

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO: A ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI, LEONTIEV E ELKONIN

PASQUALINI, Juliana Campregher – UNESP

GT-20: Psicologia da Educação

Agência Financiadora: FAPESP

A investigação sobre as leis que regem o desenvolvimento infantil é objeto da disciplina psicologia do desenvolvimento, a qual desempenhou historicamente um papel central nas relações entre psicologia e educação. Conforme Arce (2002), referindo-se particularmente à história da educação infantil, a psicologia do desenvolvimento se fez presente menos como teoria científica consistente e mais como receituário de passos a serem seguidos para classificar os estágios do desenvolvimento infantil.

A concepção hegemonicamente difundida pela psicologia do desenvolvimento pode ser caracterizada como naturalizante, por apresentar as fases ou estágios do desenvolvimento infantil como momentos de um processo esperado, previsto e natural (BOCK, 2000). O processo educativo acaba sendo compreendido, nesse sentido, como um mero acompanhamento do desenvolvimento infantil. O papel do professor torna-se secundário, reduzido à tarefa de estimular e facilitar esse desenvolvimento, respeitando as características de cada fase ou estágio do processo.

Arce (2004) considera que a Escola de Vigotski fornece as bases para a superação de uma perspectiva naturalizante em psicologia do desenvolvimento, pois, em contraposição a uma visão idealizada da infância, estudou a infância e seu desenvolvimento fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida. Também para Facci (2004), Leontiev e Elkonin, seguindo a linha histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento capaz de superar o enfoque naturalizante característico da área.

Nessa direção, o presente trabalho apresenta alguns dos principais resultados de nossa pesquisa de mestrado, que buscou investigar e analisar as relações entre desenvolvimento infantil e ensino em obras selecionadas de Vigotski, Leontiev e Elkonin, autores soviéticos vinculados à psicologia de vertente histórico-cultural. Assim, por meio de um estudo de natureza teórico-conceitual, buscamos identificar os princípios gerais que regem o processo de desenvolvimento infantil segundo essa vertente da psicologia. De modo específico, nossa pesquisa debruçou-se sobre o

desenvolvimento da criança na faixa etária do 0 aos 6 anos, buscando identificar as especificidades desse período do desenvolvimento sobre as quais possa operar o ensino escolar. No entanto, em função dos limites objetivos desse artigo, privilegiaremos a exposição dos princípios gerais que orientam o desenvolvimento infantil, tendo em vista explicitar como são abordadas pelos autores as relações entre desenvolvimento infantil e ensino na perspectiva histórico-cultural, evidenciando aproximações entre suas proposições teóricas.

Concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil

Vigotski (1995) inaugura uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil, analisando-o pelo prisma das leis da lógica dialética. Em sua perspectiva, o desenvolvimento não constitui um processo puramente evolutivo, que se processaria pela via de mudanças lentas e graduais, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos e mudanças essenciais nas próprias forças motrizes do processo.

Nesse sentido, o autor postula que o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova em uma idade. Assim, nos períodos de crise produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto, produzindo uma nova qualidade de relação da criança com o meio circundante:

(...) a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside 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 (VYGOTSKI, 1996, p.385).

O conceito de desenvolvimento em Vigotski contempla, dessa forma, *evolução* e *revolução*, que são, na perspectiva dialética, duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, que se pressupõem reciprocamente. Logo, Vigotski (1995) compreende o desenvolvimento infantil como:

(...) um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p.141).

A concepção do desenvolvimento psíquico como processo dialético está presente também nos trabalhos de Leontiev e Elkonin. Leontiev (2001) postula a existência de momentos críticos, rupturas e mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento infantil; não considera, contudo, que esses momentos sejam inevitavelmente acompanhados de crises. Elkonin (1987), apoiado em Vigotski, compreende o desenvolvimento como “(...) um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações” (p.107).

Elkonin (1987) destaca a importância de um enfoque *histórico* do processo de desenvolvimento. Segundo o autor, certos períodos ou estágios do desenvolvimento infantil delineiam-se no curso da história da humanidade, com a alteração do lugar ocupado pela criança nas sociedades. Sua análise acerca da origem histórica do jogo de papéis ilustra com clareza essa tese. Elkonin (1998) demonstra, apoiado em estudos antropológicos e etnográficos, que o jogo protagonizado é raramente observado em comunidades primitivas e mesmo em sociedades de economia baseada em formas rudimentares de agricultura e pecuária, concluindo que a origem desse jogo está relacionada à mudança do lugar ocupado pela criança na vida das sociedades. Assim, evidencia que o jogo de papéis aparece historicamente em função da complexificação das forças produtivas, que vai tornando o trabalho dos adultos inexecutável para a criança e determinando seu afastamento da atividade produtiva, exigindo um período de preparação especial e determinando o delineamento de um novo período no desenvolvimento infantil:

Com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar. (ELKONIN, 1998, p.80).

Nessa perspectiva historicizadora, não é possível estabelecer estágios do desenvolvimento psicológico que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo. Nesse sentido, Vigotski (2001a), ao criticar a tentativa da psicologia de encontrar características e leis universalmente válidas para o desenvolvimento infantil, afirmou que “(...) a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil mas

o historicamente infantil, ou, usando as palavras poéticas de Goethe, o transitório infantil” (p.96).

A abordagem historicizadora constitui também um pressuposto da obra de Leontiev (2001), que, ao discutir a questão dos estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil, afirma:

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais”. (p.65-6)

Diante do exposto, concluímos que Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas.

O desenvolvimento e a atividade da criança

Leontiev (2001) postula que a situação objetiva ocupada pela criança no interior das relações sociais em cada período de seu desenvolvimento é um elemento fundamental para compreender o desenvolvimento psíquico na ontogênese: “(...) durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (p.59). Essa mudança da posição real ocupada pela criança nas relações sociais, que resulta em uma reestruturação de suas relações sociais básicas, é um fator determinante na transição para novos estágios em seu desenvolvimento.

No entanto, a análise do autor não se encerra no lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais, mas avança na direção da análise de sua *atividade*:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p.63).

É preciso, assim, analisar o conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida. Logo, o desenvolvimento

infantil só pode ser adequadamente compreendido, para o autor, se analisado à luz da categoria *atividade*:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2001, p.63).

Destacamos da citação acima a referência ao papel do trabalho educativo, que deve *operar precisamente* na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, *determinar* seu psiquismo e sua consciência. Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel diretivo do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança. Na perspectiva do autor, a análise da atividade da criança visa justamente fornecer ao educador subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz no processo de desenvolvimento infantil.

Embora não tenha se debruçado diretamente sobre a atividade da criança, Vigotski (2001a) foi bastante claro ao afirmar que o desenvolvimento intelectual infantil deveria ser estudado como resultado da assimilação prática da realidade, ou seja, em estreita relação com a *atividade prática* da criança. Elkonin (1987b), por sua vez, considera que a introdução do conceito de atividade nas investigações sobre o desenvolvimento do psiquismo permitiu modificar radicalmente tanto as idéias sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico como os princípios de classificação ou divisão de seus estágios.

A análise de Leontiev (2001) sobre o papel da atividade no desenvolvimento intelectual, corroborada por Elkonin (1987), não se refere, contudo, à atividade da criança em geral, mas a determinados tipos de atividade que são mais importantes para o desenvolvimento em determinados estágios do desenvolvimento. Trata-se do conceito de *atividade principal*. Para Leontiev (2001), a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento: “devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (p.63).

Cabe destacar que a atividade principal não é aquela que ocupa mais tempo na vida da criança durante um estágio de seu desenvolvimento, mas aquela: a) no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; b) na qual os

processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; c) da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (LEONTIEV, 2001).

A transição de um estágio do desenvolvimento a outro se dá, para o autor, pela mudança do tipo principal de atividade: “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2001, p.66)¹.

Davidov (1988) evidencia a aproximação entre o conceito de atividade principal adotado por Leontiev ao conceito de *situação social de desenvolvimento*, proposto por Vigotski (1996). A situação social de desenvolvimento se refere à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou estágio do desenvolvimento. Para Vigotski (1996), a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se processarão no desenvolvimento durante aquela determinada idade e determina as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade.

Para Davidov (1988), a aproximação entre os dois conceitos fica evidente ao considerarmos que a situação social de desenvolvimento se refere, antes de tudo, à relação da criança com a realidade social, tendo em vista que essa relação se realiza precisamente por meio da atividade humana.

O desenvolvimento das funções psicológicas na criança

Em estreita relação com o processo de desenvolvimento da atividade da criança encontra-se o desenvolvimento das funções psicofisiológicas. De acordo com Leontiev (2001), poderíamos estabelecer como uma lei geral do desenvolvimento psicológico infantil que o desenvolvimento dessas funções encontra-se na dependência dos processos concretos nos quais estão envolvidos, ou seja, da atividade da criança:

(...) qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. (p.77)

¹ O autor analisa a transição a um novo tipo de atividade principal apoiado nos elementos que constituem a estrutura da atividade, a saber: ação, operação, motivos e fins. (LEONTIEV, 2001a).

Vale destacar do trecho citado a afirmação de que o *cultivo* das funções psicológicas na criança *não* pode se reduzir a um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. É preciso, diferentemente, que tais funções integrem processos *dirigidos por um alvo*, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento seja *intencionalmente* buscado pela criança como condição para a realização da atividade. Leontiev (2001) ilustra esse processo com a aprendizagem de uma língua estrangeira:

(...) quando a criança começa a estudar uma língua estrangeira, no começo não ouve a diferença entre fonemas semelhantes, que são novos para ela (...). Além disso, é notável o fato de que para se tornar sensível a esta diferença não basta ouvir freqüentemente falar a língua francesa, sem todavia tentar dominá-la. É isso que torna possível que alguém passe muitos anos entre pessoas que falam outra língua e, mesmo assim, permaneça surdo às nuances de sua fonética (p.78).

Fica evidente, assim, que as funções psicológicas a serem *cultivadas* na criança devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a *intencionalidade* da criança, a busca pela consecução de determinado objetivo. Essa constatação tem implicações diretas para a organização do trabalho educativo, na medida em que nos mostra que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade, o que evidencia a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que o desenvolvimento das funções psicofisiológicas e da atividade estabelecem entre si mútua dependência, na medida em que o desenvolvimento das funções também torna possível um melhor desempenho na atividade. (LEONTIEV, 2001).

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas na criança é também analisado por Vigotski (1995), que estabelece uma diferenciação entre funções psíquicas *elementares* e funções psíquicas *superiores*, exclusivamente humanas. As funções psicológicas elementares são garantidas pelo aparato biológico da espécie e são comuns a homens e animais, como a atenção involuntária e a memória imediata. Já as funções superiores têm origem em processos eminentemente culturais e constituem um produto do desenvolvimento *social* da conduta, e não biológico.

As formas psíquicas elementares são completamente determinadas pela estimulação, ou seja, caracterizam-se por uma relação direta e imediata entre estímulos e reações (funcionamento involuntário). As funções psíquicas superiores

(FPS), por sua vez, caracterizam-se pela introdução de *estímulos-meio artificiais* que passam a *mediar* a relação entre estímulos e reações. Esse novo estímulo artificial é o *signo*. Vigotski define os signos como estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de *autoestimulação*, isto é, constituem meios para dominar a conduta (própria ou alheia). Dessa forma, o traço característico da operação psíquica superior é o domínio do próprio processo de comportamento, por meio da introdução de signos. São exemplos de FPS a atenção voluntária e a memória cultural, entre outras. Enquanto na memória natural ‘*algo se memoriza*’, na memória cultural, com a ajuda dos signos, ‘*o homem memoriza algo*’ (VYGOTSKI, 1995).

É importante salientar que Vigotski não estabelece uma dicotomia entre as funções elementares e superiores. As relações entre as funções elementares e superiores explicam-se por meio da categoria dialética de *superação*. As formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores, ou seja, os processos superiores *negam* a etapa da conduta primitiva, mas a *conservam* em forma oculta. O homem chega a dominar a sua própria conduta na etapa superior de seu desenvolvimento subordinando ao seu poder suas próprias reações com base nas leis naturais do comportamento.

Vigotski (1995) corrobora a proposição de P.Janet da lei geral que regula o desenvolvimento da conduta, qual seja: ao longo do processo de desenvolvimento, *a criança começa a aplicar a si própria as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam a ela*, isto é, a criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere para si mesma.

Assim, Vigotski (1995) irá postular que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social” (p.150). Trata-se da *lei genética geral do desenvolvimento cultural*: “(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (idem, p.150). Essa lei é válida, conforme o autor, para o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e do desenvolvimento da vontade. Diante do exposto, o autor denomina o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança como a *sociogênese* das

formas superiores de comportamento – opondo-se, portanto, à idéia de uma *psicogênese*.

O postulado de que as FPS são relações internalizadas de ordem social é coerente com a perspectiva de Leontiev (1978), que afirma que as novas aptidões e funções psíquicas formam-se no indivíduo por meio do processo de *apropriação* da cultura. Leontiev (1978) demonstra que as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade, mas fixam-se sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos da atividade humana (por meio do processo de objetivação), devendo ser apropriadas pelos indivíduos singulares na ontogênese. O processo de apropriação, na análise de Leontiev (1978), se dá justamente por meio da *atividade* da criança: ela deve reproduzir a atividade adequada aos objetos da cultura (material e não-material), o que só é possível com a mediação do adulto.

Segundo Vigotski (1995), com a introdução de instrumentos culturais, as operações psíquicas da criança se reorganizam, na direção do autodomínio de seus processos de comportamento. Dessa forma, o desenvolvimento da atenção voluntária, por exemplo, depende da introdução de meios auxiliares externos na situação psicológica, os quais serão internalizados pela criança. Do mesmo modo, o desenvolvimento da memória voluntária se efetiva na medida em que a criança assimila e internaliza *técnicas* culturais de memorização.

A mediação do adulto nesse processo é destacada por Vigotski (1995), que afirma que o desenvolvimento cultural tem sempre como ponto de partida a atuação de outras pessoas sobre a criança:

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (p.232).

Referindo-se ao desenvolvimento da *atenção voluntária*, Vigotski (1995) afirma que a princípio o adulto dirige/orienta a atenção da criança por meio de palavras, o que desencadeia uma interação da criança com o entorno, em que ela passa a utilizar a palavra como meio para dirigir/orientar a conduta alheia (do adulto). Por fim, a criança torna-se capaz de dirigir sua própria atenção, atuando sobre si mesma; para tanto, recorre a princípio a procedimentos exteriores, internalizando posteriormente a operação, a qual se torna automatizada. Nesse sentido, o pesquisador afirma: “(...) o importante é que organizamos para a criança essa operação mediada, dirigimos sua

atenção primária e tão somente depois a própria criança é quem começa a organizar-se por si mesma” (VYGOTSKI, 1995, p.237). Conclui-se, assim, que a condição para o desenvolvimento da atenção mediada – assim como das diversas FPS – é uma operação cultural organizada, a princípio, pelo adulto:

Desde o princípio, a atenção da criança está orientada. Primeiro a dirigem os adultos, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção em relação com os demais e depois em relação consigo mesma. (idem, p.232).

A análise de Vigotski (1995) acerca do desenvolvimento das FPS traz implicações diretas para o trabalho pedagógico, pois ressalta a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos. Na medida em que se conclui que as FPS têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento. Verificamos, assim, que uma compreensão inadequada acerca do desenvolvimento das funções psicológicas pode culminar numa espécie de inversão em que o resultado do processo de ensino é tomado como seu pré-requisito.

Desenvolvimento, ensino e aprendizagem

Na medida em que explicita a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos, a análise das relações entre o desenvolvimento infantil e a atividade da criança e do desenvolvimento das FPS lança já algumas luzes sobre a relação entre o desenvolvimento do psiquismo da criança, a aprendizagem e o ensino.

Ao apresentar sua perspectiva acerca dessa questão, Vigotski (2001a) inicialmente analisa a abordagem de outros teóricos da psicologia. Refuta as teorias que tratam desenvolvimento e ensino como fenômenos ou processos independentes entre si, as quais efetuam uma diferenciação entre os *produtos do desenvolvimento* e os *produtos do ensino* e atestam que o ensino é antecedido pelo desenvolvimento: “o desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001a, p.296-7). Assim, para que se pudesse ensinar algo à criança, seria necessário aguardar até que

ela tivesse atingido determinado nível de desenvolvimento. Vigotski (2001a) situa a teoria de Piaget como representante dessa vertente.

Por outro lado, o autor opõe-se às teorias que tomam ensino e desenvolvimento como fenômenos idênticos, incluindo as proposições de William James e de Thorndike, as quais reduzem a investigação do psiquismo humano ao estudo da aquisição de *repertório comportamental* pelo indivíduo. Para o autor, não é possível tomar ensino e desenvolvimento como fenômenos equivalentes em primeiro lugar porque

(...) cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo em um dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra (VYGOTSKI, 1995, p.155).

O autor considera, portanto, que o ensino de cada nova operação cultural é, de certa forma, possibilitado por um processo de desenvolvimento, o que pode ser constatado pela impossibilidade de se dominar imediatamente alguma operação cultural em sua etapa mais desenvolvida. A mudança não se dá por influências puramente exteriores, por assimilação externa, mas “(...) cada ação externa é o resultado de leis genéticas internas” (idem, p.155). O conceito de desenvolvimento, em sua perspectiva, relaciona-se com a idéia de *acumulação de experiência interna*.

A partir de suas investigações empíricas, Vigotski (2001a) estabelece um fato essencial para a análise da relação entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem: a imaturidade do pensamento no início do processo de ensino.

(...) a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. (...) a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é a lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar (p.318-9).

Segundo Vigotski (2001a), o ensino apóia-se, portanto, naquilo que ainda não está ‘maduro’ na criança. Mediante essa constatação, o autor defende que a psicologia e a pedagogia devem se libertar “(...) do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício” (p.332). Para Vigotski (2001a), o ensino está sempre adiante do desenvolvimento. O ensino antecede o desenvolvimento para promovê-lo. Assim, o autor afirma:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo

um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (...) todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (VIGOTSKII, 2001b, p.115).

Destacamos do trecho citado a afirmação de que a aprendizagem constitui um elemento *necessário e universal* no desenvolvimento, na criança, das características humanas formadas historicamente. Vigotskii (2001b) parece referir-se, nesse trecho, às FPS, exclusivamente humanas, as quais, como vimos, constituem, em sua análise, processos de origem eminentemente cultural – e não natural.

Ainda em relação ao trecho citado, salientamos que, ao afirmar que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, Vigotskii (2001b) nega a identidade entre esses processos, o que implica que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do ensino. Desse modo, em sua perspectiva, não há paralelismo mas discrepâncias entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (VIGOTSKI, 2001a). O desenvolvimento tem sua própria lógica e não há correspondência direta e imediata entre um determinado processo de ensino e o desenvolvimento de uma determinada função: “no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina mas apenas começa (...)” (VIGOTSKI, 2001a, p.324).

Negando, portanto, tanto a independência quanto a identidade entre os processos de desenvolvimento e ensino, Vigotski cunha o conceito de *zona de desenvolvimento potencial*, que é definida pelo autor como “(...) a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação” (VYGOTSKI, 1996, p.269). Vigotski (2001a) afirma que a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) é determinada pela discrepância entre, por um lado, o nível *atual* de desenvolvimento, que se refere aos problemas resolvidos pela criança com autonomia, apoiada nas funções já desenvolvidas (em outras palavras, o que ela já sabe fazer sozinha); e, por outro, o nível atingido pela criança com auxílio e colaboração de outra pessoa, apoiada nas funções em processo de maturação.

Com o conceito de ZDP, Vigotski pretende promover uma revisão das concepções de ensino. Para o autor, o *bom ensino* é aquele que passa adiante do desenvolvimento e o conduz, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na

criança: “(...) o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2001a, p.333).

Com isso, segundo Vigotski (1995), altera-se profundamente a concepção acerca das relações entre educação e desenvolvimento: “a concepção antiga se regia unicamente por um lema sumamente importante, o de adaptar a educação ao desenvolvimento e isso era tudo. Supunha-se que era preciso seguir a direção dos prazos, do ritmo, das formas de pensamento próprias da criança, de sua percepção etc.” (p.307). O novo enfoque não deixa de buscar tal apoio, mas com a finalidade de superá-lo:

Para o novo ponto de vista seria uma loucura se nas classes escolares não se tivesse em conta a índole concreta e imaginativa da memória infantil: ela é o que deve servir de suporte; mas seria também uma loucura cultivar este tipo de memória, pois significaria reter a criança em uma etapa do inferior do desenvolvimento e não compreender que o tipo de memória concreta não é mais que uma etapa de transição, de passagem ao tipo superior, que a memória concreta deve ser superada no processo educativo (idem, p.307).

Davidov (1988) ressalta a relação entre o conceito de ZDP de Vigotski e sua formulação da lei genética geral do desenvolvimento cultural, anteriormente apresentada. Segundo Davidov (1988), a ZDP refere-se justamente aos processos que a criança consegue realizar apenas com ajuda – na atividade coletiva, em colaboração com o professor e com crianças mais experientes, ou seja, no plano *interpsíquico*. Tais processos apóiam-se em funções que ainda não pertencem ao campo do desenvolvimento real ou atual, já consolidado na criança – ou, tomando de empréstimo a expressão de Marx, funções que ainda não se converteram em *órgãos de sua individualidade*. Em outras palavras, ainda não são processos intrapsíquicos. Contudo, Vigotski (2001a) demonstrou que o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração – plano interpsíquico – conseguirá fazer amanhã sozinha – plano intrapsíquico: “a investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato [potencial] em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase” (p.331).

Elkonin (1960) compartilha a perspectiva vigotskiana das relações entre desenvolvimento e ensino, enfatizando o papel diretivo do adulto no processo educativo:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos

pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. (p.498).

Assim, a formação das distintas capacidades na criança se efetiva mediante a apropriação da experiência social, num processo organizado e dirigido pelo adulto. O pesquisador chama a atenção, contudo, para a constatação de que nem todos os atos dos adultos têm suficiente influência sobre o desenvolvimento da criança:

Nem todo conhecimento recebido (...) influi sobre a formação da personalidade e na conduta da criança. Não qualquer maneira de adquirir os conhecimentos desenvolve as capacidades intelectuais e a atividade intelectual. (...) *O desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança.* O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, *dependem de como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem.* (ELKONIN, 1960, p.498).

Esse postulado, por um lado, reafirma o princípio de Vigotski (2001a) de que o desenvolvimento psíquico tem sua própria lógica, não havendo correspondência direta, linear e imediata entre o ensino e o desenvolvimento de determinada função: “[a criança] sempre se encontra em um ou outro grau de desenvolvimento com o qual se deve contar para exercer qualquer influência posterior sobre ele” (ELKONIN, 1960). Por outro lado, recoloca o problema da organização do ensino:

Pelo fato de que o desenvolvimento psíquico das crianças não reflete automaticamente tudo o que atua sobre elas não se deve subestimar, de forma alguma, o papel diretor do ensino e da educação em seu desenvolvimento, mas se faz indispensável uma organização tal que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência em sua formação integral. (idem, p.499)

Essa organização adequada do ensino implica, para Elkonin (1960), garantir que as ações de influência pedagógica sobre a criança estejam de acordo com as particularidades de cada idade ou período do desenvolvimento. Tal correspondência se faz necessária em especial considerando-se que as diferenças entre os períodos não são meramente quantitativas, mas qualitativas. Apoiando-se no conceito de ZDP, contudo, Elkonin (1960) alerta que considerar as particularidades psicológicas de cada fase do desenvolvimento não significa que o pedagogo deva orientar-se somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para a idade: “a missão do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo” (p.503).

Considerações finais

Acreditamos ter evidenciado o papel diretivo do adulto na promoção do desenvolvimento infantil e a conclusão de que, para a Psicologia Histórico-Cultural, não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. O professor é compreendido como alguém que transmite à criança a experiência social acumulada, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promove o desenvolvimento psíquico.

O estudo dos princípios que orientam o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural nos mostra que o ensino, entendido como a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio cultural humano pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico, tem importância decisiva para que as características humanas historicamente conquistadas se tornem *órgãos da individualidade* de cada criança.

Nesse sentido, as relações entre psicologia do desenvolvimento e pedagogia passam a ser compreendidas segundo a fórmula proposta por Rubinstein, citado por Davidov (1988): o que para uma é objeto, para a outra é condição. Assim, se “o objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino” (p.58), tendo em vista que tais processos intervêm sobre diferentes níveis do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição para seu planejamento. Por sua vez, se “o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança; desse ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição” (p.58). Trata-se da superação do enfoque naturalizante característico da psicologia do desenvolvimento, apontando novos caminhos promissores para essa disciplina da psicologia.

Referências

ARCE, A. *A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, abril, 2004.

BOCK, A.M.B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.R., PROENÇA, M. & ROCHA, M.L. (orgs). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: _____. *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, abril, 2004.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LEONTIEV, A.N. & LURIA, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001b.