender o mundo, os objetos que a circundam e as relações vivenciadas, impulsionando-a a buscar novas formas de relacionar-se com todos esses elementos.

Ao vivenciar o processo de humanização, um bebê, nas relações estabelecidas com sujeitos mais experientes, os quais gradativamente vão lhe inserir no mundo e possibilitar a sua apropriação das condições historicamente acumuladas, pela via do trabalho, estas condições vão se materializando nas atividades que lhe possibilitarão apropriação das atividades eminentemente sociais e das relações que vão se constituindo nesse processo, uma vez que, ela não é transmitida pela hereditariedade, (Leontiev, 2004, 2010).

Por meio das relações sociais, que não se efetivam apenas no local de trabalho, mas também em outros segmentos da convivência e da existência humana (escola, família, comunidade), o ser humano coloca-se em atividade. Neste processo vão se constituindo as possibilidades de transmissão do resultado daquilo que foi constituído no conjunto da sociedade às novas gerações (Leontiev, 2004).

De acordo com Elkonin (1987a, 1987b), o desenvolvimento ocorre por meio da atividade que se materializa pela articulação das necessidades por ela engendradas, essas necessidades impulsionam a busca pelos objetos que as satisfarão, promovendo motivos para as ações e para as operações realizadas pelo sujeito.

Elkonin (1987a, 1987b) se dedicou à análise do processo de desenvolvimento humano e refletiu sobre a relação da criança com o mundo histórico e culturalmente produzido pelos homens. Apoiado nos estudos de Leontiev, (2004, 2010) e de Vygotski (1996), esclarece a atividade dominante que orienta cada período do desenvolvimento humano.

As investigações empreendidas por Elkonin (1987a, 1987b), sobre as características dessas atividades, as quais engendram o desenvolvimento psíquico e social, resultaram na periodização do desenvolvimento com base nas atividades envolvidas nesse processo. Esclarece que, em cada período específico da vida o sujeito executa um tipo de atividade dominante em suas relações. Assim, o desenvolvimento psíquico é impulsionado por uma atividade dominante, aquela que, impulsiona e gera esse desenvolvimento, mas nem sempre, é a mais frequente em suas vivências.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, no processo educativo, com base na periodização proposta por Elkonin (1987a, 1987b), realiza-se o planejamento de ações sucessivas e promotoras de apropriações em cada período. Tais ações impulsionam o desenvolvimento dos sujeitos. Elkonin (1987a) estudou e descreveu esses períodos, destacando a atividade que promove o desenvolvimento do psiquismo infantil em cada etapa: Comunicação emocional direta (primeiro ano de vida); Atividade objetual-manipulatória (segundo e o terceiro anos de vida); Jogo de papéis sociais⁴(período pré-escolar, aproximadamente de três a cinco anos); Atividade de estudo (por volta de seis a 12 anos); Comunicação íntima pessoal (período de adolescência); Atividade profissional de estudo (fase adulta).

Destaca-se neste artigo as atividades dominantes do jogo de papéis sociais e da atividade de estudo por ser aquelas em que podem se

⁴ As expressões “jogo de papéis sociais” e “brincadeira de papéis sociais” são consideradas sinônimas daquilo que Elkonin (2009) denominou de “jogo protagonizado” em sua obra *Psicologia do Jogo*.

encontrar o nível de desenvolvimento de crianças que vivenciam a transição da educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Quando a criança se interessa pelo faz-de-conta, tem a tendência de brincar colocando-se em uma outra situação da realidade, diferente daquela que vivencia no momento, seja brincando de ser professora ou mamãe. Essa atividade, denominada jogo de papéis sociais, é extremamente importante para seu desenvolvimento psíquico, em que a criança desenvolverá suas possibilidades de representação da realidade, colocando-se em um mundo imaginário (Elkonin (1987).

Dedicando-se ao estudo da atividade dominante, jogo de papéis sociais, Elkonin (2009) enfatiza, demonstra teoricamente e evidencia, sua natureza social. Ressaltando essa atividade influencia “[...]sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade” (Elkonin, 2009, p. 31). O jogo de papéis sociais possibilita que a criança reconstitua os aspectos da realidade mobilizando e impulsionando o conhecimento da criança acerca das funções desenvolvidas pelos adultos, bem como das relações estabelecidas entre eles para a realização dessas funções.

De acordo com Elkonin (1987), essa atividade inicia-se aos poucos, por volta dos 3 anos, quando a criança utiliza objetos que estão ao seu alcance para representar outros que fazem parte do seu cotidiano, como, por exemplo, um pedaço de galho que pode ser uma colher, e a grama pode ser a comida, e desenvolve-se até a criança criar enredos, colocando a ela própria em outros papéis, por volta de 5-6 anos.

Elkonin (2009) ainda ressalta que “[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (Elkonin, 2009, p. 34, grifos do autor).

Entretanto, a criança com TEA, ou com lentificação no desenvolvimento intelectual, muitas vezes, não brinca espontaneamente de faz-de-conta nessa faixa etária que abrange a Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso precisará ser trabalhado com ela, dada sua importância para o desenvolvimento cognitivo. Ou, ainda, para que suas possibilidades de representação mental se ampliem, o

trabalho pedagógico precisará envolver outras condições *a priori*, como a fala ou o desenho, para que essa possibilidade se concretize.

Elkonin (2009, p. 230) destaca que, em todo o processo, a importância da inter-relação com o adulto quando “[...] A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa”. Mas como estabelecer essa relação com crianças com TEA ou outras NEE?

Essas aquisições, ocorrem a partir de um trabalho pedagógico intenso, podem se desenvolver em diferentes idades cronológicas, por volta de 8-9, 15-16 anos, por exemplo, a depender de cada criança e da qualidade das mediações que lhe são possibilitadas. Quando a criança ou o adolescente atinge essa fase de desenvolvimento, brinca de escolinha, antecipando o período seguinte no qual a atividade principal é a atividade de estudo. Tais aquisições, gradativamente engendram na criança a atividade de estudo (Elkonin, 1987a, 1987b).

Ao investigar a atividade de estudo como aquela que vai promover e impulsionar o desenvolvimento na idade escolar, Elkonin (2020) destacou os motivos pelos quais ela se torna uma atividade fundamental no processo de escolarização da criança, pois “[...] por seu intermédio se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; [...] na escola é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança em idade escolar, como dos distintos processos psíquicos” (Elkonin, 2020, p. 139).

No período de instrução escolar a atividade de estudo consiste predominantemente em um processo psicológico que promove o desenvolvimento humano. Ela ocorre com base no movimento impulsionado a partir de suas relações intersíquicas por meio das intervenções docente na medida em que possibilitam a apropriação dos conteúdos científicos ensinados na escola, impulsionando o movimento intrapsíquico que resulta em saltos qualitativos na relação do sujeito com o mundo por meio de transformações nesse sujeito possibilitadas pela nova relação que estabelece a partir das apropriações (Vigotskii, 2010).

O início da atividade de estudo coincide, na escola, com a entrada no Ensino Fundamental. Mas a criança com lentificação na aprendizagem, pode iniciar esse processo mais tarde, a depender das suas possibilidades de representação do mundo, isto é, de linguagem. Não é possível determinar uma idade, cada criança tem um ritmo de desenvolvimento, mas pode-se considerar esse início a partir do trabalho pedagógico com a alfabetização.

Aprender a ler e a escrever é fundamental na sociedade letrada do século XXI, e constitui-se em um compromisso importantíssimo do qual a escola não pode prescindir, independentemente da idade do aluno. Entretanto, essa mudança pode ocasionar o que Vygotski (1996) denominou crise do desenvolvimento.

Em um espaço de tempo muito curto a criança muda completamente, os traços básicos de sua personalidade são modificados. Desenvolve-se de maneira repentina, impetuosa, que às vezes adquire o caráter de catástrofes; lembra um curso de eventos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças quanto por seus significados (Vygotski, 1996, p. 256, tradução nossa)⁵.

Vygotski (1996) esclarece que, a depender das condições proporcionadas à criança, essa crise pode manifestar-se de forma mais aguda. Quando esse período de transição ocorre no início do Ensino Fundamental, essa crise é por ele denominada “crise dos sete anos”, pois ocorre em um momento de vida em que a criança vivencia a mudança das expectativas sociais relacionadas a ela, o que lhe exige novas formas de interação. “A mudança de uma atividade-guia a outra no desenvolvimento infantil está relacionada às contradições que se estabelecem na relação da criança com suas condições de vida concreta, ou seja, quando a criança já desenvolveu novas potencialidades e o lugar que a criança ocupa nas relações sociais não lhe oportuniza novas formas de interação social” (Machado, 2022, p. 48).

Essa mudança externa provoca mudanças no seu psiquismo, que se encontra em ebulição enquanto simultaneamente o seu próprio organismo está se alterando, passando por transformações de grande impacto em sua fisiologia.

É de conhecimento geral que a criança cresce rapidamente aos sete anos e isso demonstra que se produzem várias

⁵ “[...] En muy breve espacio de tempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado” (Vygotski, 1996, p. 256).

mudanças em seu organismo. É a idade da troca de dentes, do surto de crescimento. De fato, a criança muda abruptamente com a particularidade de que essas mudanças são mais profundas e complexas do que as que ocorrem na crise dos três anos (Vygotski, 1996, p. 377, tradução nossa)⁶.

Vygotski (1996) afirma que todas essas mudanças acarretam ao processo de ensino a necessidade do estabelecimento de relações sociais enriquecedoras e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, exigindo um novo olhar para essa criança.

Analisar a ocorrência das crises no desenvolvimento infantil nesse período exige muita reflexão, pois na criança com Autismo ou Necessidades Educativas Especiais, as crises de desenvolvimento decorrem, muitas vezes, das condições que se apresentam à criança, as quais podem ser confundidas com o seu comportamento. Além disso, essa mudança pode não ocorrer na faixa etária esperada. Consequentemente, essa passagem não fica tão clara, pois dilui-se nas manifestações peculiares à essa criança, caracterizando-se, por vezes, não como um momento específico do desenvolvimento, mas como uma forma de alívio a uma tensão interna circunstancial (Vygotski, 1996).

Por outro lado, Vygotski, 1996) sugere, pode-se confundir os comportamentos de uma criança mais agitada, mais falante ou mais agressiva com as características observadas em momentos de crise, as quais podem ser apenas formas de a criança externalizar o que está sentindo, mas ainda não compreende, ou seja, uma insatisfação, um sofrimento, um sentimento ou uma emoção que, ao ser por ela externalizada da forma que consegue, torna-se um alívio para aquela tensão interna.

Como identificar essa diferença? A criança com TEA tem crises, muitas vezes frequentes, mas será que essa crise é uma crise do desenvolvimento? Ou é apenas uma crise que externaliza uma insatisfação, uma necessidade? Ou, ainda, as crises de desenvolvimento, tais como as crises características observadas na pessoa com TEA ou NEE, envolvem

⁶ “Es generalmente conocido que el niño crece rápidamente a los siete años y eso demuestra que se producen en su organismo diversos cambios. Es la edad del cambio de dientes, del estirón. En efecto, el niño cambia bruscamente con la particularidad de que dichos cambios son más profundos y complejos de los que se producen en la crisis de los tres años” (Vygotski, 1996, p. 377).

insatisfações e necessidades? As respostas a essas questões são urgentes, pois o professor defronta-se com elas em seu dia a dia. Porém, novas pesquisas são necessárias para colher subsídios que criem condições para respondê-las.

Compreende-se que as crises de desenvolvimento e a crise que externaliza um sentimento e/ou um comportamento, estão interligadas, pois manifestam-se no comportamento. As duas crises apontam para a necessidade de um olhar acolhedor e exigem novas formas de adaptação no processo de ensino, cujos pontos fundamentais serão discutidos a seguir.

A criança enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem

Leontiev (2010) alerta que, a depender das condições concretas de vida da criança, a crise no desenvolvimento infantil pode ser amenizada ou mesmo pode nem ocorrer. “Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado” (Leontiev, 2010, p. 67).

Portanto, não se trata do controle do comportamento da criança em um sentido mais autoritário, mas de um controle das condições do processo pedagógico, o qual exige ações fundamentadas em um conhecimento teórico do desenvolvimento infantil. Esse conhecimento, ao articular-se ao planejamento intencional, possibilita as adequações na proposição de tarefas que promovam a aprendizagem, impulsionando esse desenvolvimento.

Frequentemente o professor apresenta formas de ensino padronizadas e exige que os comportamentos das crianças também correspondam a determinados padrões, o que remete ao desenvolvimento linear, refutado pelas investigações de Vigotski (1996; 2022).

A criança com TEA, com NEE ou mesmo com alguma dificuldade de aprendizagem, pode não corresponder a esses padrões

estabelecidos, por exemplo, para as demais crianças que estão no 1º ano do Ensino Fundamental – advertindo-se que mesmo essas crianças não caminham todas ao mesmo tempo. Quando isso ocorre e não se analisa o caso com mais profundidade, refletindo-se apenas sobre a não aprendizagem em relação ao comportamento infantil esperado, a criança passa a ser taxada como indisciplinada, rebelde ou inadequada (Vygotski, 1996).

Dessa forma, não são analisados outros aspectos envolvidos no processo pedagógico, como a importância do professor de apoio pedagógico devidamente qualificado para o trabalho com essas crianças, a qualidade das formações ofertadas aos professores - que deveriam instrumentalizá-los articulando fundamentos teóricos com a sua prática -, a influência de decisões permeadas pelas políticas públicas e das condições de vivências familiares dessas crianças, entre outros. Assim, ignoram-se as possíveis crises que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, bem como seus demais determinantes, tais como: a adequação do planejamento docente e de suas próprias condições de trabalho, o papel da escola e da mantenedora nesse processo (Vygotski, 1996).

A mudança de uma atividade-guia para outra exige um novo olhar e novas adaptações no processo de ensino e, conseqüentemente, mudanças na forma de interagir e propor tarefas à criança. Vygotski (1996) alerta que propor aquilo que ela já sabe, não possibilita avanços. Tão pouco a mobiliza cognitivamente propor tarefas que estão muito além da sua compreensão, da sua condição de aprendizagem, por estarem fora do seu alcance intelectual.

Vygotski (1996) esclarece os conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente: “a lei básica do desenvolvimento é a diferença no tempo de maturação das várias facetas da personalidade, de suas diferentes propriedades. Enquanto alguns processos de desenvolvimento já contribuíram com seus resultados e encerraram seu ciclo, outros processos estão apenas no estágio de amadurecimento” (Vygotski, 1996, p. 266, tradução nossa)⁷.

⁷ “Sabemos, sin embargo, que la ley básica del desarrollo es la diferencia en el tiempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades. Mientras que unos procesos del desarrollo ya han aportado sus resultados y acabado su ciclo, otros procesos se encuentran sólo en el estadio de maduración” (VYGOTSKI, 1996, p. 266).

Assim, é importante considerar o movimento entre o que a criança já sabe e o que ela está na iminência de aprender, na proposição de tarefas. Compreendendo essa relação, o professor pode planejar estratégias de ensino capazes de mobilizar a criança cognitivamente.

A tarefa proposta mobiliza e solicita que ela supere o seu limite e busque suprir suas necessidades, apropriando-se do conhecimento e, nesse processo, vai aprendendo. Isso exige conhecimento do desenvolvimento humano e das condições reais da criança. Compreender a ZDI e o NDR da criança com TEA ou qualquer criança é essencial para proposição de tarefas capazes de impulsionar seu desenvolvimento nos períodos de crise (Vygotski, 1996).

De acordo Vygotski (1996), é preciso almejar o desenvolvimento levando em consideração as condições de aprendizagem de cada criança. Por exemplo, o bebê, ao nascer, ainda não entende a linguagem humana, mas o adulto ao interagir e conversar com ele, vai lhe possibilitando criar as condições necessárias para a apropriação gradativa da linguagem. A expectativa do adulto é de que o bebê possa aprender. Se esse bebê for privado dessa interação, porque o adulto acredita que ele ainda não entende o que se fala, ele não aprenderá a falar, uma vez que a condição necessária para isso lhe foi negada. Da mesma forma, é preciso ter essa expectativa de desenvolvimento ao longo de todo processo de escolarização.

Sendo assim, ao propor que o desenvolvimento infantil está atrelado às condições sociais do contexto de vida da criança, Vigotski (1996; 2022) alerta que, além de olhar para a criança com TEA ou com NEE no processo de transição, é necessário preocupar-se também com outros determinantes que constituem seu contexto social. Nesse caso, outros aspectos que envolvem a educação escolar dessas crianças ganham destaque, como, por exemplo, o papel docente e seu processo de formação.

O papel docente nas situações de crise

Segundo Saviani (2009), não se pode desconsiderar que o próprio professor é um sujeito que carrega subjetividades e apropriações, as quais se refletem na sua ação pedagógica. Ao prever o tempo, organizar o espaço e propor tarefas em seu trabalho pedagógico, também é permeado

por intencionalidades que podem não estar coerentes com a perspectiva de desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. Isso não acontece deliberadamente, mas é consequência de uma formação orientada por outras perspectivas.

Assim, no processo educativo, sua preocupação volta-se para as questões práticas do cotidiano escolar, o que é compreensível. Instrumentalizar o professor com conhecimento teórico acerca do desenvolvimento infantil por meio de um processo de formação inicial e continuada pode resultar em um planejamento mais coerente, que trará melhores contribuições ao processo de ensino.

Em seu processo de formação, o professor também desenvolve a consciência de sua função, na medida em que se apropria de conhecimentos e instrumentos que lhe permitirão exercê-la. A sensibilidade e a consciência docente são relevantes em um processo de ensino promotor do desenvolvimento infantil, que tem por objetivo adequar e ampliar as possibilidades de aprendizagem (Saviani, 2009).

Nesse sentido, a correta organização do processo de ensino no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando a ocorrência de possíveis crises no desenvolvimento, em especial envolvendo os alunos com TEA ou NEE, pode permitir ao aluno interessar-se pela apropriação de novos conhecimentos. No entanto, isso demanda que o processo pedagógico envolva estratégias que mobilizem cognitivamente a criança.

Leontiev (2010) esclarece que se trata de criar as condições necessárias para que ocorra uma alteração nos motivos pelos quais a criança enfrenta e desenvolve as tarefas a ela atribuídas pelo professor. Dessa forma, o motivo constitui-se em um conceito bastante importante, que exige reflexão. O motivo seria a razão, a causa, enfim o que mobilizaria o aluno a fazer determinada tarefa. Toda atividade humana é impulsionada por algum motivo.

Em sua investigação, Leontiev (2010) evidenciou o que são motivos apenas compreensíveis, diferenciando-os de motivos realmente eficazes, explicando a distinção e a relação entre eles. Assim, “a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes” (Leontiev, 2010, p. 70), ou seja, embora compreenda esses motivos, eles não são suficientes para levá-la a realizar suas tarefas. Eles são motivos compreensíveis, mas ineficazes. Entretanto, se for

estabelecido à criança que ela só irá brincar após ter realizado suas tarefas, esse seria um motivo “realmente eficaz, a saber, a permissão para brincar” (Leontiev, 2010, p. 70).

Ao fazer a analogia da criança que em um primeiro momento realiza seus deveres, pois essa é a condição para que possa brincar, Leontiev (2010) considera que, nesse processo, ela pode passar a ter gosto e preocupação em fazê-las pela satisfação que isso lhe traz. E conclui: “Chamemos o primeiro tipo “motivos apenas compreensíveis” e o segundo tipo, “motivos realmente eficazes”. Mantendo em nossas mentes esta distinção podemos agora apresentar a seguinte proposição: “só motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições” (Leontiev, 2010, p. 70, grifos do autor).

Portanto, motivos eficazes podem ter sido, de início, de origem externa e estarem relacionados a circunstâncias imediatas, como um prêmio ou castigo. Mas ao agir por esses motivos, a criança pode gostar de aprender e os motivos apenas compreensíveis podem realmente passar a ser eficazes também. Os motivos realmente eficazes são aqueles que agem não só na consciência, mas mobilizam a criança psicologicamente, dando um sentido pessoal às ações realizadas (Leontiev, 2004).

Dessa forma, a ação docente busca a transformação do sentido dos motivos que levam a criança a interagir com mundo, por meio de novas apropriações possibilitadas no decorrer desse processo. Mais uma vez, revela-se a importância da compreensão do desenvolvimento infantil para que se possa intencionalmente planejar práticas que considerem o motivo como um elemento capaz de impulsionar a aprendizagem da criança com TEA ou com NEE. Ressalta-se, ainda, que esse desenvolvimento é um processo que não ocorre de forma imediata, mas vai se incorporando gradativamente, constituindo o psiquismo infantil.

Alerta-se que as expectativas sociais sobre o desempenho escolar constituem um dos fatores que pesam sobre a criança nesse momento e as condições de aprendizagem necessitam ser alteradas e planejadas no sentido de atender as demandas dos alunos que adentram à escola no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse processo, há que se considerar que a vivência dessa transição representa, na vida da criança, o que Vygotski (1996) denominou como o movimento dialético entre o velho e o novo, sendo necessário preservar a ludicidade característica marcante da criança pré-escolar, mas

também a inserir gradativamente nas novas formas mais elaboradas de apropriação.

Logo é fundamental que, em sua ação, o professor valorize essa ludicidade, visando promover tarefas que possibilitarão a continuidade do desenvolvimento psíquico infantil, considerando que ela pode ser vista como um motivo que vai mobilizar a criança cognitivamente, caso esse aluno esteja ainda no período em que a atividade-guia corresponda aos jogos de papéis.

A ação pedagógica pode criar as condições necessárias para que a criança não permaneça presa a eles. Respeitar a ludicidade que permeia o comportamento infantil não significa ficar preso a ela indeterminadamente, mas utilizá-la como motivo para desenvolver ações que possibilitem à criança superar essa condição, significa favorecer e impulsionar o seu desenvolvimento e seu processo de aprendizagem (Elkonin, 1987a, 1987b)

Sendo assim, as crianças, em geral, inclusive as com TEA ou com NEE, necessitam vivenciar experiências que possibilitem o seu desenvolvimento pleno e humanizador, que promovam aprendizagem e as auxiliem a se relacionar com o mundo e com as demais pessoas a partir de suas apropriações, as quais devem possibilitar saltos qualitativos no seu psiquismo e, conseqüentemente, na sua compreensão de mundo.

Atender às crianças nesse período de transição, qualquer que seja a sua condição, é um desafio que exige, também, ações coletivas que visem criar as condições necessárias para impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Considerações Finais

O destaque neste artigo, foi o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e a ocorrência de crises no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista ou com Necessidades Educacionais Especiais. A reflexão caminhou no sentido de compreender que esse não é um momento estaque na vida da criança, pois ao considerar suas especificidades, seu entorno social e cultural é marcado por modificações nas relações sociais as quais promovem mudanças qualitativas no psiquismo infantil.

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural permitem compreender que o legado cultural disponibilizado à essas crianças e a qualidade das relações em que estão inseridas lhes possibilitarão apropriações gradativas e processuais, que lhes permitirão novas formas de relacionamento com o mundo e com o outro.

As transições e a ocorrência de crises, especialmente nas crianças com TEA e com NEE apresentam-se como períodos complexos e fundamentais em seu processo de desenvolvimento, por isso, além da compreensão teórica, é crucial articular a presente análise à diversidade dos aspectos que envolvem a realidade objetiva nessa passagem.

Essa análise possibilita refletir a respeito de que uma melhor compreensão das crises vivenciadas pelas crianças com TEA, com NEE ou não, pode resultar em ações pedagógicas que impulsionem a formação de motivos realmente eficazes que possibilitem a produção de novos sentidos tanto para as crianças como para os profissionais da Educação com vista a promover um melhor aprendizado nesse processo de transição.

Na perspectiva de Vigotski (2022), as crianças com TEA ou com NEE, devem ser consideradas como sujeitos inseridos em um determinado contexto, o qual pode lhes possibilitar avanços no desenvolvimento, a depender da qualidade das relações com elas estabelecidas. São as tarefas executadas por essas crianças, bem como as mediações delas decorrentes que, fundamentadas em uma perspectiva teórica que ampare as ações com elas desenvolvidas, lhes possibilitarão o desenvolvimento do pensamento teórico.

Vigotski (2022), em suas investigações, apontou um caminho a ser percorrido no sentido de humanizar e promover um processo pedagógico que envolva um ensino planejado e intencional, impulsionando o desenvolvimento pleno da linguagem e promovendo um convívio social acolhedor e enriquecedor, com vistas às máximas potencialidades e capacidades de cada criança que adentra o 1º ano do Ensino Fundamental e seus anos subsequentes. É fundamental impulsionar o desenvolvimento por meio de práticas educativas que vão além dos aspectos práticos da vida cotidiana dessas crianças.

Um trabalho pedagógico nessa perspectiva exige a mobilização de capacidades não apenas das crianças, mas também dos profissionais que atuam junto a elas. Há que se pensar nas políticas públicas que contemplem esses profissionais. Simultaneamente à garantia do acesso e

permanência dessas crianças no processo de escolarização, é preciso garantir condições de trabalho, que envolva professores de apoio pedagógico, com formação adequada, além dos professores regulares. Essa política pública exige planejamento por parte dos gestores da Educação para o atendimento da demanda de todas as crianças, inclusive as com TEA e com NEE que estão inseridas na escola.

No processo de escolarização de qualquer criança, é necessário levar em consideração as múltiplas determinações que nele interferem, dentre as quais destacou-se neste artigo a própria criança, o professor, e o processo de formação docente.

Sabe-se que ainda são muitos os questionamentos que permeiam a ocorrência de crises na criança com TEA ou com NEE. Essa questão suscita estudos e pesquisas que auxiliem professores a refletirem a respeito de suas causas e sobre um atendimento que promova aprendizagem e desenvolvimento nessas crianças.

Em síntese, não se pode responsabilizar apenas o professor pelo atendimento de crianças com TEA ou com NEE que vivenciam o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que essa é uma responsabilidade que precisa ser compartilhada pelos diferentes segmentos da escola e da sociedade.

Referências

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el Problema de la Periodizacion del Desarrollo Psíquico em la Infancia. *In*: SHUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili (orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS**: Antología, Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Problemas Psicologicos del Juego en la Edad Preescolar. *In*: SHUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili (orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS**: Antología, Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p. 83-102.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da**

atividade de estudo: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020. p. 139-141.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 11. ed., p. 59-83. São Paulo SP: Ícone, 2010.

MACHADO, R. C. M. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos professores.** 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV:** Psicología infantil. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos da Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guilherme Arias Beatón. 2 ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.