

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Traduzido de:
VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras esco-
gidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros,
2006. p. 377-386.

Versão digital também disponível na pasta de partilha:
[http://www.4shared.com/dir/6888143/9afd0073/shari
ng.html](http://www.4shared.com/dir/6888143/9afd0073/sharing.html)

A paginação tal qual no espanhol é apresentada entre chaves. Por exemplo: “{377:}” significa que tal número corresponde à página que se segue, e assim sucessivamente. No livro, o nome do autor não aparece abaixo do título como aqui, nem tampouco a indicação do ano do texto. Esta lá aparece na nota da edição russa, também presente na versão espanhola. Tal nota é a única nesse texto e aqui foi preservada no final, como na fonte. As demais notas, marcadas com asterisco, são todas minhas. Como esse é um material para fins didáticos, tomei a liberdade de acrescentar diagramas com finalidade indexical. Os subtítulos entre colchetes ao longo do texto também são meus. Críticas à tradução ou formatação e sugestões de correção, por favor, envie para delari@uol.com.br

Tradução instrumental para fins didáticos

Por Achilles Delari Junior

Produção voluntária e independente

Passará por revisões posteriores

Versão concluída em Umuarama, 30 de março de 2009

{377:}

A crise dos sete anos¹

[Trata da “vivência”* como unidade da consciência**]

Lev Semionovitch Vigotski
(1933-34)

[1 - Características gerais da crise dos sete anos]

A idade escolar, como todas as idades, começa por uma etapa de crise ou virada, descrita pelos cientistas antes que as demais, como a crise dos sete anos. Sabe-se desde os tempos antigos que a criança, ao passar da idade pré-escolar à escolar, muda sensivelmente e é mais difícil de educar-lhe. Trata-se de um período de transição, a criança já não é um pré-escolar, mas tampouco um escolar.

Nestes últimos tempos se publicaram numerosas investigações dedicadas a essa idade. Esquemáticamente podemos formular os resultados de tais investigações: a criança de sete anos se distingue, em primeiro lugar, pela perda da espontaneidade infantil. A razão da espontaneidade infantil radica em que não se diferencia suficientemente a vida interior da exterior. As

* A palavra russa em Vigotski e autores como Rubinstein e Vasiliuk é “переживание” – “perejivanie”. Há várias traduções: “experiência”; “experiência emocional”; “experiência vital”; “vivência”; “emoção”; “aflição”; “provação”; entre outras. “Vivência” é a opção da edição espanhola das Obras Escolhidas de Vigotski. Pode ser boa opção, por ter relação com “vida”, e “perejivanie” em russo tem a ver com o verbo arcaico “jivat” = viver. (ADJr)

** Embora o tema da periodização ontogenética em Vigotski seja muito rico e digno de estudo, não só para a crise dos sete anos como para todas as demais, o que motiva a tradução instrumental deste breve texto é antes a reflexão metodológica geral sobre o tema da “vivência” como unidade da consciência e como “unidade personalidade e meio”. O que há de específico a partir dos sete anos, como se verá, é uma nova *formação afetiva*, na qual as vivências isoladas se generalizam e a criança passa a ter pela primeira vez uma mais nítida avaliação sobre si mesma. A partir desse ponto do texto, a maior parte da discussão se volta aos termos pelos quais podemos interpretar as relações entre a criança e o meio, o que, no meu entendimento, refere-se não só à criança, mas a todo o desenvolvimento humano, respeitadas as distinções qualitativas próprias às idades. Visando socializar tal discussão geral, este breve material foi produzido. (ADJr)

vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos mesmos, é dizer, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos esta diferença é muito grande e por isso o comportamento dos adultos não é tão espontâneo ou ingênuo como o da criança.

Quando o pré-escolar chega ao período da crise, o espectador mais inexperiente se dá conta imediatamente de que a criança perde prontamente sua ingênua espontaneidade, que em sua conduta, em suas relações com os demais, já não resulta tão compreensível como antes.

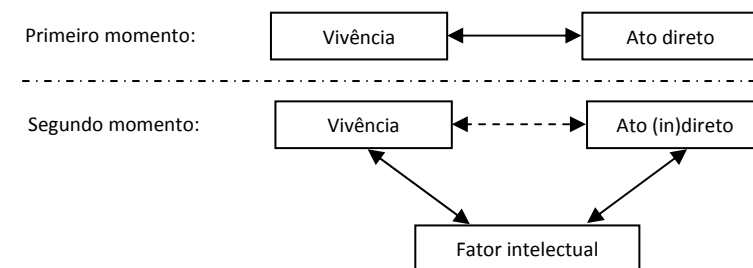
É geralmente conhecido que a criança cresce rapidamente aos sete anos e isso demonstra que se produzem em seu organismo diversas mudanças. É a idade da mudança de dentes, do estirão. Com efeito, a criança muda bruscamente com a particularidade de que ditas mudanças são mais profundas e completas que aquelas que se produzem na crise dos três anos. São tão múltiplas que levaríamos muito tempo para enumerá-las. Basta referirmo-nos às conclusões gerais dos investigadores e observadores. Assinalarei brevemente os dois traços que se dão em quase todas as crianças de sete anos, sobretudo naqueles que tiveram uma infância difícil e cujas vivências da crise se manifestam com maior agudez. A criança se amaneira, se faz caprichosa, muda a forma de andar. Comporta-se de modo artificial, teatral, bufo, gosta de fazer-se de palhaça. Antes dos sete pode comportar-se também assim, mas ninguém, ao referir-se a ela, dirá o que acabei de dizer. Por que se destaca tanto essa imotivada conduta bufa? Quando a criança se olha em uma superfície polida que reflete uma imagem disforme ou bem quando faz caretas e trejeitos diante do espelho está se divertindo simplesmente. Mas quando entra em uma casa rebolando e fala com voz escandalosa, sua conduta carece de motivo e salta à vista. A ninguém surpreenderá que uma criança de idade pré-escolar diga bobagens, tire sarro, jogue, mas {378:} se se faz de palhaça, provocando assim uma reprovação e não risadas, sua conduta parece imotivada.

Os traços assinalados demonstram que a criança perdeu a espontaneidade e a candura inerentes ao pré-escolar. Pessoalmente compartilho essa impressão. Considero que o traço distintivo externo da criança de sete anos é a perda da espontaneidade infantil; se comporta de maneira estranha, não de todo compreensível, um tanto artificial, forçada.

O traço mais importante da crise dos sete anos é, ao nosso juízo, a diferenciação incipiente da faceta interior e exterior da personalidade da criança.

Que se oculta por trás da conduta ingênua e espontânea da criança antes da crise? A ingenuidade e espontaneidade significam que a criança se manifesta externamente tal como é por dentro. Um se mistura com o outro com toda tranqüilidade: a ingenuidade interna se revela na espontaneidade externa. Que atos qualificamos como espontâneos? Os adultos se manifestam ingênuos e espontâneos muito poucas vezes e sua manifestação produz riso. O segredo principal da comicidade de Ch. Chaplin reside em que sua interpretação de pessoas sérias se manifesta com extremada espontaneidade, de uma maneira ingênua ao modo infantil.

A perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o oposto da ação ingênua e direta própria da criança. Não queremos dizer com isso que a crise dos sete anos passa da vivência direta, ingênua, ao extremo oposto; dizemos que em cada vivência, em cada uma de suas manifestações aparece, em efeito, um certo momento intelectual.



[DIAGRAMA 1 – “Incorporação de um fator intelectual”]

[2 - A questão da percepção atribuída de sentido]

Para ser mais claro tentarei enfocar dita questão de maneira análoga ao problema da percepção interior. A diferença essencial da percepção humana radica em que está atribuída de sentido, em seu caráter objetual. Tomamos consciência de nossas impressões, de seu conjunto ao mesmo tempo e

a par das impressões externas. Por exemplo, me dou conta imediata de que vejo um relógio. Para entender a peculiaridade da percepção humana devemos compará-la com a de um enfermo que por causa de uma lesão cerebral perde dita capacidade. Se a este enfermo lhe assinalamos um relógio ele o olhará, mas não saberá reconhecê-lo. Se diante dele você começar a dar-lhe corda, aproximá-lo do ouvido para saber se funciona ou não, ou bem voltar a olhá-lo para saber as horas, ele dirá que isso deve ser um relógio, suporá que o visto por ele é um relógio. Por outro lado, tanto para mim como para você, o que eu vejo e o que eu sei – o relógio nesse caso – constituem um só ato de consciência.

A percepção, por tanto, não está separada do pensamento visual-direto. O processo do pensamento visual-direto está unido com a denominação semântica dos objetos. Quando eu digo: este objeto é um relógio e vejo o relógio de uma torre totalmente diferente do primeiro, que também denominam relógio, percebo dito objeto como o representante de uma determinada classe de objetos, ou seja, os generalizo. Dito brevemente, em cada percepção se realiza uma generalização. Ao dizer que nossa percepção é uma percepção atribuída de sentido, isso significa dizer que toda nossa percepção é uma percepção generalizada. Cabe explicá-lo de outro modo. Se eu olhasse uma habitação sem generalizar, é dizer, tal como a olha um animal ou agnóstico*, a impressão que teria dos objetos, de suas relações recíprocas, seria idêntica às existentes no campo visual. Mas como as generalizo, percebo o relógio não só dentro da estrutura dos objetos que estão ao seu lado, senão que na estrutura do que ele é, um relógio, na estrutura generalizada dentro da qual o estou vendo.

O desenvolvimento da percepção semântica do adulto pode comparar-se com o modo como se olha um tabuleiro de xadrez ou como joga com ele uma criança que não conhece o jogo e uma criança que já o conhece. A criança que não sabe jogar se diverte com as peças do xadrez, as seleciona pela cor, etc., mas o movimento das peças não se determinará estrutural-

* No espanhol “agnóstico”, mas trata-se da pessoa que tem “agnosia” (patologia na qual o (re)conhecimento dos objetos e sua relação com as palavras está prejudicada, embora se os possa captar pelos órgãos dos sentidos). Não se trata, portanto, de “agnóstico” no sentido comum do termo como “aquele que não tem conhecimento”, de modo geral, ou “aquele que não professa conhecimento sobre a existência ou não de Deus”, em específico, etc.

mente. A criança que aprendeu a jogar se portará de outro modo. Para a primeira criança o peão branco e o cavalo preto não estão relacionados entre si; mas o segundo, que já conhece os passos do cavalo, compreende que a jogada do cavalo ameaça ao seu peão. Para ele, tanto o cavalo como o peão constituem um todo. Do mesmo modo, o bom jogador se diferencia do mau por ver o tabuleiro de xadrez de modo distinto.

O traço essencial da percepção é sua estrutura, é dizer, a percepção não se forma de átomos isolados, senão que constitui uma imagem, dentro da qual existem diversas partes. Segundo seja a posição das peças no tabuleiro, o verei de maneira distinta.

Percebemos a realidade circundante do mesmo modo que o enxadrista vê o tabuleiro, não só percebemos a vizinhança ou proximidade dos objetos, senão tudo quanto há, toda a realidade com seus vínculos e relações semânticas. Na linguagem, além das denominações, há também os significados dos objetos. A criança já muito cedo não deve expressar na linguagem o significado dos objetos, senão também suas próprias ações, as alheias, assim como seus estados internos (“quero dormir”, “quero comer”, “tenho frio”). A linguagem como meio de comunicação nos obriga a designar e expressar verbalmente nossos estados internos. O nexos verbal não significa nunca que se formou uma simples relação associativa, significa sempre uma generalização; a palavra não designa um objeto isolado. Se dizemos que agora faz frio e repetimos o mesmo um dia depois, significa que toda sensação isolada de frio está também generalizada. Deste modo se produz a generalização do processo interno.

O bebê carece de percepção atribuída de sentido: percebe a casa, mas não por isolado as cadeiras, a mesa, etc.; sua percepção é totalmente diferentemente da percepção do adulto que analisa as figuras que se destacam sobre o fundo. Como a criança de idade precoce percebe as suas próprias vivências? Se alegre, se enfada, mas não sabe que se alegre, assim como o bebê não sabe que está faminto quando tem fome. Há uma grande diferença entre a sensação de {380:} fome e o conhecimento de ter fome. A criança de idade precoce não conhece suas próprias vivências.

[3 - Nova “formação afetiva”: traço distintivo da idade de sete anos]

Aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”, é dizer, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências.

Assim como a criança de três anos descobre suas relações com outras pessoas, também a de sete descobre o próprio fato de suas vivências. Graças a isto se manifestam certas peculiaridades que caracterizam a crise dos sete anos.

1. As vivências adquirem sentido (a criança enfadada é consciente de seu enfado). Devido a isso se formam relações novas da criança consigo mesma, antes impossíveis pela não generalização das vivências. Tanto quanto em cada jogada no tabuleiro de xadrez se originam relações novas entre as figuras, assim também surgem conexões totalmente novas entre as vivências quando estas adquirem um sentido determinado. Por conseguinte, até os sete anos as vivências infantis se reestruturam, como se reestrutura o tabuleiro de xadrez quando a criança aprende a jogar.

2. Na crise dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparece a lógica dos sentimentos. Há crianças profundamente atrasadas que sofrem contínuos fracassos: as crianças correntes jogam, mas quando a criança anormal tenta incorporar-se aos seus jogos, a rechaçam; quando caminha pelas ruas a ridicularizam. Em uma palavra, perde sempre. Em cada caso isolado reage à sua própria menos-valia, mas em poucos instantes se vê muito satisfeita com sua própria pessoa. Sofre numerosos reveses isolados, mas carece de um sentimento geral de seu próprio atraso, não generaliza o ocorrido tantas vezes. A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, é dizer, quando uma situação se repetiu muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a lembrança. Por exemplo, a criança pré-escolar carece de auto-estima, de amor próprio. Justamente na crise dos sete anos é quando surge a própria valoração: a criança julga seus êxitos, sua própria posição.

O pré-escolar quer bem a si mesmo, mas carece de amor próprio como atitude generalizada frente à sua própria pessoa, invariável nas diversas situações; a criança dessa idade não sabe julgar a si mesma, não generaliza suas relações com as pessoas de seu entorno nem compreende sua própria valia. Assim, pois, por volta dos sete anos aparecem diversas e complexas formações que modificam brusca e radicalmente o comportamento infantil, fazem-no mais difícil, ainda que essas dificuldades se diferenciem por princípio das existentes em idade pré-escolar.

Formações novas tais como o amor próprio, a auto-estima, se conservam, mas os sintomas da crise (afetação, palhaçadas) são transitórios. Na crise dos sete anos devido à diferenciação do interior e o exterior, à formação de vivências atribuídas de sentido, origina-se uma intensa batalha entre as vivências. A criança que não sabe quais caramelos escolher – os maiores ou os menores – não se encontra em estado de luta interna, ainda que vacile. A luta {381:} interna (vivências contraditórias, eleição de vivências próprias) só agora se faz possível.

Existem casos típicos de dificuldades educativas que não se dão na idade pré-escolar. Incluímos entre elas os conflitos, às vivências opostas, as contradições insolúveis. De fato, quando se produz tal desdobramento interno de vivências, quando a criança as compreende pela primeira vez, quando se forma a relação interna, é quando se modificam as vivências, sem essa modificação não seria possível a idade escolar. Dizer que na crise dos sete anos as vivências pré-escolares se transformam tão somente em escolares, equivale a dizer que se formou uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais que fazem possível uma nova etapa de desenvolvimento, é dizer, a idade escolar. Se dizemos que a relação da criança com o meio se modificou, significa que o próprio meio já é distinto e que, portanto, mudou o curso do desenvolvimento da criança, que chegamos a uma nova etapa no desenvolvimento.

[4 - A consideração da relação da criança com o meio do qual faz parte]

É imprescindível introduzir na ciência um conceito pouco utilizado no estudo do desenvolvimento social da criança. Não estudamos suficientemente a relação interna da criança com as pessoas do seu meio, não o consideramos

como um participante ativo da situação social. Reconhecemos em palavras que deve estudar-se conjuntamente a personalidade da criança e seu meio, mas não cabe supor que a influência da personalidade está de um lado e de outro a influência do meio e que tanto um como o outro atuam como forças externas. De fato, entretanto, é assim como ocorre de se proceder: em seu desejo de estudar a unidade, a fracionam previamente e tentam, depois, relacionar um com o outro.

No estudo da infância difícil não podemos ultrapassar os limites da seguinte proposição: qual é o fator determinante: a constituição ou as condições do entorno, as condições psicopatológicas de caráter genético ou as condições do ambiente exterior do desenvolvimento? A solução depende dos problemas fundamentais que devem esclarecer-se no plano das relações internas da criança com o meio no período da crise.

O primeiro defeito principal no estudo prático e teórico do meio consiste em que estudamos seus índices absolutos. A pessoa que se dedica à análise prática dos casos difíceis o sabe bem. Ao investigador se lhe fornecem os dados do meio social e doméstico no qual transcorre a vida da criança, donde se faz constar a superfície da casa, se dorme em cama à parte, quantas vezes se banha, se muda de roupa, se em sua família se lê um periódico, que estudos foram cursados por seus pais. A investigação é sempre a mesma, não se refere à criança nem à sua idade, etc. Se analisam alguns índices absolutos do meio cujo conhecimento – segundo crêem – ajudará a conhecer o papel que jogam no desenvolvimento da criança. Alguns cientistas soviéticos elevam à categoria de princípio o estudo de tais índices. No manual editado sob a redação de A. B. Zalkind se defende a tese de que, no fundamental, o meio social da criança permanece invariável ao longo de todo seu desenvolvimento. Se temos em conta os índices absolutos do meio, podemos estar de acordo com ele, em certa medida, mas desde o ponto de vista teórico e prático é uma tese absolutamente falsa, já que a diferença {382:} essencial entre o meio da criança e do animal radica em que o primeiro é social, em que a criança é parte do entorno vivo, que esse meio não é nunca externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu entorno social.

Por conseguinte, a virada fundamental que deve fazer-se no estudo do meio social é passar dos índices absolutos aos relativos, estudar, antes de tudo, o que significa para ele, qual é sua relação com as diversas facetas de dito meio. Por exemplo, a criança até um ano não fala, depois de que começa a falar o meio verbal das pessoas próximas a ela permanece invariável. Tanto anteriormente ao seu primeiro ano* de vida como depois, a cultura lingüística de seu entorno, em seus índices absolutos, não sofre nenhuma variação. Creio que todos estarão de acordo comigo em que a atitude da criança, desde o momento em que começa a compreender as primeiras palavras, a pronunciar os primeiros vocábulos com sentido, sua relação com a linguagem e o papel da mesma com relação à criança se modificam sensivelmente.

[5 - A questão metodológica do estudo da consciência mediante unidades]

Todo avanço no desenvolvimento infantil modifica a influência do meio sobre ele. Quando a criança passa de uma idade a outra, o meio, desde o ponto de vista do desenvolvimento, muda radicalmente. Cabe dizer, portanto, que a sensação do meio deve modificar-se essencialmente em comparação com o admitido por nós até o momento. O meio social não deve ser estudado de acordo com seus índices absolutos, senão em relação com a criança. Um mesmo meio, tomado em seus índices absolutos, tem significados totalmente distintos para a criança de um, três, sete e doze anos. A mudança dinâmica do meio social e a relação passam a ocupar o primeiro plano. Não obstante, ao falar de relação devemos ter em conta um segundo momento: a relação entre a criança e o meio não é jamais uma relação puramente externa, tomada de modo isolado. Uma das questões metodológicas mais importantes é o modo de enfocar o estudo da unidade na teoria e na investigação. Costuma-se falar da unidade da personalidade e do meio, da unidade do desenvolvimento psíquico e físico, da unidade da linguagem e do pensamento. Que significa, realmente, tanto na teoria como na investigação, enfocar o estudo de alguma unidade e de todas a proprie-

* “Tanto con anterioridad a su primer año de vida”. Isto, nesse contexto, parece significar “anteriormente ao [término do] primeiro ano”. Se considerarmos que o “primeiro ano” vai dos zero aos 12 meses, “antes do primeiro ano” só poderia estar a vida intra-uterina. Mas não parece estar se referindo a isso.

dades inerentes a ela como tal? Significa encontrar cada vez unidades regentes, é dizer, partes que representam as propriedades da unidade como tal. Por exemplo, quando querem estudar a relação entre a linguagem e o pensamento, os separam artificialmente, isolam a linguagem do pensamento e o pensamento da linguagem e se perguntam logo o que aporta um ao outro. Dir-se-ia que se trata de dois líquidos distintos que se podem mesclar. Se se quer saber como se forma a unidade, como se modifica, de que modo influi sobre o curso do desenvolvimento infantil, o fundamental é não fracionar a unidade em suas partes integrantes, porque o fazendo se perdem as qualidades próprias dessa unidade, mas sim tomar uma unidade, por exemplo, em relação com a linguagem e o pensamento. Se tem tentado ultimamente destacar uma unidade, por exemplo, o significado. Mas o significado da palavra é uma parte da mesma, uma formação verbal, já que uma palavra carente de significado deixa de ser palavra. Todo significado da palavra, por ser uma generalização{383:}, é o produto da atividade intelectual da criança. Portanto, o significado da palavra é a unidade indivisível da linguagem e do pensamento.

RELAÇÃO:	UNIDADE:
<i>personalidade</i> ← <i>e</i> → <i>meio</i>	Vivência
<i>desenvolvimento psíquico</i> ← <i>e</i> → <i>desenvolvimento físico</i>	(...)
<i>pensamento</i> ← <i>e</i> → <i>linguagem</i>	Significado

[DIAGRAMA 2 – Algumas relações e suas respectivas unidades]

Podemos assinalar do mesmo modo a unidade para o estudo da personalidade e o meio. Em psicologia e psicopatologia essa unidade se chama vivência. A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiari-

dade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal. A teoria moderna introduz a vivência como unidade da consciência, isto é, como unidade na qual as possibilidades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, senão um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que [neste elemento] a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência.

A vivência possui uma orientação bio-social, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. Em todo caso, na doutrina sobre a infância difícil este fato se confirma a cada passo. Toda a análise da criança difícil demonstra que o essencial não é a situação por si mesma em seus índices absolutos, senão o modo como a criança vive dada situação. Costumamos encontrar em uma mesma família, em uma situação familiar idêntica, distintas mudanças no desenvolvimento das crianças, já que dita situação é vivida por elas de diferente modo.

Vemos, pois, que na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam em que medida participam todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado.

Se tivéssemos que formular uma tese formal, um tanto generalizada, seria correto dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de dito meio. Assim, pois, o mais essencial é renunciar aos índi-

ces absolutos do meio. A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em {384:} medida significativa ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas de sua vida.

Trata-se de um estudo muito complexo, repleto de grandes dificuldades teóricas. Entretanto, alguns aspectos vinculados ao desenvolvimento do caráter, a idades críticas, a uma infância difícil, se fazem mais compreensíveis e claros graças à análise das vivências.

Um estudo detalhado das idades críticas demonstra que se sucedem nelas as mudanças de vivências principais da criança. A crise representa, sobretudo, um momento de virada: a criança passa de umas vivências de seu entorno a outras. O meio, como tal, [não] se modifica para a criança aos três anos. Os pais ganham o mesmo que antes, para cada membro da família existe o mesmo pressuposto mínimo ou máximo, não varia a assinatura do jornal, a roupa é mudada com idêntica freqüência, não muda a moradia e a atitude dos pais frente à criança segue sendo a de antes. Os observadores da crise dizem que a criança que era dócil e carinhosa, que se portava bem, se torna de uma vez, sem motivo aparente, desordeira, caprichosa e malvada.

Todos os investigadores ocidentais confirmam o caráter interno da crise. Em sua imensa maioria o explicam por causas biológicas. Uma das teorias mais difundidas para explicar a crise dos treze anos estabelece uma analogia entre a maturação sexual e a crise; consideram que está determinada pela maturação biológica interna da criança.

Alguns autores como A. Busemann tentam sublinhar o significado do meio social e assinalam com acerto que a crise transcorre de modo muito diverso em dependência do entorno. Entretanto, o ponto de vista de Busemann não se diferencia por princípio do sustentado pelos cientistas que consideram a crise como um fenômeno provocado por causas puramente exógenas. As crises, como todas as peculiaridades que subjazem na criança, não são, a juízo de Busemann, biológicas, senão manifestações das mudanças ocorridas nos diversos meios sociais. Cremos que as investigações ociden-

tais são totalmente incorretas ou pelo menos incorretas em certa parte. Começamos pelo aspecto fático. Creio que seu campo de observação é muito reduzido: estudam a criança no seio de famílias burguesas com um determinado tipo de educação. Os fatos demonstram que em distintas condições educativas a crise se desenrola de outro modo. Nas crianças que passam da creche ao jardim de infância a crise segue um curso diferente de quando a criança passa da família ao jardim de infância. A crise, entretanto, se produz sempre quando o desenvolvimento infantil transcorre normalmente; as idades de três e sete anos serão sempre pontos de virada no desenvolvimento da criança, haverá sempre uma situação na qual o ciclo interno de desenvolvimento infantil culmine e passe ao seguinte. Em cada etapa de idade se produz uma reestruturação e se passa a uma nova etapa de desenvolvimento.

Há observadores que têm a ingênua impressão – muito certa, por certo – de que a criança muda incompreensivelmente ao longo de uns três-seis meses, de que parece distinta. A crise transcorre como um processo pouco compreensível para as pessoas próximas à criança porquanto não está relacionada com as mudanças que se {385:} produzem entorno a ela. Dito resumidamente, a crise vem a ser como uma cadeia de mudanças internas a par das mudanças externas relativamente insignificantes. Por exemplo, quando a criança começa a freqüentar a escola muda ao longo da idade escolar de ano em ano, mas isso não nos surpreende, já que mudou toda a situação de seu entorno, todo o ambiente no qual se desenvolve. Quando a criança da creche passa ao jardim de infância, não nos surpreende que o pré-escolar tenha mudado, porque as mudanças da criança estão em relação com aquelas mudanças que se produziram nas condições de seu desenvolvimento. Entretanto, o essencial para cada crise é o fato de as mudanças internas se produzem em muito maior escala que as mudanças no ambiente exterior e por isso parece sempre que se trata de uma crise interna.

Ao meu entender, as crises têm, em efeito, origem interna, são mudanças de índole interna, não existe uma correspondência exata entre as mudanças exteriores e interiores. A criança passa por uma crise. Houve mudanças externas sensíveis? Não as houve. Por que então a criança muda tão radicalmente em um prazo tão breve?

Creemos que não se devem refutar as teorias ocidentais sobre a idade crítica, não se pode negar que se trata de crises muito profundas, de processos entretecidos no curso do desenvolvimento infantil, o que deve refutar-se, por outro lado, é a interpretação da própria natureza interna do processo de desenvolvimento. Se todo o interno no desenvolvimento se considera biológico, estará reduzido, ao fim e ao cabo, às mudanças nas secreções das glândulas internas. Nesse sentido não qualificaria as idades críticas como idades de desenvolvimento interior. Creio que o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, isto é, que cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior. Isso significa, está claro, que o desenvolvimento se compreende como um processo no qual cada mudança sucessiva está vinculada ao anterior e ao presente, donde as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e atuam agora. Se se interpreta corretamente a natureza do processo interno do desenvolvimento, não haverá nenhuma refutação teórica à tese de que a crise é uma crise interna.

Ao meu juízo, toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde este ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento e a mudança dessas necessidades e desejos é a parte [o aspecto] menos consciente e voluntária da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade à outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que antes era essencial para a criança, valioso, desejável, faz-se relativo e pouco importante na etapa seguinte.

A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão de valores, é o momento essencial na passagem de uma idade para outra. Ao mesmo tempo se modifica {386:} também o meio, é dizer, a atitude da criança ante o meio. Começam a interessar-lhe coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com seu meio.

Nota da edição russa

¹ Estenograma da conferência pronunciada por Vigotski no curso acadêmico de 1933-34 no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado. Do arquivo familiar do autor. Publica-se pela primeira vez. * ”

* Esta primeira vez foi em 1984, cinquenta anos depois, no tomo 4 da edição russa das Obras Escolhidas de Vigotski – cujo título é “Psicologia Infantil”. Ou: VIGOTSKI, L. S. **Sobranie sotchnenii**. Tom 4. Detskaia psikhologuia. Moskva, Pedagoguika, 1984. Há várias obras de Vigotski em russo disponíveis em e-book na internet, contudo, desse volume não dispomos ainda. A referência é feita a partir da bibliografia de VALSINER, J. e VAN DER VEER, R. **Vigotski: uma síntese**. São Paulo: Loyola e Unimarco, 1996.