

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ricardo Eleutério dos Anjos¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo acrescentar aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à educação escolar. Para tanto, tomará como base a periodização do desenvolvimento psicológico infantil proposto por D. B. Elkonin como superação da concepção naturalizante sobre o desenvolvimento. Neste íterim, dentre várias contribuições da psicologia histórico-cultural à educação escolar, este artigo conclui que, para que haja um ensino promotor de desenvolvimento psíquico dos alunos, o conhecimento do professor deve girar em torno de dois aspectos: o primeiro caracteriza-se pela asserção de Vigotski de que o ensino deve preceder o desenvolvimento; o segundo, parte do princípio de que o professor deve conhecer as forças motrizes deste desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE

Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento psicológico. Educação escolar

A psicologia, diante de suas diversas abordagens, tem produzido muitas pesquisas acerca do desenvolvimento infantil. O psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1987) identificou um elemento comum contido em grande parte das explicações sobre o desenvolvimento da criança, a saber, o enfoque naturalizante. Para o autor, explicar o desenvolvimento infantil sob uma visão naturalizante significa compreender a criança como um indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas um fator que facilita ou dificulta o desenvolvimento de algo que é inerente ao ser humano. Além disso, Elkonin salienta que tais abordagens ana-

AUTORES

¹ Psicólogo, mestrando em Educação Escolar pela UNESP, campus Araraquara, professor de psicologia na AEMS, integrante do grupo de pesquisas "Estudos Marxistas em Educação" e bolsista da CAPES.

lisam o desenvolvimento psíquico meramente como um processo de adaptação do indivíduo às condições de vida. Portanto, a hegemônica corrente liberal em psicologia explica o desenvolvimento humano a partir de uma suposta natureza humana, ou seja, compreende que as características social e historicamente construídas são naturais, esperadas, previstas e universais.

O processo educativo resume-se, diante da perspectiva liberal, em acompanhar o desenvolvimento infantil. O papel do professor, deste modo, torna-se secundário, pois seu trabalho é estimular e facilitar o desenvolvimento natural do aluno, respeitando as características de cada fase do processo. Destarte, este artigo apresentará uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento infantil, caracterizada pela superação da visão naturalizante do ser humano e se pautará no desenvolvimento humano e sua relação com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida (ELKONIN, 1960; LEONTIEV, 1978).

O estudo da periodização do desenvolvimento psicológico na infância é fundamental para o entendimento da psicologia infantil. A compreensão das forças motrizes do desenvolvimento psíquico passa, necessariamente, pelo estudo dos períodos deste desenvolvimento. Além disso, por meio do conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico, podem-se criar estratégias para a organização do sistema educacional em detrimento a uma periodização elaborada sobre a base do sistema de educação já existente (ELKONIN, 1987).

Elkonin já sinalizava que a divisão da infância de acordo com as bases pedagógicas da época não solucionava a questão das forças motrizes do desenvolvimento da criança, ou seja, das leis que regem a passagem de um período a outro. De acordo com este autor,

As mudanças que têm lugar no sistema educativo revelam que a “periodização pedagógica” não tem as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais (por exemplo, quando é necessário começar o ensino escolar, em que consistem as particularidades do trabalho educativo durante a passagem a cada novo período, etc.) (ELKONIN, 1987, p. 104).

As contribuições de Elkonin (1960; 1987), para a periodização do desenvolvimento psíquico na infância, a partir dos estudos de Vigotski e Leontiev, ocupam um lugar de destaque nos estudos atuais sobre este tema. Ao propor

que o desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido sem uma profunda pesquisa do aspecto objetual de conteúdo da atividade, Elkonin avança no sentido de não apenas estudar os tipos de atividade diretamente relacionados com o desenvolvimento psicológico da infância, ou seja, a brincadeira e a aprendizagem escolar.

Elkonin (1987), ao apresentar sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, aponta três fases do desenvolvimento humano, quais sejam: a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada fase há dois grupos de atividades: no primeiro, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo grupo caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos.

Cada fase é permeada por duas atividades principais ou dominantes (a primeira, desenvolvida nos sistemas criança-adulto social e a segunda, no sistema criança-objeto social). As atividades são dominantes em determinadas fases e em outras não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades dominantes não elimina as atividades anteriores, mas sim, mudam seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade. Elkonin (1987), portanto, apresenta a seguinte periodização do desenvolvimento psíquico na infância:

Tabela 1: Periodização do desenvolvimento psíquico na infância segundo Elkonin:

Fase	Primeiro Grupo: Sistema criança-adulto social	Segundo Grupo: Sistema criança-objeto social
Primeira infância	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetual
Infância	Jogo de papéis	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima social	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Tabela da periodização do desenvolvimento psíquico infantil organizado pelo autor com base nos dados apresentados por Elkonin: ELKONIN, D. B. Sobre el problema de La periodización del desarrollo psíquico en La infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

Os dois grupos acima apresentados estão ligados entre si. Segundo Elkonin (1987), a periodização se inicia com o primeiro grupo (criança-adulto social), no qual predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e do desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. A partir de então, é preparada a passagem para o segundo grupo (criança-objeto social), no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais. Passemos, então, à identificação e caracterização das três fases do desenvolvimento psicológico infantil segundo Elkonin.

A PRIMEIRA INFÂNCIA

Elkonin (1960; 1987) denomina a primeira fase do desenvolvimento psicológico da criança como primeira infância. Esta fase, como foi demonstrada acima, é constituída por dois grupos, a saber, a comunicação emocional direta e atividade manipulatória-objetal. Por meio da relação entre a criança e as pessoas que a rodeia é que se estabelece uma forma de comunicação social e esta é a primeira forma da criança inserir-se na sociedade, isto é, por meio da comunicação emocional direta. Ainda na primeira infância, surge um segundo momento onde a atividade principal passa a ser a manipulatória-objetal, caracterizada pela assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos.

O período da comunicação emocional direta vai do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida. A relação criança-adulto social é caracterizada por várias maneiras que a criança utiliza para se comunicar com os adultos como o choro e o sorriso, por exemplo. A mediação dos adultos, neste momento, também passa às crianças um vínculo emocional. Nessa mediação “aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras” (ELKONIN, 1960, p. 507, grifos no original).

Ao nascer, a criança possui apenas alguns reflexos incondicionados. Para adaptar-se às novas situações de vida, o recém-nascido “já possui pronto o complicado mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido [...]” (ELKONIN, 1960, p. 504), e, paulatinamente, ao longo do seu primeiro ano de vida, adquire os reflexos condicionados. Os reflexos incondicionados são insuficientes para a adaptação da criança às novas situações

de vida. Elkonin afirma que a criança é o mais indefeso de todos os seres vivos, pois não podem sobreviver sem a assistência dos adultos.

Ao final do primeiro ano, de acordo com Elkonin (1960), a criança compreende de dez a vinte palavras. É nesta idade que a criança pronuncia suas primeiras palavras. Este processo indica uma nova etapa no desenvolvimento da criança, caracterizada pelo surgimento de novas relações entre a criança, os adultos e os objetos. Neste momento a relação da criança com o meio muda de forma significativa. A criança, ao começar a andar, não só amplia o círculo de objetos com os quais tinham contato, mas amplia as possibilidades e as descobertas de novos objetos a sua volta. Este é o período da atividade manipulatória-objetal.

Sob a direção dos adultos, a criança aprende a manusear os objetos que a rodeiam. Desde muito cedo a criança começa a assimilar a experiência das pessoas por meio dos objetos. No entanto, não basta que os objetos lhe sejam acessíveis. Uma criança pequena poderá pegar uma caneta ou uma escova de dente e não saber que estes objetos servem para escrever ou escovar os dentes, respectivamente. Faz-se necessário a mediação do adulto para que a criança aprenda a manuseá-los de forma correta, de forma humana. A criança executa as ações com a ajuda dos adultos. Aprendem a utilizar a colher, beber água com o copo, calçar a sandália, o tênis, a rabiscar o papel com uma caneta ou com um lápis, a escovar os dentes, secar-se com a toalha, entre outras tarefas. Se o adulto deixar a criança sozinha com os objetos, ela nunca chegará a utilizá-los de uma maneira humana (ELKONIN, 1960).

A criança torna-se cada vez mais independente ao aprender a atuar com os objetos e ao assimilar o idioma como meio de comunicação com as pessoas. Facci (2004), ao citar Elkonin (1987), afirma que a linguagem, nesta etapa, não é a atividade principal da criança, mas constitui a forma pela qual os adultos irão auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos e assimilar os procedimentos de ação com estes objetos. O desenvolvimento da linguagem e a independência em atuar com os objetos são fatores essenciais para as novas aprendizagens da criança.

A INFÂNCIA

A segunda fase do desenvolvimento da criança, de acordo com Elkonin (1960; 1987), é a infância. As atividades principais ou dominantes nesta fase

são o jogo de papéis (criança-adulto social) e a atividade de estudo (criança-objeto social).

Embora o mundo da atividade, do trabalho e das relações sociais das pessoas esteja ante a criança, esta ainda não pode atuar diretamente na atividade dos adultos. A criança, nesta etapa de desenvolvimento, tenta “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2006b, p. 121). Desta forma, é por meio do jogo de papéis ou brincadeira, que a criança procura reproduzir as mesmas atividades que as pessoas que a cercam. “O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente ele reflete a realidade que rodeia a criança [...]” (ELKONIN, 1960, p. 501).

Por meio da reprodução das atividades desenvolvidas pelos adultos, utilizando a atividade de jogo de papéis, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos. Facci (2004) afirma que o jogo ou a brincadeira da criança não é algo instintivo ou inato. Segundo esta autora, o conteúdo da brincadeira é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos.

Ao permitir que a criança reproduza as relações entre os adultos, o jogo também exerce influência sobre o desenvolvimento psicológico da criança e prepara a transição para uma nova fase de desenvolvimento, isto é, para a atividade principal de estudo.

Para Leontiev (2006a) e também Elkonin (1960), o ingresso na escola causa uma mudança radical na situação da criança perante a sociedade. A criança, nesta fase, começa uma atividade “séria”, que tem significação social. Para Leontiev (2006a, p. 61) “o ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações com a sociedade”. Estes deveres – continua o autor – são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. As atividades da criança frente às obrigações são valorizadas pelos demais. Suas relações são determinadas principalmente pelos resultados de sua atividade de estudo.

Leontiev (1960) apresenta três etapas do desenvolvimento dos motivos para o estudo. Segundo este autor, na primeira etapa, as crianças não têm nenhuma preferência quanto às atividades desenvolvidas na escola. Tudo para elas é igualmente interessante e não têm nenhum interesse especial frente ao conteúdo das aulas e das disciplinas que estudam. Se tiverem alguma preferên-

cia, Leontiev afirma que esta dependerá unicamente de que uma ou outra tarefa lhes seja mais ou menos difícil.

Porém, na segunda etapa, estas mesmas pesquisas relatam que os interesses frente às ocupações escolares começam a diferenciar-se. “Manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os verdadeiros interesses de estudo” (LEONTIEV, 1960, p. 353). Segundo este autor, “ser bom aluno” é o motivo para o estudo, aliado, conseqüentemente, ao interesse de obter boas notas.

Na terceira etapa, Leontiev refere-se ao adolescente que começa a descobrir o significado do conhecimento científico. Esta etapa é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. Este assunto será abordado no próximo tópico.

A ADOLESCÊNCIA

Elkonin denomina a terceira fase do desenvolvimento psicológico na infância de adolescência. Assim como nas fases precedentes, esta fase também apresenta duas atividades principais, quais sejam, comunicação íntima social (primeiro grupo) e atividade profissional/de estudo (segundo grupo).

Porém, segundo Elkonin (1987), a identificação da atividade dominante no período da adolescência apresenta grandes dificuldades. Tais dificuldades consistem no fato da atividade principal do adolescente continuar sendo o estudo escolar. Os adolescentes, assim como os escolares da fase da infância, são valorizados – pelos adultos – em função de seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar. Além disso, na passagem a esta fase, tampouco ocorrem mudanças substanciais em seu aspecto externo. Vigotski (1996) afirma que as mudanças no adolescente são, em sua maioria, mudanças internas e não são exteriorizadas, portanto, não são visíveis ao observador.

Diante da ausência de mudanças visíveis nas condições gerais de vida e de atividade do adolescente, Elkonin (1987), afirma que as causas da passagem a essa fase foram explicadas por mudanças do próprio organismo. Frequentemente, tais explicações encontram-se amparadas na maturação sexual que transcorre neste período. É o caso da psicanálise, por exemplo. Pode-se dizer que tais dificuldades em identificar as mudanças na adolescência incitaram a produção de muitas pesquisas que acabaram por naturalizar essa fase.

Elkonin (1987) reconheceu que a maturação sexual exerce influência

na formação da personalidade do adolescente, mas refutou a idéia de que o desenvolvimento sexual seja a principal função neste processo. Para este autor, a maturação sexual exerce influência de forma mediatizada, por meio das relações do indivíduo com o mundo que o cerca.

Vigotski (1996), também faz uma crítica às teorias de sua época, principalmente as que consideravam que as mudanças psíquicas no adolescente estariam pautadas apenas no aspecto emocional. Segundo este autor, o adolescente é, sobretudo, um ser pensante.

Embora, à primeira vista, não há essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato do adolescente continuar sendo escolar e sua atividade principal, o estudo – suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar primário (ELKONIN, 1960).

A primeira atividade principal na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Essa atividade é uma forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Facci (2004, p. 71), afirma que “a interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo)”. Nessa comunicação, prossegue a autora, “o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida” (Idem). Destarte, nesta fase, surge outra atividade principal, qual seja, a atividade profissional/de estudo.

Elkonin (1960), ao estudar o desenvolvimento psíquico do escolar, afirma que o mais típico e novo que caracteriza os conhecimentos adquiridos pelo adolescente é que eles são abstrações do concreto. Nesta idade escolar é exigido do adolescente que aprenda muitos conceitos abstratos e há uma considerável mudança do conteúdo dos conhecimentos vinculada a uma mudança na forma de ensino, mudança esta, segundo o autor, caracterizada pelo fato do adolescente ter várias disciplinas e diferentes professores, cada qual, fazendo distintas exigências.

O novo conteúdo, portanto, exige novos métodos de atividade mental. Para aprender o sistema dos conceitos científicos abstratos, há de se passar das operações com os objetos e representações concretas para a operação com os próprios conceitos.

Para Elkonin, o conteúdo de estudo do adolescente exige novos métodos de ensino. A educação escolar deve incitar o aumento da independência do adolescente. O adolescente deve, agora, preparar suas tarefas sem a ajuda

dos adultos, devem distribuir seu tempo e encontrar meios para resolver suas atividades. O aumento da independência, segundo o autor, “desenvolve os aspectos positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina)” (ELKONIN, 1960, p. 540). E isso só ocorre quando, ao mesmo tempo, se aumentam as exigências e suas responsabilidades. Quando não há exigências elevadas e a responsabilidade pelo trabalho é insuficiente, prossegue Elkonin, a independência do adolescente conduz à formação de aspectos negativos da personalidade (a inconstância, a desorganização, a falta de responsabilidade, a falta de disciplina, etc.).

Um das particularidades dos interesses do adolescente é seu caráter ativo, conduzindo, algumas vezes, ao desprezo dos conhecimentos científicos e técnicos por considerarem que tais conhecimentos não têm significado prático (ELKONIN, 1960). A escola, deste modo, deve fazer o seu papel para a formação de sua personalidade, ou seja, deve produzir necessidades de conhecimento sistematizado nos alunos. E, para que isso seja feito, deve esclarecer que o conhecimento, no início da atividade humana, foi produzido a partir de necessidades práticas e cotidianas, porém, se libertou de uma dependência imediata deste cotidiano por meio da ciência, da arte e da filosofia.

Diante deste contexto, a educação escolar deve diferenciar-se do cotidiano. A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e formar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana. Leontiev salientou que a fase da adolescência é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos. No entanto, as disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se perguntam quais são as matérias mais interessantes, se recebem as seguintes respostas: ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida’ [...]” (LEONTIEV, 1960, p. 353).

O adolescente é aquele que, num futuro próximo, escolherá uma profissão e começará a preparação para uma atividade profissional. Tanto a escola, quanto a família, ou melhor, a sociedade em geral, exigirá tal postura do adolescente. O problema reside na forma como a educação escolar vem tomando em relação a esta questão. Martins (2004), chama a atenção de que as políticas edu-

acionais têm centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado. Obviamente que o assunto sobre a inserção do indivíduo no mercado de trabalho deve estar na pauta da educação escolar, porém, conforme afirma a referida autora, a redução da educação à formação de competências é que deve ser objeto premente de análise crítica, “posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (MARTINS, 2004, p.53).

A tarefa da educação escolar não consiste apenas em formar indivíduos para o mercado de trabalho. Isto seria muito pouco. Os conhecimentos científicos, conhecimentos estes que foram produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor, possibilitando o desenvolvimento do psiquismo dos alunos.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

A aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento psíquico do indivíduo e “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2006, p. 114). Vigotski apresenta dois processos de desenvolvimento, a saber, o desenvolvimento atual ou real, caracterizado pelo desenvolvimento já efetivado pela criança e o desenvolvimento próximo, que representa as vias que estão em processo de amadurecimento. O fundamental da escola é justamente a criança aprender o novo. A zona de desenvolvimento próximo (ZDP), portanto, determina o campo das mudanças acessíveis à criança. Segundo Facci (2006, p. 136), É a ZDP “que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem como o desenvolvimento, por esse motivo é imprescindível que a intervenção do professor se dê em nível prospectivo”. Isto quer dizer que a aprendizagem começa daquilo que ainda não está totalmente desenvolvido na criança.

Este “bom ensino” – a que se referiu Vigotski – produz a humanização do indivíduo. Ou seja, o que interessa para a educação escolar, numa concepção histórico-cultural, é ajudar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos.

A psicologia histórico-cultural concebe o homem como um produto histórico-social. Segundo Leontiev (1978), o homem, sendo um ser de natureza social, tudo o que ele tem de humano provém da sua vida em sociedade, por

meio da cultura objetivada ao longo da história desta sociedade. Deste modo, não há uma natureza humana limitada ao campo biológico e o homem aprende a ser humano por meio da cultura produzida historicamente. “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade [...]. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 282).

Desse ponto de vista, destaca-se a importância da mediação de outros indivíduos, ou seja, destaca a importância da educação para que ocorra a humanização do indivíduo, pois, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Neste mesmo contexto, faz-se indispensável a asserção de Saviani (2008, p. 13), onde o autor explicita que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanização que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O bom ensino que produz a humanização do indivíduo é o ensino elaborado, sistematizado, transmitido de forma não-espontânea, isto é, de forma direta e intencional. O bom ensino é a transmissão dos conhecimentos, de modo a possibilitar que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa superar os limites deste cotidiano por meio dos conhecimentos científicos. A psicologia histórico-cultural afirma que este desenvolvimento cultural contribui, por sua vez, para o desenvolvimento geral do indivíduo.

O papel do professor, segundo a concepção da psicologia histórico-cultural, como também da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), é dirigir racionalmente o processo de desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 1978). Vale ressaltar que, de maneira alguma, o aluno terá uma atitude passiva ante o processo educativo. Ao contrário da idéia hegemônica de que o educador é um opressor que deposita o conteúdo científico na cabeça do educando oprimido, a concepção histórico-cultural defende a idéia de que este conteúdo sistematizado, clássico, transmitido pelo professor, é condição para que se produza a humanização do indivíduo.

Diante de tal importância que tem a educação escolar no processo de desenvolvimento psicológico, fica evidente a premente superação das idéias propagadas pelas pedagogias contemporâneas baseadas no lema “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2010, p. 37), uma idéia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas é a de que “o cotidiano do aluno deve ser a referência

central para as atividades escolares”. Ou seja, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano.

Duarte (2001) denomina de pedagogias do “aprender a aprender” as que apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano. Encontra-se nelas, também, uma descaracterização do professor como mediador deste saber. Apresentam uma idéia de que o aluno deve aprender sozinho, deve aprender a aprender. Ou seja, quanto menos o professor ensinar, melhor para a aprendizagem do aluno. Dentre as pedagogias do aprender a aprender estão “o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (DUARTE, 2010, p. 33).

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico das crianças, portanto, será fruto do processo de ensino realizado pelos adultos. No contexto escolar, o professor deve criar condições determinadas para o desenvolvimento de seu aluno e isto será possível somente por meio da transmissão das experiências sociais acumuladas pela humanidade no período precedente de sua história (ELKONIN, 1960).

Outro ponto precípua que se deve destacar é a necessidade que tem o professor em conhecer as forças motrizes do desenvolvimento psicológico da criança conforme explicitadas neste trabalho. Uma educação eficiente que promova o desenvolvimento deve pautar-se neste conhecimento.

“Conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade” (KOSTIUK, 2005, p. 19-20). Para tanto, é necessário que o professor não se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado para cada idade. Para Elkonin (1960), isto significaria deter artificialmente o desenvolvimento da criança. Baseado no conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Próximo, o professor deve facilitar o desenvolvimento do novo e, para que isto ocorra, este não poderá partir somente do nível de desenvolvimento existente. Somente por meio do conhecimento do que é próprio das crianças de determinada idade e o que lhes pode ser acessível no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança, o professor poderá dirigir real e verdadeiramente o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vigotski, Leontiev e Elkonin descreveram os estágios do desenvolvimento psíquico da criança mediante as condições histórico-sociais da União Soviética no início do século XX e, transferir este modelo de modo linear e imediato para nossa realidade seria incoerente com os próprios pressupostos da psicologia histórico-cultural. Porém, pesquisadoras contemporâneas como Marilda Gonçalves Dias Facci, Lígia Márcia Martins, entre outras, já têm orientado dissertações e teses no esforço de analisar o desenvolvimento infantil que se produz em nosso momento histórico e, comprovado, por meio de suas pesquisas, que os pressupostos apontados por Vigotski, Leontiev e Elkonin continuam atuais, legitimando-os, inclusive, em nossa sociedade.

Dentre muitas contribuições da psicologia histórico-cultural à educação escolar, este amalhado trabalho conclui que, para que haja um ensino promotor de desenvolvimento psíquico dos alunos, o conhecimento do professor deve girar em torno de dois aspectos: o primeiro caracteriza-se pela asserção de Vigotski de que o ensino deve preceder o desenvolvimento; o segundo, parte da premissa de que o professor deve transmitir o conhecimento clássico, sistematizado, conhecimento este que promove o desenvolvimento. E, conduzir o desenvolvimento psicológico por meio do ensino sistematizado, direto e intencional, implica conhecer as forças motrizes deste desenvolvimento. Destarte, nas relações entre psicologia e pedagogia, o que para uma é objeto, para a outra é condição. “o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento da criança; desse ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição” (DAVIDOV, 1988, p. 58).

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Editorial Progreso, 1988. p. 46-98.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, n. 18. p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o proceso ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

LEONTIEV, A. N. 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. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 85-102.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VI-

GOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119-142.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 65-147.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

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