



A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Barbosa da Silva SANCHEZ
Pedagoga e Mestre em Educação (Unesp)
Docente Faculdade de Ciências Humanas – FAHU



RESUM O

O presente trabalho buscou investigar as contribuições da teoria Histórico-Cultural à educação infantil. O objetivo central da pesquisa constitui-se na apresentação da referida teoria que se encontra ainda pouco investigada e que tem em Vigotski seu maior representante. Apesar da educação infantil ser considerada como imprescindível não só ao desenvolvimento infantil, mas como base para o desenvolvimento do indivíduo, existe a necessidade de um maior aprofundamento de questões teóricas para que se consiga efetivamente contribuir com o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil, Psicologia Histórico-Cultural.

SUMMARY

This work, are trying to investigate the helping from the theory of Historic –Cultural to the Infantile Educations. The center purpose of this research is to introduce the theory, not really knower, and it can be find in Vigotski, as representing it.

Even if the Infantile Educations being considered, so much important, not only to the infantile development, but also to the individual's development, there is a needing, and it is to go deep in theory questions, so could really and finally help to the children's potentiality developments.

KEY-WORDS: children's developments, infantile educations, and Historic –Cultural psychology.

O estudo da Psicologia Histórico-Cultural tem por objetivo abrir novos horizontes para se pensar o desenvolvimento infantil e a forma pela qual se possa intervir nesse desenvolvimento.

Venguer (1986), um dos representantes da Psicologia Histórico-Cultural, enfatiza que a psicologia infantil estuda os fenômenos e regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, o que compreende o desenvolvimento da atividade, dos processos psíquicos e da personalidade.

Afirma o autor que “O conhecimento da psicologia infantil é necessário não só para a constituição de uma pedagogia científica, mas também para a prática de ensino e educação das crianças. Resulta uma condição importantíssima para a realização de sucesso do trabalho instrutivo-educativo no círculo infantil, a compreensão das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento de suas particularidades emocionais e intelectuais e suas inclinações e interesses. O conhecimento da psicologia infantil permite ao educador estabelecer contato com as crianças, dirigir seu desenvolvimento....faz com que o próprio educador seja mais útil, que esteja em condições não só de compreender a criança, mas de manter e desenvolver suas melhores qualidades.” (1986, p. 6-7)

Neste sentido, conhecer as leis que regem o desenvolvimento psíquico e as regularidades gerais desse desenvolvimento não é importante só para a pedagogia científica, mas para a prática diária da educação. Uma das preocupações centrais da Psicologia Histórico-Cultural é buscar as condições através das quais se produz o desenvolvimento psíquico e as causas que o determinam.

Venguer (1986) pontua que a psicologia fundamenta-se em outras ciências para desenvolver seus estudos, buscando encontrar pontos de partida para o desvelamento das questões a que se propõe resolver. Reafirma assim que a Psicologia Histórico-Cultural fundamenta-se “no materialismo dialético e histórico, que tem posto de manifesto as leis mais gerais do desenvolvimento dos fenômenos da natureza e da sociedade, que demonstra e evidencia o condicionamento social da consciência humana. O conhecimento das leis gerais do desenvolvimento ajudam a psicologia a encontrar o enfoque adequado para o estudo do desenvolvimento psíquico da criança, no qual estas leis gerais se manifestam de forma peculiar.” (Venguer, 1986, p. 5)

A psicologia infantil, segundo Venguer (1986), não estuda o desenvolvimento da criança em sua totalidade, senão somente o seu desenvolvimento psíquico. Mas o que vem a ser esse desenvolvimento psíquico? Leontiev (1978, p. 200) ao falar sobre o desenvolvimento do psiquismo do homem diz que “o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam nele na ontogênese, durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua actividade relativamente ao mudo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexificação destas estruturas sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo”.

Sendo assim, o desenvolvimento do psiquismo compreende o desenvolvimento das formas humanas de conduta que a criança não apresenta ao nascer, pelo fato de que é somente através da apropriação cultural que ele se desenvolve. Dentro do desenvolvimento do psiquismo, definir o que vem a ser as funções psicológicas superiores é fundamental, pois este conceito é um dos mais importantes para a psicologia histórico-cultural.

AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

No desenvolvimento psíquico surgem e se aperfeiçoam os processos psíquicos e qualidades das crianças. São as chamadas por Vigotski de funções psíquicas superiores e que se dividem em dois grupos: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento – a linguagem oral e escrita, o cálculo e o desenho – e os processos e desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais que se desenvolvem a partir das funções psíquicas naturais – a percepção, a atenção, a imaginação, a memória, os sentimentos e as formas primárias de direção da conduta. Apesar da existência desta divisão, as funções psíquicas superiores têm em comum o seu surgimento que se dá a partir da relação do homem com seu mundo histórico-cultural. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento cultural e orgânico são diferentes por sua essência e natureza, as funções psicológicas superiores não se fazem presentes ao nascimento.

Como aponta Vigotski (1995, p.12-3), “Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os enjuiza unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; falando brevemente, tem uma compreensão errônea dos fenômenos que estuda.”

No cérebro da criança, portanto, não existem os traços das qualidades psíquicas inerentes à conduta humana, entretanto, ele possui a faculdade de adquirir tudo aquilo que lhe transmitem as condições de vida e a educação. Como diz Venguer (1986, p. 26) “Isto significa que as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim, as condições necessárias para sua formação. As qualidades psíquicas surgem graças à herança social.”

Leontiev (1978) afirma que, no decorrer do processo de desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa nas relações humanas se altera, mas esta posição que ocupa é determinante para seu desenvolvimento, podendo influenciá-lo positiva ou negativamente. Para a criança, segundo ele, o mundo se decompõe em dois grupos: um grupo de pessoas com as quais se relaciona, que compreende o seu núcleo familiar, e outro com as demais pessoas, sendo a relação com as outras pessoas mediada pelas relações que constrói com os participantes de seu primeiro grupo. O relacionamento escolar com outras crianças e com o professor ocorrerá na dependência, portanto, de suas experiências de vida, tendo o professor papel imprescindível para intervir positivamente quando da necessidade de modificação dessa relação.

O desenvolvimento cultural da criança para a Psicologia Histórico-Cultural acontece da seguinte forma: primeiro outras pessoas atuam com respeito a ela, se produz depois a interação da criança com o seu contexto; em seguida, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão só ao fim começa a atuar

com relação a si mesma. Assim é como se desenvolvem a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores da conduta.

Se o desenvolvimento ocorre a partir da interação com a vida concreta, mediada pelas pessoas com as quais a criança convive, as forças que movem o desenvolvimento não estão internamente dadas, visto que é a aprendizagem que move o desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural aponta que, na psicologia, existem três grupos de teoria que apresentam visões diferentes da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira diz respeito à independência do processo do desenvolvimento e do processo de aprendizagem, em que a aprendizagem é um processo exterior, e o desenvolvimento um processo paralelo que não participa daquele e nem o modifica. A aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento ao invés de adiantar o seu curso e mudar sua direção. Pensando deste modo, a aprendizagem não influenciaria a capacidade de raciocínio, inteligência, lógica de pensamento, etc. É o que faz Piaget, que estuda a tendência do pensamento de forma pura, absolutamente independente de seus conhecimentos, experiência e cultura. Acreditando que o desenvolvimento precede a aprendizagem e que esta segue sempre o curso do desenvolvimento, o desenvolvimento e a maturação são vistos como pressupostos e não como resultado da aprendizagem que é considerada superestrutura do desenvolvimento, não existindo intercâmbio entre aprendizagem e desenvolvimento.

A segunda categoria acredita que a aprendizagem é desenvolvimento, atribuindo à aprendizagem valor principal. A educação é definida como a aquisição de hábitos de comportamento, e o desenvolvimento se vê reduzido a uma simples acumulação de reações. O indivíduo é visto como um conjunto vivo de hábitos. Se na categoria anterior o desenvolvimento precede a aprendizagem, nesta, o desenvolvimento é visto como paralelo dos dois processos; a cada etapa do desenvolvimento corresponde uma etapa da aprendizagem e vice-versa, num perfeito sincronismo.

Na terceira categoria, conciliam-se os extremos dos pontos de vista das duas categorias anteriores: o desenvolvimento é independente da aprendizagem, mas a aprendizagem coincide com o desenvolvimento.

Contrariando as categorias teóricas citadas, ao falar da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski enfatiza que a aprendizagem inicia-se antes da criança chegar à escola, “não começa no vácuo”, pois a criança já possui conhecimentos dos quais se apropriou durante sua experiência de vida. Para tanto, vê a necessidade de se conhecer a teoria do desenvolvimento potencial e para defini-la aponta que a criança possui dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento efetivo, que define o que a criança consegue realizar sozinha, mas que não indica o completo estado de seu desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que define o que a criança é capaz de realizar com o auxílio de um adulto ou de uma criança mais experiente. Diante disto, define que o que a criança realiza hoje com auxílio poderá fazê-lo amanhã sozinha, devendo o ensino, portanto, incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial, já que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Falando deste papel do outro, deixa claro que todas as funções intelectuais aparecem primeiro no nível coletivo, depois no individual, na dependência de um complexo de inter-relações .

Desta forma, é na aprendizagem que se dá o desenvolvimento das características humanas formadas historicamente, sendo, portanto, a aprendizagem fonte de desenvolvimento. A aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, portanto, o desenvolvimento sempre ocorre face a influência do ensino. É através da atividade orientada e dirigida por outros homens que o homem se educa, adquire conhecimentos e habilidades, forma e desenvolve suas capacidades. Isto favorece o seu desenvolvimento e cria no homem novas necessidades e possibilidades. Como diz Vigotski, a educação vai adiante e conduz o desenvolvimento, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento potencial” (Vigotskii, 1988, p. 116). Sendo assim, “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá”.(Vigotskii, 1988, p.113)

A aprendizagem está assim, intrinsecamente ligada à apropriação da cultura, resultando sempre num processo ativo por parte do sujeito que aprende. No entanto, para que ocorra a apropriação, o papel do adulto e de pessoas mais experientes torna-se essencial tendo em vista que a criança se apropria do mundo dos objetos e relações através de outras pessoas. A relação da criança com o mundo não é, portanto, uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas sempre uma relação mediada por uma outra pessoa, por um parceiro mais experiente.

A imitação, nesse contexto, adquire um papel fundamental no processo de desenvolvimento, na

medida em que está relacionada aos progressos no desenvolvimento que se fazem a partir da zona de desenvolvimento proximal. Vigotski salienta que são a imitação e as ações que a criança realiza em colaboração com os outros que permitem os progressos em seu desenvolvimento. Sobre isto, afirma que “A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações, senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente”.(Vigotkii, 1988, p. 112)

O papel da imitação, portanto, ganha uma nova dimensão, não é considerado uma mera cópia ou repetição, mas oferece oportunidade para que a criança faça a reconstrução interna do que observa externamente. Na imitação, as crianças transpõem o limite de suas possibilidades, o que contribui para a ampliação de suas capacidades.

Leontiev (1978) aponta que o reflexo consciente do mundo não surge em cada homem como resultado da projeção direta em seu cérebro das representações e conceitos que lhe são deixados pelas gerações anteriores, pois é necessário que haja uma atividade no mundo, tendo em vista que sua consciência é produto desta atividade. A atividade no mundo, da qual trata Leontiev, só se torna possível através de outros homens. O processo educacional, portanto, é por excelência, um processo de apropriação. Sobre isto, Leontiev (1978, p. 272) afirma que “As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não estão simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação. (grifos do autor.)

Pieron (apud Leontiev 1978), argumenta que se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que poupasse somente as crianças pequenas, dizimando todos os adultos, a vida continuaria, mas a história seria interrompida por não existir quem pudesse passar às crianças os usos dos tesouros da cultura. “As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar” (p. 272).

Desta forma, o papel das pessoas que convivem com a criança e que direta ou indiretamente agem sobre o seu desenvolvimento é imprescindível para que a aprendizagem aconteça, o que torna o espaço educativo, um espaço de aprendizagem.

ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quanto ao desenvolvimento da atividade, parte-se da premissa de que as crianças de diferentes idades se diferenciam, entre si, pelos distintos tipos de atividades que lhes são características e acessíveis. Isto significa dizer que a cada período do desenvolvimento infantil corresponde uma atividade que lhe é peculiar, a chamada atividade principal da qual trata Leontiev (1978)

A atividade principal, segundo Leontiev, “é, portanto aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. (1978, p. 293)

Para Leontiev (1978), a criança aprende quando desenvolve uma atividade, pois é através da atividade que a criança se apropria do conhecimento. O conceito de atividade é fundamental não só para se compreender o desenvolvimento psíquico da criança, como também para que o adulto intencionalize suas ações para contribuir no desenvolvimento máximo das possibilidades e capacidades da criança.

A atividade é considerada “a conduta do homem determinada pela experiência sócio-histórica que ele acumula e pelas condições sociais em que desenvolve sua vida” (Venguer 1986, p. 29).

Isto acontece no processo de assimilação da atividade humana. A atividade se caracteriza pelo motivo que a impulsiona; se a criança realiza uma ação motivada pelo resultado do que está fazendo, está então realizando uma atividade. O que caracteriza uma atividade, portanto, é a coincidência entre o motivo e o objetivo da ação que se realiza, ou seja, a criança faz a atividade pensando em seu resultado, faz algo que lhe é significativo.

No trabalho com crianças, Venguer (1986) salienta que é preciso considerar o nível de complexidade das ações que lhes são apresentadas, pelo fato de que as crianças assimilam primeiro ações mais simples para depois paulatinamente desenvolverem condições psíquicas para a assimilação de ações mais

complexas. Outro ponto de destaque diz respeito à preocupação com as novas ações a serem disponibilizadas às crianças e que devem corresponder aos seus interesses e necessidades, para que possam abrir espaço para outras atividades. Portanto, “as necessidades e os interesses das crianças estão constantemente relacionados com os adultos; ainda que esta relação adquira novas formas em dependência do aumento das possibilidades da criança, aparecem novas necessidades, que servem de base para o surgimento de novos tipos de atividade”.(Venguer, 1986, p. 35)

Nas formas principais de atividade se formam as necessidades e interesses essenciais das crianças e tem lugar a formação das ações, das qualidades psíquicas e das qualidades da personalidade mais importantes para cada idade.

A atividade, portanto, corresponde sempre a uma necessidade do sujeito, em que o motivo coincide com o objetivo. Se o motivo não coincide com o objetivo, o que se tem é uma ação. A mudança de uma atividade principal para outra ocorre quando a criança já domina a atividade anterior de modo que perde o interesse por esta, modificando assim suas relações com os adultos e buscando um novo tipo de atividade.

Se a atividade é a conduta do homem determinada pela experiência histórica por ele acumulada e pelas condições sociais em que sua vida se desenvolve, ela não pode ser ensinada, surge sempre seguida de uma nova necessidade, de intencionalidade. Mas, se por um lado a atividade não pode ser ensinada, por outro pode ser motivada, buscando sempre a relação vital do sujeito com a atividade de modo que garanta a criança o trabalho com motivos reais que a levem a um efetivo desenvolvimento.

Para o desenvolvimento das qualidades psíquicas, a atividade tem papel essencial por permitir e garantir a apropriação da experiência social.

No processo de assimilação da atividade humana a criança desenvolve ações internas e externas, sendo as internas fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança por garantirem sua orientação face à realização das ações práticas, que são consideradas ações de orientação. A cada nova internalização, a criança assimila a ação externa – sob influências do ensino e da educação –, o que conduz ao surgimento e aperfeiçoamento das ações psíquicas internas, bem como aos progressos que possibilitam lidar com problemas cada vez mais complexos.

Durante os sete primeiros anos de vida, a criança assimila atividades que expressam sua crescente necessidade e interesse. Quando periodiza o desenvolvimento psíquico, Venguer cita as três fases da infância utilizadas pela Psicologia Histórico-Cultural e a atividade principal característica a cada uma delas: lactância (nascimento até 1º ano): relação emocional com os adultos; infância inicial (1 a 3 anos): atividade com objetos e, infância pré-escolar (3 a 7 anos): jogo.

A passagem de uma atividade principal à outra é determinada pela mudança na relação da criança para com a realidade.

O papel do adulto é essencial, e a ele normalmente estão relacionados os interesses e necessidades da criança, porém, o avanço a uma nova atividade principal ocorre também em dependência das condições de vida da criança. Assim sendo, a caracterização psicológica geral da criança numa determinada idade só é possível com o conhecimento de suas condições tanto de vida como de educação. Sendo assim, “Com efeito, cada geração nova, tal como cada indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições de vida. São elas que tornam possível tal ou tal conteúdo da sua atividade. Conseqüentemente, se bem que possamos identificar os estádios do desenvolvimento do psiquismo da criança, o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento; depende mesmo, antes de mais nada, de todas estas condições.” (Leontiev, 1978, p. 293-4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da Psicologia Histórico-Cultural muito tem a colaborar com os educadores, pois auxilia na construção de uma prática de ensino e educação das crianças. Conhecendo as particularidades do desenvolvimento infantil, o professor pode encontrar meios para que sua ação seja intencional, de modo a contribuir para que a criança se desenvolva plenamente.

A interação entre adultos e crianças torna-se imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é através do contato com os outros e com a cultura que a criança vai criando novas necessidades e interesses. O contato da criança com a cultura ocorre através dos adultos e das crianças mais velhas e, diante disso, o papel do professor destaca-se como essencial, pois é ele que, de posse dos conhecimentos das regularidades do desenvolvimento infantil, das características psicológicas

das crianças, estabelecerá atividades pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: afetivo, social e cognitivo.

É o ensino, para a psicologia soviética, que garante o surgimento das funções psíquicas, sendo a idade pré-escolar o período mais sensível para o desenvolvimento destas. Deve-se buscar a formação de ações de orientação que se iniciam de forma externa e depois se convertem em internas, psíquicas. Em cada período do desenvolvimento deve haver a preocupação não com a aceleração do processo, mas com o seu enriquecimento, com o desenvolvimento das possibilidades da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987, pp. 57-70.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LÚRIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
- LEONTIEV, A. LURIA, A. R., VIGOTSKY, L. S. Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.
- VENGUER, L. Temas de psicologia preescolar. Havana: Pueblo e Educacion, 1986.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual nas idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LÚRIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo : Martins Fontes, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. Obras Escogidas, tomo I. Madrid: Visor e MEC, 1991.
- _____. Obras Escogidas, tomo II. Madrid: Visor e MEC, 1993.
- _____. Obras Escogidas, tomo III. Madrid: Visor e MEC, 1995.
-