

PSIQUISMO INFANTIL E REGULARIDADES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza

Resumo

Este texto resulta da pesquisa bibliográfica com base na Psicologia Histórico-cultural, realizada no doutoramento. O objetivo se pauta em esclarecer aspectos sobre a primeira infância tendo como referência a Psicologia Histórico-cultural. Buscaremos mostrar nossa intenção em contribuir para o aprimoramento das discussões sobre infância, criança e educação e o encaminhamento das necessárias mudanças para a formação humanizadora de nossas crianças. Para tanto, a compreensão do psiquismo infantil, suas características numa concepção que tem a criança pequenininha como sujeito de sua atividade no mundo da cultura, considerada em sua ontogênese como fruto das inter-relações, faz-se fundamental. Em suma, teceremos considerações sobre a importância do outro na formação do psiquismo durante a primeira infância e, apontamos uma nova situação social da criança referendada pela constituição da linguagem e da consciência em que a atividade com os objetos é a regularidade indicativa do desenvolvimento. A criança passa da imitação do adulto mediador e de outras pessoas ao seu redor ao comportamento autêntico, o que revela apropriação do novo. As crises são aqui apontadas como momentos para serem compreendidos e trabalhados e não como conflitos negativos.

Palavras-chave: Primeira infância; psicologia histórico-cultural; desenvolvimento psíquico.

A primeira infância

A base na qual se assenta o desenvolvimento psíquico não se constitui da assimilação de um conjunto de capacidades e conhecimentos, mas da mudança da posição social da criança, do estabelecimento de novas formas de se relacionar com as pessoas e seu entorno, da reorientação para um novo conteúdo, da formação de novos motivos de conduta e atitudes valorativas. As principais novas formações do desenvolvimento na primeira infância são a hierarquia de motivos para a identidade própria.

A aprendizagem social deve ser compreendida em sua dimensão ampla e sistêmica, a qual não pode se reduzir a formas isoladas de ações e de aprendizagem de conceitos, mas estar condicionada à vida concreta e organização da atividade da criança (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 238). De acordo com o autor, as novas formações psíquicas, que surgem nos momentos iniciais do desenvolvimento infantil, têm significado permanente para o

desenvolvimento total do sujeito, compreendendo um aporte único na formação da personalidade (p. 244).

As suas principais características são situações plena de contradições, evolução e rupturas da vida infantil. Para tanto os indicativos para a compreensão do psiquismo infantil e a formação da personalidade e da inteligência na criança estão carregados de contradições. Ainda que identifiquemos, em cada momento, uma determinada atividade principal e a constituição de novas formações no psiquismo da criança, devemos compreender o desenvolvimento psíquico em sua totalidade.

Em cada momento do desenvolvimento psíquico, há uma certa dinâmica orientada pelo mundo dos objetos e pelo mundo das pessoas. Trataremos a seguir dos momentos do desenvolvimento¹ psíquico observados por esta dinâmica de relações, sob a ótica do Enfoque Histórico-cultural², ainda com o objetivo de esclarecer os elos existentes entre tal desenvolvimento e a concepção de criança que podemos depreender deste Enfoque.

Antes de discorrer sobre a primeira infância vale ressaltar que no primeiro ano de vida, a situação social do bebê está diretamente vinculada às determinações orientadas pelo mundo adulto. É este quem determina inicialmente a satisfação das primeiras necessidades do bebê, sobretudo as de alimentação, higiene e sono. Entretanto, por volta do início do segundo ano de vida essa situação de passividade do bebê é substituída por uma nova posição frente ao mundo das pessoas e dos objetos. E é dessa nova situação social da criança que iremos falar.

Além da percepção, a memória de imagens, o segundo ano de vida, traz à criança novas possibilidades de se relacionar, agir e atuar no mundo à sua volta. Por força da percepção e da memória, agora ela pode internalizar imagens vividas na sua experiência cotidiana e pode se posicionar frente ao mundo (BOZHOVICH, 1987). Para essa autora, a nova formação central nesse momento do psiquismo infantil é o surgimento de representações afetivas que impulsionam a criança apesar das influências externas que ela denomina representações motivantes.

Sobre isso, escreve,

Sua aparição muda de forma radical a conduta do pequeno e toda sua inter-relação com a realidade circundante. Sua presença o libera da sujeição à situação concreta, ao ditado das influências externas (entre outras, as que partem do adulto); em uma palavra, essas representações convertem a criança em sujeito, embora ela mesma não tome ainda consciência disto. Sem dúvida, os adultos já não podem deixar de ter em conta isso. A tensão das novas necessidades é tão grande que o não considerá-las e, mais ainda, reprimi-las, é causa de frustração da criança, determinante com

¹ Utilizamos o termo de acordo com o empregado por Michelle de Freitas Bissoli (2005).

² Referimo-nos ao termo cunhado por Guillermo Beatón-Arias (2001).

frequência de sua relação ulterior com os adultos e, portanto, da formação posterior de sua personalidade. (BOZHOVICH, 1987, p. 259).

Essa nova situação social da criança e sua relação com o entorno, vivida em sua contradição é nomeada por Vigotski (1996) como a dependência da própria situação. Para o autor “a criança entra na situação e toda sua conduta fica totalmente determinada por ela, se incorpora à situação como uma parte dinâmica sua” (p. 341). Para o autor, a principal nova formação essencial da primeira infância está relacionada à linguagem, graças a qual a criança estabelece relações distintas com o meio social e modifica sua atitude frente à unidade social de que ela mesma é parte.

Escreve Vigotski,

A linguagem infantil não é uma atividade pessoal da criança, e sua ruptura com as formas ideais, como a linguagem do adulto, é um grande erro. Chegamos a compreender essas mudanças tão somente se consideramos a linguagem individual como parte do diálogo, de colaboração e comunicação. [...] Toda palavra infantil, por primitiva que seja, é parte de um todo dentro do qual se inter-relaciona com a forma ideal, que é a fonte do desenvolvimento linguístico da criança. (VIGOTSKI, 1996, p. 356).

O papel do adulto é essencial na formação do psiquismo. É a partir do adulto que a comunicação emocional como primeira forma de inter-relação se estabelece entre o entorno e a criança pequenininha. É o adulto quem atribui significados à relação com os objetos, neste segundo momento do desenvolvimento do psiquismo. É o adulto que apresenta à criança o mundo da linguagem por meio da palavra que lhe é comunicada desde o seu nascimento.

No desenvolvimento psíquico que se segue, organizando e estruturando a personalidade da criança, é na atividade com os objetos que se constitui a nova formação na primeira infância. Esta se relaciona à linguagem pela capacidade ampliada que a criança tem de estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos. Ela passa a usar os objetos na primeira infância com um fim específico.

Ao final da primeira infância temos as premissas para o surgimento do pensamento lógico e da operação com palavras e números (MUKHINA, 1995). A relação com os objetos toma a vida da criança. Segundo a autora,

A criança começa a compreender que o objeto pode ser representado ou substituído por outro objeto, desenho ou palavra. Não obstante, a criança demora para utilizar a palavra e outras formas semióticas para resolver seus próprios problemas mentais. A inteligência prática e, sobretudo, a imaginativa estão muito ligadas à linguagem. O adulto orienta por meio da linguagem as ações da criança, propõe-lhe tarefas práticas e cognitivas e ensina-a a resolvê-las. As expressões verbais da criança, inclusive no período em que não se antecipam a ação, mas acompanham, ajudam-na a tomar

consciência do desenvolvimento e do resultado dessa ação e a buscar os caminhos para solucionar os problemas [...]. (MUKHINA, 1995, pp. 275 – 276).

A comunicação permite ampliar o interesse das crianças pelas pessoas de seu entorno e pelos objetos. Estes, que até então tinham para ela um interesse em si, passam a interessar por sua utilidade social. Entre eles, destacam-se os instrumentos, com cujas ações a criança reestrutura completamente os movimentos de suas mãos (uso do lápis, da tesoura, do pincel, dos talheres). Escreve Vigotski que,

[...] à medida que a criança vai se desenvolvendo, não somente se modifica sua relação com os novos elementos do entorno, mas também com os velhos, já que muda o caráter de sua influência sobre a criança. A situação social do desenvolvimento, existente no começo desse período, se modifica, e uma vez que a criança se faz distinta, se destrói a velha situação social do desenvolvimento e começa um novo período. (1996, p. 350).

Durante a primeira infância, a atividade intelectual da criança se dirige tanto ao mundo externo como a seu mundo interno. O processo de autoconhecimento, que se explicita neste momento do desenvolvimento psíquico, se caracteriza pela criança começar a se ver como sujeito da própria ação. As ações em repetição – abrir e fechar caixas, portas, tampar e destampar repetidas vezes um objeto, pôr e retirar coisas do lugar – observadas na criança durante seu desenvolvimento, contribuem para que ela se perceba como indivíduo separado, distinto dos objetos de seu entorno. Isso leva a criança a se perceber e a se sentir como sujeito da ação, embora os objetos externos continuem sendo percebidos como algo externo a ela.

A possibilidade de desenvolvimento da linguagem levou a criança ao conhecimento generalizado sobre si, porém não há ainda, uma tomada de consciência de si, propriamente dita. A criança se percebe na ação, se sente sujeito dela (da ação) diferenciando-se do mundo das coisas, percebendo-se agora como sujeito, porém, sua percepção de si está ligada muito mais aos aspectos afetivos do que a uma atividade intelectual ou cognitiva. Sobre isso, escreve Bozhovich,

[...] em sua consciência desde o começo prevalecem os componentes afetivos; o que qualquer aquisição na atividade cognoscitiva se realiza inicialmente somente em presença de necessidades que atuam de maneira direta; o que as primeiras palavras da criança expressam afetos ou estão ligadas à sua satisfação [...] (a ‘auto consciência afetiva’, se se pode dizer assim) surge antes da racional. (p. 261- grifos no original).

O movimento decisivo no desenvolvimento do pensamento é a tomada de consciência do eu. Podemos dizer que a personalidade é o social em nós. No princípio o adulto dirige a

atenção da criança e ela passa a assimilar os meios e os procedimentos com a ajuda deste. Mais tarde, poderá fazê-lo, mediante esta primeira condução, de forma independente.

O aparecimento do pronome eu, entretanto, não demonstra a aparição da consciência. Segundo Bozhovich (1987) é difícil compreender o mecanismo psicológico da passagem do nome próprio – o qual a criança usa para designar-se até por volta dos dois anos – ao pronome eu. A autora acredita que nesse processo entram componentes afetivos e racionais. Portanto, para essa autora, “a formação central que surge ao final da primeira infância é o sistema eu” (p. 261 – grifos nossos) gerado pela necessidade da criança de atuar por si mesma.

Para Vigotski (1996), a expressão eu, aparece somente no segundo momento da primeira infância. Para este autor, na primeira infância, surge a consciência histórica do ser humano para com os outros, e também para a própria criança. Essa consciência, que é produto histórico, nasce, na realidade, junto com a linguagem, quando a criança passa a compreender sua própria atividade, e verbalmente os objetos. Neste momento se faz possível uma comunicação consciente com os outros, muito distinta da relação social direta que ocorria na etapa anterior. A esse respeito, comenta o autor que

[...] na primeira infância, ao mesmo tempo em que se forma a linguagem, aparece também, pela primeira vez, o indício mais importante e positivo da consciência do homem nos estádios posteriores do desenvolvimento, ou seja, a estrutura semântica e sistêmica da consciência. Paralelo à linguagem, se inicia na criança, todo o processo de compreensão, de tomada de consciência da realidade circundante. (VIGOTSKI, 1996, p. 362).

O sistema de inter-relações das funções psíquicas se encontra estreitamente vinculado ao significado das palavras, e este começa a mediar os processos psíquicos. Ao se apropriar dos significados das palavras, a criança passa a se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas e utilizar a linguagem como meio principal para lidar com a realidade que não está imediata a ela. Assim, pode agora lidar não só com situações concretas, mas falar de situações vivenciadas em outros momentos de seu cotidiano, bem como de projeções futuras que intenta realizar.

Outrossim, a capacidade de andar leva à criança um leque de novas possibilidades, “quando a criança aprende a andar amplia de modo considerável a compreensão do mundo dos objetos” (MUKHINA, 1995, p. 106). De acordo com a autora, a entrada na primeira infância leva a criança à nova atitude no mundo com os objetos, pois agora eles têm uma função determinada. Cada objeto carrega em si uma qualidade social específica e, a partir desse momento do desenvolvimento psíquico, a criança a percebe e passa a utilizar os objetos

objetivando-os, ou seja, não é somente uma ação aleatória que a leva à manipulação dos objetos, é uma atividade orientada para um fim.

A atividade objetal se constitui na atividade principal da primeira infância. Esta atividade permite à criança a descoberta da função do objeto, seu destino, sua finalidade. Essa característica não é revelada pela simples manipulação do objeto, “somente o adulto pode revelar para a criança, de uma ou de outra maneira, para que serve o armário ou a colher” (MUKHINA, 1995, p. 107).

Essa autora indica três fases da relação objetal da criança. Na primeira fase acontece um uso indiscriminado do objeto, pode realizar qualquer tipo de ação que ela domine. Na segunda fase, encontramos o uso do objeto apenas para sua função direta, isto é, a criança utiliza o objeto somente de acordo com sua função direta. Na terceira e última fase, a criança faz uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica, isto é, ela o usa de múltiplas maneiras, só que agora em nível diferenciado, pois a criança conhece a função social do objeto. A autora denomina dois tipos de ações com objetos.

As ações do primeiro tipo, as ações correlativas, pretendem estabelecer uma relação recíproca com um ou mais objetos. Estas ações se vinculam à maneira como o adulto mostra à criança a realização de determinada atividade. Por meio da memória, a criança repetirá a atividade tal qual lhe foi mostrada. Entretanto, o adulto pode ampliar a maneira como a criança pode realizar sua atividade na relação com os objetos, modificando-a, permitindo à criança não só a imitação, mas novas maneiras e usos dos objetos.

A atitude do adulto, que permite essa ampliação do uso dos objetos à criança, se baseia numa atitude intencional, na qual o adulto mostra à criança novas possibilidades do uso dos objetos, mostrando-lhes os erros cometidos por ela – em suas tentativas – e desta forma criando novas situações de aprendizagem e desenvolvimento ao psiquismo da criança. O segundo tipo de ação com objetos é denominado pela autora de ações instrumentais. Nessas ações estão presentes os usos de ferramentas pela criança. Estas funcionam como intermediárias entre a criança (sua mão) e os objetos que ela manipula.

O adulto tem papel determinante no aprendizado da criança para a utilização dessas ferramentas. É ele quem mostra à criança como levar a comida à boca utilizando a colher. O movimento que a criança faz em direção à boca não é algo simples. Diferente de levar a comida à boca com a mão, levá-la com a colher requer uma reorganização dos movimentos da mão. Esta realização só acontece quando “a criança aprende a estabelecer uma relação entre os instrumentos e os objetos sobre os quais dirige sua ação: entre a colher e a comida”, no exemplo citado (MUKHINA, 1995, p. 112).

A generalização dos objetos, segundo sua função, surge, em primeiro lugar na ação, para depois se fixar na palavra. No decurso do desenvolvimento psíquico, novos tipos de atividade aparecem, fruto de uma nova situação social da criança. No terceiro ano de vida temos uma atividade lúdica caracterizada por Vigotski (1996) como o quase jogo. Para a criança já é uma forma de jogo, porém ainda não, na acepção da palavra. Brincam com os objetos, mas não há, ainda, uma dramatização criada por elas, uma história que encadeia relações.

Antes do terceiro ano de vida, as crianças não criam situações fictícias, imaginárias; elas imitam uma atividade que observaram. Somente na primeira infância, entram elementos da imaginação nos jogos da criança. Na última etapa da primeira infância, começam as bases para outros tipos de atividades que atingirão seu desenvolvimento pleno no momento seguinte. São elas o jogo e as formas produtivas da atividade – desenho, modelagem, construção -, ou seja, atividades que têm um produto concreto (MUKHINA, 1995).

No jogo de papéis (ou faz-de-conta), as ações com os objetos passam a um segundo plano, e a reprodução das regulações sociais, das funções sociais assume caráter prioritário. A criança satisfaz suas necessidades de trato e vida coletiva com os adultos, passando a se ver como um ser social. Dois outros elementos merecem destaque: a função simbólica da consciência e o controle da conduta que se reforça também pela compreensão da linguagem. Escreve a autora,

O desenvolvimento da atividade objetual na primeira infância é premissa para que a criança aprenda a desenhar, o que na idade pré-escolar, constitui a chamada atividade representativa [...] A passagem da etapa pré-representativa para a imagem divide-se em duas fases muito bem definidas: na primeira, a criança reconhece o objeto numa combinação casual de traços; na segunda descobre a imagem feita intencionalmente. (MUKHINA, 1995, pp. 119-120).

A percepção da criança na primeira infância está vinculada às suas relações com os objetos. Por meio da manipulação dos objetos ela vai percebendo sua forma, cor, tamanho, dimensão; com isso vai sistematizando ideias a respeito dos objetos e suas propriedades. Para auxiliá-la no processo de seu desenvolvimento psíquico, o adulto pode, como mediador, oferecer uma diversidade de possibilidades para o uso dos objetos e ainda, instrumentalizar a criança quanto ao reconhecimento de suas propriedades. Assim, enriquece seu aprendizado e cria novas possibilidades de desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Em relação ao pensamento Mukhina (1995) escreve: “o pensamento da criança que se expressa por meio de operações orientadas externas é denominado pensamento ativo” (p. 136). As crianças utilizam a inteligência de forma ativa para investigar as mais diversas

relações de seu entorno. As formas de pensamento mais complexas apresentam-se no final da primeira infância, qualitativamente expressas com a chamada função semiótica ou simbólica da consciência. O pensamento alcança seu máximo desenvolvimento na generalização.

A função semiótica permite o uso de um determinado objeto em lugar de outro. A criança faz representações de acordo com sua nova situação social que a permite atribuir sentido e significado às várias situações de seu entorno. A percepção, que é uma função psíquica básica desse momento do desenvolvimento infantil, amadurece, produzindo importantes mudanças na forma como o pensamento se expressa. A percepção se diferencia das vivências interiores. Seu predomínio indica que sua independência é relativa, isto é, depende da percepção das outras funções psíquicas (ELKONIN, 1987; MUKHINA, 1995; VIGOTSKI, 1996). Escreve Vigotski,

A percepção passa de uma função para converter-se num sistema complexo em constante mudança, mas cujos traços fundamentais se adquirem agora. A estrutura sistêmica da consciência explica o surgimento da visão permanente do mundo. O caráter categorial da percepção, a percepção do objeto como representante de um grupo de objetos é a segunda peculiaridade da generalização. (1996, pp. 364-365).

Ao assimilar que um objeto pode ser substituído por outro, muda qualitativamente a maneira de a criança se relacionar com seu entorno. Nas suas brincadeiras, bem como nas várias situações cotidianas, a criança demonstra que uma mudança essencial ocorreu em seu psiquismo. Essa nova situação social da criança também se revela em seu desenho; a função semiótica possibilita à criança transformá-lo. Ela confere ao desenho um movimento, ações que dinamizam suas representações gráficas. O desenho então, passa a ser o representante de um complexo de ações vividas ou imaginadas.

O comportamento social da criança também evolui de forma qualitativa durante a primeira infância. Ela vive, e não só imita ou faz aquilo que o adulto lhe determina. A influência do mundo exterior só cria uma resposta na criança se corresponde a certas necessidades e interesses formados nela anteriormente. Isso significa dizer que a criança é sempre ativa. Ela passa de uma ação sem reflexão – no início da primeira infância – para uma ação orientada por motivos e interesses. Ao relacionar seus sentimentos, desejos e necessidades com as representações, seu comportamento se mostra de maneira mais independente (MUKHINA, 1995).

Essa nova situação social da criança com seu entorno pode ser compreendida como momento peculiar do seu desenvolvimento psíquico, no qual, novas possibilidades éticas, estéticas, afetivas e intelectuais se organizam. Em síntese, a linguagem, que permite à criança

estabelecer relações distintas com seu entorno social, modifica sua relação com o próprio entorno.

A consciência do eu que se forma nesse momento do desenvolvimento psíquico da criança, bem como a relação com os objetos, como atividade principal na primeira infância, marcam uma nova situação social para a criança. O uso de ferramentas associado à linguagem com apropriação de significados denotam, também, uma nova organização e reorganização do psiquismo da criança. Capaz de generalizações e não mais dependente do pensamento prático e concreto, surgem na criança novas formas de interpretar o mundo.

Entendemos, a partir da exposição acima realizada, que, na primeira infância, a criança vive transformações engendradas pelo conjunto de situações provocadas pelas pessoas, pela atividade e pelo uso dos objetos, que a leva à apropriação de várias habilidades como a constituição da linguagem verbal, a consciência de si e as relações com seu entorno, entre outras apontadas aqui.

Essas modificações, compreendidas como possibilidades criadas pelo mundo da cultura, permite-nos considerar que a educação, deve conter o reconhecimento dessas novas possibilidades da criança frente ao mundo e, a partir disso, criar, por meio do educador, novas situações que a instiguem e promovam o desenvolvimento complexo das premissas para o seu pleno desenvolvimento psíquico.

Atribuindo ao desenvolvimento infantil uma dinâmica na apropriação do especificamente humano, na discussão que segue, trataremos de compreender a importância das crises ou dos momentos críticos no psiquismo da criança.

As crises no desenvolvimento psíquico da criança: a crise na primeira infância

Na psicologia de modo geral as crises sempre foram sinônimos de negatividade, o que pode parecer obviedade para muitos, mas procurando compreendê-las do ponto de vista epistemológico do Enfoque Histórico-cultural, trataremos de compreender o conceito apresentado pelos autores, por meio do debate científico neste Enfoque, com o objetivo de realizar uma reflexão sobre as posições indicadas.

Bozhovich (1987) escreve que “se entende por crise os períodos de transição de uma etapa do desenvolvimento infantil a outra [...] no limite entre duas idades” (p. 255). Porém, aponta que todas as particularidades das crianças que vivenciam tais períodos críticos indicam frustração, dadas pela reação à falta de certas necessidades não atendidas.

Considera a autora, que em todo limite entre duas idades - momento onde se caracterizam as crises indicadas por Vigotski (1996) -, as crianças que não se satisfazem, reprimem ativamente aquelas novas necessidades que aparecem ao finalizar cada etapa do desenvolvimento psíquico.

Esse conceito, primeiramente desenvolvido por Vigotski (1996), depois revisitado e rediscutido por Leontiev (1998), e seguidamente por Bozhovich (1987), indica que as crises não são necessariamente parte do desenvolvimento psíquico.

Para Leontiev (1998), as crises são evitáveis, mas não os momentos críticos, a ruptura e, conseqüentemente, as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico. O autor considera que a crise é a prova de que um momento crítico ou uma modificação não se ocorreu a seu tempo. Ao ampliar a ideia de crise, o autor nos faz repensar a ideia inicial de Vigotski (1996), não a refutando, mas compreendendo melhor o seu significado no pensamento Histórico-Dialético. A esse respeito escreve,

A existência do desenvolvimento das crises é conhecida há muito tempo, e a interpretação clássica de tais crises é que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. Do ponto de vista desta interpretação, as crises são, é claro, inevitáveis porque essas contradições são inevitáveis em quaisquer condições. Porém, não há nada mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta ideia. Na realidade, as crises não são absolutamente inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. [...] Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico de uma criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (LEONTIEV, 1998, p. 67- grifo nosso)

Ao final da primeira infância, por volta dos três anos, podemos identificar algumas manifestações que, de acordo com Vigotski (1996), nos remetem à forma como a criança lida com o mundo. “Uma manifestação de negativismo é quando a criança não quer fazer algo pelo simples fato de que a proposta parte de um adulto, isto é, não se trata de uma reação do conteúdo da mesma, mas por provir de outro” (1996, p. 369). Também a independência e a rebeldia passam a ser características observadas na primeira infância.

A criança passa a falar de si mesma na primeira pessoa, e não na terceira como até então. A criança deseja crescer, fala do futuro, demonstra que quer ser como o adulto, então realiza vários feitos de forma independente. Isso, muitas vezes, traz aos adultos conflitos com a criança, por não saber mediar o que pode ou o que deve limitar na busca que a criança faz por sua independência. Em função das mudanças sociais que ocorrem na vida social e afetiva

da criança nesse momento de vida, a criança se vê imersa em uma série de conflitos externos e internos que podem levá-la a um comportamento crítico.

De acordo com Vigotski (1996), por volta do terceiro ano de vida, a atitude social da criança se modifica na sua relação com as outras pessoas de seu entorno. O autor refere-se também a uma crise da personalidade, ou do eu propriamente dito. Podemos depreender disso que ao final da primeira infância, por volta dos três anos, acontece uma reestruturação das reações sociais mútuas entre a personalidade da criança e as pessoas à sua volta.

A criança vive agora, uma separação do adulto, dadas as suas possibilidades afetivas e intelectuais de agir no mundo circundante. Se o adulto não souber o que está acontecendo com a criança e não abrir espaço para novos comportamentos, ele poderá provocar crises em seu desenvolvimento. A consciência de si e de sua nova situação social – separação do adulto e certa independência – leva-a a uma nova relação com o adulto. Ao se identificar com ele, passa a querer agir como ele.

Frente às imposições que podem ocorrer por parte do adulto, a teimosia e a rebeldia podem se configurar nesse momento crítico. A peculiaridade desse momento é descrita por Mukhina nas seguintes palavras,

É curioso que a teimosia e o desejo de contrariar se dirigem em particular aos adultos que cuidam da criança constantemente.

Essa atitude negativa poucas vezes se volta contra outros adultos e nunca contra as crianças de sua idade. Esse período do desenvolvimento depende, em muitos aspectos, do comportamento do adulto em relação à criança. As tentativas de continuar a dar a ela o mesmo tratamento anterior incrementam essa conduta negativa, que perdura durante toda a idade pré-escolar. O tato dos adultos, concedendo à criança a máxima autonomia possível, geralmente suaviza essa atitude negativista. (1995, p. 151).

A criança é um ser histórico e cultural, cujo lugar que ocupa na sociedade se revela como determinante na formação de seu psiquismo. A condição humana, individual ou subjetiva é formada pelas relações que envolvem seu entorno como um todo complexo, amplo e dinâmico. No entanto, estas podem ser favoráveis ou desfavoráveis ao curso ‘normal’ do desenvolvimento psíquico. Isso equivale a dizer que nem todas as necessidades da criança são atendidas, sejam elas de ordem fisiológica, emocional, moral, intelectual, social ou econômica, e neste sentido, as frustrações são inevitáveis.

Pensando a esse respeito, os momentos de frustração provenientes do não atendimento de diversas necessidades da criança, podem mobilizar em seu psiquismo um momento crítico, uma ruptura com a situação atual que ela quer superar. O próprio Vigotski (1996) escreve que as crises somente ocorrem se o adulto não pode perceber as novas necessidades incitadas pela criança.

A essa insatisfação, diante da coerção do adulto, a criança mostra-se rebelde, o que favorece um bloqueio no decurso de seu desenvolvimento psíquico. Vigotski (1996) aponta um conjunto de ideias sobre o problema da crise como uma situação intimamente relacionada às condições sociais da criança, sua história pessoal, suas condições concretas de vida e as relações com seu entorno, permitindo-nos pensar a crise como um momento de superação, fazendo-se empreender o caráter ativo da criança frente à sua necessidade de independe-se.

Para refletir sobre esse aspecto retomamos as palavras de Vigotski, Ao estudar os sintomas da crise dos três anos, já havíamos assinalado que a reestruturação interna se orienta em relação às relações sociais.

Havíamos dito que a reação negativa da criança de três anos devia diferenciar-se da simples desobediência; [...] e da perseverança infantil [...]. A reação negativa [...] não se deve ao conteúdo da própria atividade a qual lhe é solicitada, mas à relação com a pessoa que lhe solicita. A reação negativa não se manifesta no rechaço da criança a cumprir o ato solicitado pelo adulto [...] a verdadeira razão da atitude negativa se deve a que a criança quer fazer o contrário, isto é, manifestar sua independência ante aquilo que lhe é pedido. [...] Dito mais claramente, a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno. (VIGOTSKI, 1996, pp. 374-375).

De certo modo, a ideia de crise apontada pelo autor deve ser ampliada e compreendida em suas significações no conjunto que o Enfoque Histórico-cultural indica, ou seja, compreendê-la como um processo proveniente das relações sociais nas quais a criança está envolvida - não somente seus processos de educação familiar -, bem como no conjunto de possibilidades identificadas em seu meio cultural.

Bissoli (2005), a esse respeito, aponta a necessidade de refletirmos sobre o conceito de períodos e de crises, superando a visão da Psicologia tradicional como momentos ou vivências indiscutíveis no desenvolvimento psíquico infantil. Escreve a autora, Na transição entre as etapas do desenvolvimento psíquico acontece a reestruturação de todas as relações nas quais a criança toma parte e, por isso, esses momentos são instáveis, já que nele todas as capacidades formadas anteriormente são reordenadas em função da tomada de novas posições. Para a educação, conhecer os momentos críticos do desenvolvimento é essencial se

se quer promover a formação da personalidade da criança, tendo em vista que as condições adequadas de vida e educação são responsáveis por impedir ou amenizar as crises, permitindo a superação de forma mais rápida. (BISSOLI, 2005, p. 156).

Não só a superação pela via da educação prática se faz necessária, mas também a superação teórica dos conceitos, podendo ser ampliados, sob a base de que a realidade externa modifica a realidade interna e tendo como princípio as condições favoráveis de vida e educação. Aquilo que está no mundo externo – o conhecimento, valores, vida social e afetiva – são a tônica para as possíveis mudanças no desenvolvimento da criança.

Portanto, a superação teórica da ideia de crises e de períodos, como apontado pode se tornar um tema relevante para a Psicologia Histórico-cultural, tendo como referência a própria base Histórico-Dialética que sustenta os fundamentos filosóficos para o Enfoque, em razão de que as condições concretas de vida e educação, compreendidas em sua dinamicidade, podem transformar e superar condições anteriormente vistas como estanques no desenvolvimento psíquico.

A criança, nesse processo humanizador, é vista como um sujeito ativo, que apreende o mundo da cultura, cujo processo possibilita à criança, situações de aprendizagem que promovem o seu desenvolvimento cultural e psíquico. O processo de humanização é processo de educação. O processo de educação nem sempre é intencional, muitas vezes a criança aprende algo pela observação e imitação do adulto, o qual nem sempre tem uma intencionalidade sobre sua ação em relação à criança.

Nessa intencionalidade cabe ao educador, pai, psicólogo educacional considerar a atividade e atividade principal³ como aquela por meio da qual a criança apreende o mundo da cultura e se desenvolve psiquicamente. Para tanto, a atividade com objetos na primeira infância se torna um meio para aprender e se desenvolver e criar novos motivos para a constituição de novos saberes.

Outrossim, para compor a ideia que perpassa a concepção de criança para este enfoque, apontamos as principais novas formações - como a linguagem, a consciência -, constituídas nas referidas idades indicadas por Vigotski (1996), como elementos relevantes para o psiquismo na primeira infância.

Ainda neste sentido, ao entender o Enfoque Histórico-cultural em sua base histórica e dialética, acreditamos que, ao aludir sobre tais categorias durante os momentos do

³ Na concepção de Leontiev, aquela que guia o desenvolvimento em cada momento singular das idades na infância.

desenvolvimento psíquico, pressupomos a dinamicidade e a transformação do psiquismo da criança.

Para Vigotski (1996), no decorrer do processo de formação do psiquismo infantil, além dos ritmos de desenvolvimento distintos, as crianças revelam diferentes qualidades individuais, pois as condições diversas de vida e educação de seu entorno influenciam tais ritmos, os quais determinam de maneira peculiar e concreta as diferentes formas de apreender o mundo.

Neste sentido, as crianças podem apropriar-se de novas funções tipicamente humanas, em diferentes idades, ou seja, não há uma idade específica e genérica para que as modificações psíquicas ocorram, pois, para cada criança, a mesma experiência pode ser vivenciada de forma diferente, e disso decorrem as singularidades encontradas em cada psiquismo.

Para o Enfoque Histórico-cultural, essas qualidades são formadas no decurso do desenvolvimento psíquico ontogênico da criança em sua totalidade. Tal desenvolvimento só é possível por meio do aprendizado que se constitui na relação da criança – desde que nasce – com as situações provocadas pelos outros com quem se relaciona. As situações concretas que condicionam o desenvolvimento, ou seja, as situações de apropriação que se apresentam às crianças, nem sempre são intencionais e planejadas pelo outro (SOUZA, 2007).

As situações que a criança aprende por observação e imitação, as quais não têm um caráter intencional, são diferentes das atividades complexas, dos instrumentos complexos, como a escrita, o cálculo e outras operações pedagógicas, onde há sempre um mediador mais capaz provocando uma intervenção em seu aprendizado.

O caráter de crise no desenvolvimento psíquico procura estabelecer os elos e as rupturas existentes entre, e nos momentos do desenvolvimento infantil.

Considerações finais

Em consonância com a Psicologia ou Enfoque Histórico-cultural entendemos que no desenvolvimento psíquico da criança há uma necessária relação existente entre ela e seu entorno, o que permite-lhe características humanizadoras. Desta feita, a criança passa pela experiência emocional ou *parezhivaniya*⁴. Essa experiência emocional que está presente no mundo externo nos indica que tipo de influência específica, ou o próprio entorno exercerá

⁴ Como usado no original por Vigotski (1996).

sobre a criança. Em outras palavras, devemos pensar a influência do entorno sobre o desenvolvimento da criança, considerando que outros tipos de influências também podem valorizar-se dependendo do grau de compreensão e discernimento das crianças sobre aquilo que está ocorrendo no seu mundo externo.

Portanto, as crises, rupturas, saltos, avanços e modificações são elementos essenciais na formação do psiquismo. Um misto movimento se configura na constituição do sujeito, do homem humanizado, desenhado pelas interações entre o mundo da cultura, dos objetos e da criança.

Referências

BEATÓN ARIAS, G. **Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria historicocultural**. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250- 273.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

LEONTIEV, A. N. de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS. (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 59-67.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUZA, Maria Cecilia Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese de doutorado. UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, SP, 2007.

VIGOTSKYI, L. S. **El problema del entorno**. In: Fundamentos de Pedagogia. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935.

_____. **Obras escogidas**. v. IV. Madrid-España: Visor, 1996.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.