

A SITUAÇÃO SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO DEL DESARROLLO DEL NIÑO

THE SOCIAL SITUATION OF CHILD DEVELOPMENT

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.54181>

L. I. Bozhovich¹

[Tradução de Marília Daefiol Herrero Gomes²]

Neste capítulo do livro “Personality and Its Formation in Childhood”, de 1968, L. I. Bozhovich discute dois conceitos propostos por Vigotski: o conceito psicológico de idade e a situação social do desenvolvimento. Ambos são apresentados como mecanismos que constituem a força motriz do desenvolvimento juntamente com as necessidades básicas das crianças. A segunda parte do capítulo aborda a concepção de Bozhovich a respeito do conceito de perejivanie como mecanismo emocional no desenvolvimento da personalidade (Nora Seligman Favorov).

Diferentes abordagens para compreensão da idade e do conceito de situação social do desenvolvimento

A compreensão a respeito do desenvolvimento escolar infantil atual divide este momento em três estágios consecutivos: idade escolar jovem, média e avançada. Essa divisão não é estritamente científica, porém, até certo ponto, trata-se de uma visão baseada em observações empíricas.

Cada um desses estágios é caracterizado por um conjunto de condições sob as quais a vida e a atividade das crianças ocorrem e também é caracterizado pela estrutura das características que vão tomando forma sob a influência dessas condições. Mas a relação entre as condições presentes na vida da criança em idade escolar e suas características psicológicas é regida dialeticamente. Por um lado, a transição para novas condições de vida foi preparada por todo o curso do desenvolvimento até aquele momento e só se torna possível a partir do que as crianças alcançam ao longo desse desenvolvimento. Por outro lado, as exigências que a vida faz às crianças nesta nova etapa do seu desenvolvimento condicionam o seu desenvolvimento

psíquico subsequente. Como resultado, o desenvolvimento psicológico infantil é um processo complexo que não pode ser entendido sem a análise das condições objetivas que influenciam as crianças e também das características que já foram moldadas e através das quais a influência dessas condições é refratada. Esse aspecto deve ser observado com atenção, já que continuam sendo feitas tentativas de remover tanto características relacionadas à idade da criança quanto características subjetivas da análise das condições externas de vida das crianças e da análise das influências que as impactam. Dito de outra forma, ainda hoje alguns psicólogos e pedagogos esquecem o princípio inquestionável de que o desenvolvimento psíquico infantil tem sua própria lógica interna, suas próprias leis, e não é um reflexo passivo da realidade em que esse desenvolvimento ocorre³.

E, mesmo quando dividimos o desenvolvimento escolar infantil nesses três estágios – idade escolar jovem, média e avançada –, é preciso destacar que se tratam de etapas que não têm limites precisamente definidos; as transições são fluídas e podem mudar dependendo das circunstâncias de vida e de atividade presentes e também das demandas postas às crianças. A pesquisa mais recente na área da psicologia escolar e infantil mostra, por exemplo, que é possível atingir mesmo na idade escolar jovem a formação de certos traços psicológicos do pensamento que sempre foram considerados característicos apenas dos alunos do ensino fundamental (adolescentes), organizando a atividade de aprendizagem das crianças de uma maneira particular, mudando o método e o conteúdo do processo de aprendizagem (ver a pesquisa de D. B. Elkonin e V. V. Davydov)⁴.

No entanto, a existência da fluidez dos limites entre as idades não significa que não haja estágios qualitativamente distintos no desenvolvimento infantil; eles existem, mas não são caracterizados por um simples agregado de características psicológicas separadas, e sim pela distinção de uma certa estrutura integrada da personalidade da criança e pela presença de tendências de desenvolvimento específicas para esse estágio em particular. Além disso, é possível até presumir que a aceleração artificial do desenvolvimento de uma determinada função pode prejudicar a estrutura harmônica do desenvolvimento infantil. Para ilustrar esse pensamento, imaginemos o desenvolvimento inicial de formas abstratas de pensamento nas crianças. As crianças em idade escolar jovem podem, é claro, aprender formas relativamente complexas de pensar que até mesmo usarão espontaneamente. Mas, nas crianças, o pensamento literal não acidental está associado à sua orientação geral para o mundo circundante e à sua necessidade de se familiarizar com os fenômenos da realidade da maneira mais ampla e completa possível, para adquirir conhecimentos e habilidades suficientes. Se você tirar tudo isso das crianças, cria-se condições em que o pensamento abstrato se torna insípido e escolástico. Se acelerarmos o desenvolvimento do pensamento abstrato de maneira prematura e artificial, destruímos o curso ordenado do desenvolvimento psíquico e a estrutura qualitativamente distinta das características relacionadas à idade das crianças.

Portanto, cada idade escolar – idade escolar jovem, média e avançada – se distingue por uma estrutura qualitativamente distinta de características, e a transição de um estágio relacionado à idade para outro não é um processo evolutivo, mas um salto dialético para uma nova qualidade. Em seu tempo, L. S. Vygotsky, querendo enfatizar essa ideia, comparou o processo de desenvolvimento infantil à metamorfose que ocorre quando uma lagarta se transforma em crisálida e de crisálida em borboleta. O desenvolvimento

infantil, ratificou ele, não é uma questão de simples aumento quantitativo do que a criança já tinha, mas uma transformação qualitativa de uma forma para outra.

Houve diversas tentativas de descrever os períodos do desenvolvimento, entretanto não se pode dizer que essa questão foi resolvida de forma satisfatória pela Psicologia contemporânea. A Psicologia Associacionista tem exercido grande influência nessa área, bem como em muitas outras, e isso tem dificultado tanto o estudo integral da infância quanto a caracterização sintética de seu perfil psicológico específico para cada idade.

Nesse sentido, há publicações recentes a respeito da psicologia do desenvolvimento, como: “A Psicologia da criança em idade escolar jovem” [Psikhologiya mladshogo shkol’nika], que foi editado por E. I. Ignatiev e publicado em 1960, e “A Psicologia da idade pré-escolar” [Psikhologiya doshkol’nogo vozrasta], editado por A. V. Zaporozhets e D. B. Elkonin e publicado em 1964⁵. Ambos os trabalhos descrevem características de processos e de funções mentais individuais específicas de cada idade, porém não se esforçam para caracterizar sua estrutura específica e sua relação com as características de personalidade das crianças nessas idades.

Não obstante, deve-se ter em mente que o livro editado por Zaporozhets e Elkonin é apenas a primeira parte de uma monografia cuja segunda parte se propõe a fornecer a caracterização de diferentes tipos de atividades da criança pré-escolar, incluindo o brincar, atividade que os autores entendem como constitutiva do processo de desenvolvimento da personalidade infantil. Ademais, nota-se que, ao analisar características específicas de processos mentais particulares da idade, os autores se esforçam para mostrar a maneira pela qual esses processos dependem da natureza geral da atividade na qual são incorporados, bem como dependem da função orientadora que desempenham dentro da atividade. Isso faz com que o livro seja diferente das publicações tradicionais a respeito da psicologia infantil, incluindo o trabalho editado por Ignatiev. Todavia, a abordagem da obra não altera radicalmente a análise e descrição do material empírico, ou seja, o livro não inclui a personalidade da criança em seu escopo e não busca caracterizar a estrutura da consciência na idade pré-escolar. Outro ponto importante, é que o sistema de necessidades e motivos também não é abordado, assim, em nossa opinião, não é possível compreender as características específicas de cada idade.

É verdade que nem todos os livros a respeito da psicologia infantil e escolar publicados recentemente falham na caracterização de aspectos específicos da personalidade da criança em cada idade. Por exemplo, N. D. Levitov tentou caracterizar a personalidade infantil em diferentes idades juntamente com sua caracterização de processos e funções mentais separados⁶. Porém, seus esforços parecem carecer de validação científica. A caracterização dos aspectos da personalidade relativos à idade apresentada no livro de Levitov não se baseia em dados de pesquisa, ela é descritiva, mas não revela as razões que regem as diferenças de cada estágio do desenvolvimento, nem sua origem. Dessa forma, fica claro que essa caracterização não apresenta uma análise dinâmica do processo de desenvolvimento da personalidade infantil, nem das regularidades envolvidas na transição de um estágio para o outro.

Além disso, a caracterização de Levitov – assim como todas as outras obras que abarcam o conteúdo em questão – vem depois da caracterização de aspectos relativos à idade de processos e funções

mentais separados, a despeito do fato de que esses processos e funções só podem ser entendidos após terem sido considerados em termos de características distintivas de uma determinada idade. Como resultado disso, a personalidade acaba sendo cindida em suas propriedades individuais – direcionamento, interesses, vontade e assim por diante.

Assim, mesmo nesses livros que se esforçam para descrever os aspectos da personalidade relacionados à idade em crianças em idade escolar, a estrutura da personalidade não é caracterizada, a neoformação central inerente a determinado estágio do desenvolvimento não é identificada. Outro ponto é que não é apresentada nenhuma análise da origem dessa neoformação, nem da influência da mudança que já ocorreu no interior da personalidade de uma criança em outros aspectos psíquicos da idade.

Quando se trata da Psicologia estrangeira, as características ligadas a um estágio do desenvolvimento são compreendidas de uma forma diferente – mas não melhor.

Aqui, via de regra, não encontramos a descrição tradicional de estágio como um agregado de processos e funções mentais separados que atingiram um certo nível de desenvolvimento. Mas, no processo de caracterização de um estágio como um todo integrado, muitas vezes a abordagem que se faz presente é intencionalmente eclética e pragmática.

Na literatura estrangeira contemporânea, as fases do desenvolvimento psíquico são mais frequentemente estudadas do ponto de vista das manifestações naturais da vida, típicas de crianças de certa idade e que apresentam aos adultos problemas educacionais específicos daquela idade⁷.

Assim, por exemplo, a primeira infância é regularmente estudada com base nas necessidades infantis biológicas primárias, na relação entre mãe e criança e no papel que a mãe desempenha na formação de seu psiquismo. O problema da aprendizagem, no mais amplo sentido do termo, também é analisado: a constituição de várias habilidades, como o processo de aprender a andar, falar, e até o asseio da criança são investigados.

No estudo das características específicas da idade escolar jovem, novos problemas são colocados em primeiro plano – primeiro, o problema do comportamento das crianças na escola e seu sucesso acadêmico, em uma palavra, como se diz na Psicologia ocidental, os problemas associados à sua “adaptação escolar”.

A fase da adolescência traz consigo suas próprias problemáticas e a análise e descrição delas ocupa diversas seções de trabalhos que se voltam para a caracterização deste período. Trata-se, principalmente, de problemas relacionados aos conflitos da adolescência, às fontes desses conflitos, ao seu conteúdo e a como superá-los; estão inclusos: questões relativas ao desenvolvimento sexual do adolescente, problemas de relacionamentos dentro de um grupo, formação da autoestima e assim por diante.

Esse enfoque da Psicologia ocidental é inquestionavelmente mais integrativa e fiel à vida do que a tradição associativa abordada anteriormente. Entretanto, isso não quer dizer que se trata de uma concepção que tenha atingido um nível mais elevado em termos de teoria. Na verdade, trata-se de uma abordagem puramente pragmática das descobertas psicológicas. Dentre todas as elaborações teóricas que foram desenvolvidas até agora para tratar de um problema relacionado a fases do desenvolvimento humano, os autores escolhem aquelas que eles entendem que podem explicar melhor determinado fenômeno do

desenvolvimento ou que podem melhor explicar todo o curso da formação do psiquismo. Por exemplo, para explicar o fenômeno da frustração, que é particularmente característico da adolescência, ou o desenvolvimento do caráter patológico, ou a “não adaptação social” de uma criança, recorre-se, na maioria dos casos, à psicanálise de todos os tipos e variedades; para descrever o processo de aquisição de habilidades, o processo pelo qual a esfera intelectual da criança se desenvolve, e assim por diante, são usadas teorias de aprendizagem; e para entender o desenvolvimento social da criança, as relações dentro de um grupo, a assimilação de normas e regras de moralidade social, a psicologia social é chamada para cumprir o trabalho – sociometria, teoria dos papéis e coisas semelhantes. Além disso, os autores, via de regra, não se incomodam com esse ecletismo – muito pelo contrário, elegem-no como padrão no pensamento científico, como princípio.

O prefácio da discussão de P. Mussen, J. Conger e J. Kagan a respeito da psicologia do desenvolvimento é esclarecedora neste sentido. Eles explicam que, atualmente, não existe uma teoria psicológica capaz de abranger/abarcara totalidade das informações que já foram reunidas pela psicologia infantil. Na perspectiva desses autores, as teorias psicanalítica e da aprendizagem são as mais valiosas em termos de abrangência. Enquanto a psicanálise proporciona uma explicação científica a respeito dos problemas associados ao desenvolvimento infantil, a teoria da aprendizagem possibilita a compreensão do processo através do qual as crianças são transformadas de seres indefesos e dependentes em seres capazes e independentes. Os autores também tratam de teorias menos abrangentes que abordam problemas específicos do desenvolvimento (por exemplo, a teoria do desenvolvimento da inteligência infantil de Piaget), afirmando que elas também devem ser usadas, já que também propiciam informações que favorecem o entendimento do processo de desenvolvimento do psiquismo infantil.

Portanto, os autores acreditam que quando se trata da psicologia infantil – que demanda uma compreensão do curso geral do desenvolvimento da personalidade e dos aspectos específicos dos estágios deste processo – não se deve limitar determinada investigação apenas a uma teoria, mas sim recorrer a qualquer teoria que seja capaz de explicar cientificamente os fenômenos em questão.

Conseqüentemente, o status de aplicabilidade e de veracidade da psicologia infantil ocidental não foi alcançado com a criação de uma nova teoria do desenvolvimento que supera as falhas das explicações da psicologia associativa. Tal status foi alcançado através da rejeição da ideia de que uma única teoria psicológica é capaz de abarcar os principais achados da psicologia e de proporcionar uma caracterização integrada das características relacionadas à idade da personalidade infantil.

Em seu tempo, Vigotski fez uma tentativa de caracterizar a distinção qualitativa da estrutura das características psicológicas das crianças em diferentes idades⁸.

Ele desenvolveu e proporcionou evidências para explicar que, em cada estágio do desenvolvimento infantil, não há apenas funções e processos mentais separados e distintos, mas há também diferentes maneiras através das quais eles são combinados. Em outras palavras, durante a transição de uma idade para outra, as funções e os processos psíquicos não só se desenvolvem e se transformam quantitativa e qualitativamente, mas também suas interrelações e suas estruturas se alteram. Além disso, Vigotski também postulou que as funções e os processos psíquicos não se desenvolvem no mesmo ritmo. Cada um deles tem

seu próprio momento de desenvolvimento ótimo e, durante esse período, todas as outras funções passam a operar como se estivessem dentro da função dominante, ou seja, por meio dela. Esse funcionamento dá conta de elucidar o motivo pelo qual a estrutura da consciência infantil é particular em cada momento do desenvolvimento⁹.

Por exemplo, a partir do ponto de vista vigotskiano, em tenra idade observa-se que é comum haver dominância da percepção na consciência. Assim, as outras funções psíquicas – como a memória, a atenção, o pensamento, a emoção e outras – operam através da percepção: a memória assume forma de reconhecimento, isto é, a percepção assume forma de atividade; o pensamento opera visualmente, o que quer dizer que se limita ao que é percebido imediatamente e assim por diante. Crianças muito jovens são capazes de se sentir felizes ou tristes exclusivamente com algo que percebem de forma imediata: choram alto quando a mãe sai, porém se ela sair sem que a criança perceba, a emoção negativa não é provocada.

Quando a criança atinge a idade pré-escolar, de acordo com Vigotski, o papel da memória se torna predominante na consciência como forma de acomodar a intensa acumulação de experiência que acontece neste período. Assim, todas as funções psíquicas passam a estar associadas especificamente a esse fato. Durante a idade escolar, o pensamento gradualmente vai tomando o primeiro plano da consciência e, dessa forma, a memória passa a ser operada em associação e com base no pensamento e começa a se tornar lógica. Para ilustrar essa mudança, Vigotski lança mão de um exemplo prático: se perguntarmos a uma criança em idade pré-escolar “O que uma pessoa deve fazer caso esteja atrasada para pegar um trem?”, como regra a criança irá resolver esse problema de pensamento usando a memória. Ela não irá averiguar todas as circunstâncias, pesá-las e então conceber uma solução para a situação; ela responderá “Você tem que sentar no banco e esperar o próximo trem”, ou “Você tem que voltar para casa”, e assim por diante. Qualquer uma das respostas é possível dependendo do que a criança se lembra. Por outro lado, as crianças em idade escolar, especialmente as que estão passando pelo meio e final desse estágio, mesmo em casos em que a pergunta exija que eles se lembrem de algo, irão começar a raciocinar, de modo que a memória procurada virá à tona à medida em que pensam e averiguum possibilidades. Enquanto para a criança em idade pré-escolar lembrar é pensar, para a em idade escolar pensar é lembrar.

Diante disso, para Vigotski cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma estrutura especial de consciência como um todo (uma estrutura especial de conexões e relações interfuncionais), que, por sua vez, condiciona a natureza e o papel específicos de cada função psicológica que é incorporada à estrutura da consciência.

Com essa concepção, Vigotski desferiu um golpe poderoso nas teorias tradicionais que entendiam o desenvolvimento do psiquismo como um processo de constituição de funções psíquicas que se desenvolvem separadamente. Entretanto, sua morte prematura o impediu de continuar desenvolvendo suas ideias e de finalizar uma caracterização dos estágios do desenvolvimento psicológico utilizando-as como esteio.

Apesar disso, Vigotski ainda tem outra contribuição valiosa para a temática em questão. O autor imprimiu esforços não apenas para desvelar a lógica interna do desenvolvimento psíquico, mas também para compreender a relação existente entre esse processo e os efeitos do meio. Ao formular essa questão,

Vigotski partiu do pressuposto de que as condições de vida, por elas mesmas, ou seja, de forma direta e imediata, não são capazes de determinar características psicológicas. Isso quer dizer que as mesmas circunstâncias podem formar diferentes características e que a formação do psiquismo dependerá principalmente da interrelação das crianças e de sua realidade concreta. Essa compreensão postulada por Vigotski, em essência, concretiza dentro do campo da Psicologia um entendimento já determinado no materialismo-dialético – um entendimento que representa a interação de um organismo e do ambiente em que ele vive.

Em palestras dadas aos estudantes do Instituto Médico de Moscou¹⁰ em 1934, Vigotski propôs que, para compreender de forma correta o papel que o ambiente desempenha no desenvolvimento infantil, é preciso pensar a partir de critérios relativos e não absolutos. O meio, ele declarou, não deve ser visto como “o ambiente de desenvolvimento” – este, dependendo das características que apresenta, determina o desenvolvimento do psiquismo –, os efeitos do meio sofrem transformações próprias dependendo de quais propriedades psicológicas emergentes os refratam.

Essa compreensão, a partir das ideias de Vigotski, era importante não apenas para entender o processo de formação de características psíquicas específicas, mas também para descobrir os traços infantis característicos de cada estágio. Qualquer elemento do meio pode influenciar crianças de diferentes maneiras, dependendo do estágio de desenvolvimento pelo qual elas estão passando. Por exemplo, a fala das pessoas próximas da criança pode ser exatamente a mesma quando a criança tem seis meses ou quando tem três anos e meio, mas o impacto que aquela fala exerce sobre o desenvolvimento será diferente nos dois casos, já que bebês e crianças na idade pré-escolar estão em níveis de compreensão distintos. Consequentemente, mesmo nos casos em que as influências do meio continuam objetivamente as mesmas em termos de conteúdo, esses efeitos irão impactar as crianças de maneiras diferentes devido a mudanças que estão acontecendo internamente. Como resultado disso, para entender a influência do meio na formação das características relacionadas à idade em crianças, não basta ter em mente as mudanças que aconteceram no ambiente (por exemplo a transição do jardim de infância¹¹ para a primeira série¹²), deve-se também considerar as mudanças que ocorreram internamente e que vão condicionar a influência do meio em seu desenvolvimento subsequente.

Em associação a esse entendimento a respeito do papel do meio no desenvolvimento psíquico infantil, Vigotski introduziu um conceito muito importante: “a situação social do desenvolvimento”. O autor usou esse termo para se referir *à correlação dos processos de desenvolvimento interno e das condições externas que são típicas de cada estágio e que condicionam tanto a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período correspondente quanto as novas formações psicológicas qualitativamente distintas que emergem em direção ao seu fim.*

A vivência e suas funções no desenvolvimento psíquico infantil

Seguindo o princípio de análise que afirma que fenômenos complexos devem ser investigados não como elementos, mas como unidades que preservam suas propriedades intrínsecas de um todo, Vigotski começou a procurar uma unidade correspondente para utilizar no estudo da situação social do

desenvolvimento. Ele identificou a vivência (ou a relação afetiva que a criança tem como seu meio) como esse todo. A vivência, a partir da ótica vigotskiana, é “uma unidade” que, em unidade indissolúvel, representa, por um lado, o meio, ou seja, o que a criança experiencia e, por outro, o sujeito, ou seja, o que introduz a criança nessa vivência e que, por sua vez, é definido pelo nível de compreensão psíquico alcançada por essa criança.

Dessa forma, conclui-se que para que seja possível compreender exatamente qual a influência do meio na criança e, conseqüentemente, no curso de seu desenvolvimento, a natureza de suas vivências deve ser entendida, bem como a natureza de sua relação afetiva com o meio¹³.

A proposição e compreensão de Vigotski a respeito do conceito de vivência apresenta-se a nós como algo muito importante e proveitoso para a psicologia infantil. Entretanto, o autor não desenvolveu integralmente sua ideia. Mesmo tomando a análise da vivência como ponto de partida da compreensão das causas que condicionam as características individuais (ou relacionadas à idade) do psiquismo infantil, ainda é preciso voltar a examinar todas as circunstâncias de sua vida e atividade e todos os traços existentes de sua personalidade. Só assim é possível entender a natureza da vivência em si e sua função no desenvolvimento do psiquismo.

Desta forma, é possível dizer que o conceito de vivência introduzido por Vigotski apresentou uma realidade psicológica essencial, cujo estudo deve ser o primeiro passo para analisar o papel do meio no desenvolvimento infantil. A vivência é como um nó, em que os variados tipos de influência relacionados a circunstâncias internas e externas se encontram. Porém, é exatamente por isso que a vivência não deve ser vista como um todo que não se decompõe; por isso também que é essencial abordar o problema da compreensão deste conceito e, conseqüentemente, desvelar as forças subjacentes a ele, que, em última instância, condicionam o curso do desenvolvimento psíquico.

Vigotski estava disposto a aceitar a necessidade de formular e resolver esse problema fundamental. Ele também tentou encontrar a relação determinante dentro da dinâmica do desenvolvimento psíquico que condicionava o caráter da vivência em si e, por conseguinte, compreender como a influência de aspectos externos é refratada pelo sujeito. Entretanto, nos parece que Vigotski estava dando um passo para trás, recuando até certo ponto para além das antigas fronteiras.

O autor entendia que a natureza da vivência, em última análise, era determinada pela maneira com que a criança compreendia as circunstâncias que a afetavam, ou seja, determinada por quão desenvolvida era sua habilidade de generalizar. Se, de acordo com ele, as crianças entenderem (perceberem, conceituarem) um mesmo evento de formas diferentes, ele terá sentidos completamente diferentes para elas e, em decorrência disso, elas terão uma vivência distinta dele. Por exemplo, a doença de uma mãe costuma ser muito perturbadora para crianças em idade escolar ou adolescentes, enquanto para crianças muito pequenas não gera emoções negativas e pode até ser vivida como causa de felicidade e alegria, uma vez que não são capazes de compreender por completo a situação e já que os adultos podem permitir que elas façam coisas que, em outra situação, não deixariam. Portanto, esse evento pode deixar uma marca permanente na personalidade das crianças mais velhas, mas ser neutro em relação ao caráter de uma criança muito pequena.

Nesse contexto, Vigotski cita as características de vivência que distinguem as crianças com retardo mental¹⁴ das crianças normais¹⁵. A mesma situação objetiva, disse ele, leva a resultados absolutamente diferentes se eles se centrarem naquelas crianças em vez destas. Como exemplo, ele relatou suas observações clínicas de uma criança com deficiência intelectual cuja aparência era marcada por deformidades. As outras crianças muitas vezes a provocavam, riam dela, não permitiam que ela brincasse com o grupo. Para crianças com intelecto normal, essa situação teria levado a experiências emocionais muito difíceis e, por sua vez, poderia ter levado a vários distúrbios psicogênicos e à formação de certos traços de caráter. Entretanto, isso não aconteceu com essa criança em específico. E, a partir da visão de Vigotski, isso fazia sentido, já que a criança em questão não era capaz de compreender o sentido e a importância de sua situação. Claro, Vigotski nota, toda vez que a criança era provocada ou humilhada, tratava-se de uma situação desagradável, porém ela não era capaz de generalizar as emoções que experienciava, portanto, isso não deixava a marca esperada no desenvolvimento de sua personalidade.

Dessa forma, Vigotski completou seu raciocínio. Ele começou rejeitando as compreensões intelectualistas e atomísticas da mente infantil, identificou a vivência como um todo indissociável, como a “unidade” que torna possível compreender a natureza das influências ambientais no curso do desenvolvimento psíquico, e então tornou a vivência dependente do nível das habilidades intelectuais das crianças. E, se o seu conceito de vivência (o conceito da relação afetiva da criança com o meio ambiente) nos aproximou da compreensão das verdadeiras causas do desenvolvimento infantil, então a busca posterior do nexos que determina esse desenvolvimento, que terminou com o conceito de generalização, novamente nos devolveu às posições intelectualistas.

A concepção de Vigotski de que a vivência é, em última instância, determinada por quão bem desenvolvida é a capacidade de generalizar da criança, ou seja, pela compreensão, também é incorreta. A observação cotidiana e a análise de inúmeros fenômenos pedagógicos atestam o fato de que, dada à mesma compreensão, as crianças muitas vezes têm atitudes diferentes em relação a uma mesma realidade, experimentam-na de maneira diferente e reagem a ela de maneira diferente.

Isso pode ser observado claramente quando, por exemplo, crianças entendem perfeitamente bem a utilidade e mesmo a necessidade de um requisito com o qual se deparam, mas, no entanto, recusam-se a submeter-se a ele simplesmente porque entra em conflito com outras necessidades e impulsos que experimentam simultaneamente.

A proposição de Vigotski também não se sustenta quando se toma como base a prática educacional. Tal prática atesta que as explicações que apelam à consciência das crianças, via de regra, não são capazes de mudar a relação afetiva da criança com a realidade, de mudar sua vivência. A experiência pedagógica assegura exatamente o contrário: que a compreensão depende (como todos os outros processos mentais) da atitude afetiva das crianças em relação às circunstâncias que as afetam. Pesquisas no campo da psicologia que estão sendo amplamente conduzidas aqui e no exterior demonstram que, quando as crianças estão em um determinado estado afetivo, muitas vezes são incapazes de perceber e compreender corretamente os fenômenos da realidade que se relacionam com seu estado afetivo e de reagir a eles adequadamente.

Essa tentativa de atribuir ao desenvolvimento da generalização importância substancial também não é correta, porque a utilização dessa perspectiva (e vimos isso no exemplo do próprio raciocínio de Vigotski) inevitavelmente limita a análise psicológica ao reino dos processos puramente subjetivos e leva a um círculo vicioso, em que um fenômeno psíquico é explicado por outro (neste caso, a vivência é explicada pela dimensão de desenvolvimento da generalização). Isso separa os fenômenos psíquicos do sistema de relacionamentos da vida real em que estão incorporados e somente dentro dos quais podem ser explicados.

Por essa razão, nos parece que, primeiramente, devemos compreender corretamente a natureza psicológica da vivência antes de analisarmos apenas como as características da vivência são governadas pela relação entre as influências internas e externas que a determinam.

A ideia de que sentimentos, emoções, afetos – em suma, as vivências dos sujeitos – são reflexos de necessidades reais foi aceita na psicologia por vários autores. Por exemplo, W. McDougall acredita que toda ação instintiva é acompanhada por uma experiência específica correspondente a esse instinto: quando fugimos, diz ele, sentimos medo, quando atacamos, raiva, quando cuspiamos, repulsa¹⁶. L. Morgan chega a uma conclusão semelhante.¹⁷ K. Koffka vai além desses autores no desenvolvimento dessa concepção, afirmando que os afetos (por exemplo, “compaixão” ou “horror”) “são essencialmente formas que as necessidades assumem em nossa consciência”¹⁸.

De acordo com essas perspectivas, a natureza da vivência deve refletir a natureza e o estado das necessidades de uma pessoa e, evidentemente, quanto mais vitais forem essas necessidades, mais fortes e profundas serão as vivências correspondentes.

No início de sua carreira científica, Vigotski também acreditava em uma profunda conexão interna entre as emoções e as necessidades das pessoas.

Assim como a maioria dos psicólogos e biólogos de seu tempo, ele acreditava que a adaptação era o princípio fundamental da vida orgânica, assim como o princípio fundamental do desenvolvimento infantil. Nenhum ser vivo pode existir se suas necessidades vitais não forem satisfeitas, e os seres humanos não podem existir se não forem capazes de responder às demandas que o ambiente social circundante lhes impõe. A partir disso, fica claro que qualquer violação do equilíbrio entre o sujeito e o ambiente deve ativar necessidades correspondentes por parte do sujeito e estimular o desenvolvimento de formas de comportamento e de atividade específicas – as propriedades e qualidades essenciais para restaurar esse equilíbrio perdido.

Em seus trabalhos iniciais, ao analisar como as emoções surgem a partir de necessidades instintivas, Vigotski chega à compreensão de que as emoções “são resultado da avaliação do organismo de sua relação com o meio”. Elas surgem em “momentos críticos e catastróficos do comportamento”, no momento em que o equilíbrio entre o organismo e o ambiente está de alguma forma se rompendo. As emoções, no entendimento de Vigotski, não são o estado passivo de um organismo, elas estimulam a atividade, estimulam e regulam sua relação com o meio, e toda vez exercem uma espécie de “ditadura do comportamento”¹⁹.

Essa compreensão a respeito das emoções, suas origens e funções, nos ajuda a entender por que em sua pesquisa posterior Vigotski identificou especificamente a “vivência” como o nexo central no

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 15, n. 1, p. 612-638, abr. 2023. ISSN: 2175-5604 621

desenvolvimento psíquico das crianças. No entanto, ainda não está claro por que exatamente, ao construir uma teoria do desenvolvimento psicológico infantil em seus trabalhos posteriores, ele começou a buscar uma explicação para a natureza das vivências no grau de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança. Seguindo suas próprias ideias sobre as origens e a natureza das emoções, pode-se chegar à seguinte conclusão: se queremos entender exatamente como o meio afeta as crianças e que influência ele exerce em seu desenvolvimento psíquico, devemos analisar a relação entre esse meio e as necessidades da criança, na medida em que é capaz de satisfazê-las ou, em alguns casos, de dificultar sua satisfação. E, como a vivência reflete especificamente esse aspecto da relação das pessoas com o meio, a maneira mais direta de realizar essa análise é olhar para suas vivências. Em outras palavras, o que está por trás da vivência, como a enxergamos, é o mundo das necessidades das crianças – seus impulsos, desejos, intenções, complexamente entrelaçados uns com os outros e inter-relacionados com as possibilidades de atender a essas necessidades. E todo esse complexo sistema de conexões, todo o mundo das necessidades e impulsos de uma criança deve ser decifrado para que possamos entender a natureza da influência que as circunstâncias externas exercem no seu desenvolvimento psicológico.

Compreender o grau de generalização com que a criança percebe o contexto em que está é importante como um dos fatores que condicionam a influência do meio. Além disso, determinado grau de compreensão é inquestionavelmente uma pré-condição necessária para que essa influência aconteça; pode-se dizer também que uma pré-condição ainda mais importante é a habilidade de a criança, por exemplo, perceber estímulos que a estão impactando. Entretanto, todas essas condições, apesar de essenciais, são insuficientes para determinar como o meio influencia o desenvolvimento infantil. Consequentemente, por mais que estudemos o nível de pensamento das crianças, isso não será determinante para entender as características particulares de sua vivência nem a natureza da influência que uma determinada circunstância de vida exerce sobre elas.

Com isso em mente, retornemos ao exemplo que Vigotski utilizou para ilustrar sua concepção a respeito do protagonismo exercido pelo nível de generalização da criança no processo de desenvolvimento. Ele afirmou que a doença de uma mãe pode não influenciar o desenvolvimento de uma criança pequena, uma vez que a criança possui limitada capacidade de compreensão e não vivenciará esse evento com profundidade. Por outro lado, ainda de acordo com Vigotski, uma criança mais velha pode ser tão agudamente afetada pela situação que isso poderá influenciar todo o curso de formação de sua personalidade. Embora possa realmente acontecer como Vigotski descreve, também pode acontecer de outra forma. Por exemplo, a criança mais velha pode entender tudo o que a doença da mãe implica, mas permanecer indiferente. Consequentemente, o grau de compreensão aqui previsivelmente não determina nem a natureza da vivência nem o desenvolvimento da criança. Para saber exatamente que influência a doença grave de uma mãe teria no curso subsequente da formação da personalidade, seria evidentemente necessário descobrir do que uma criança é privada em decorrência da situação, ou, em outras palavras, qual sistema de necessidades não é atendido como resultado deste evento.

Seria, de fato, fácil imaginar adolescentes que, apesar de uma compreensão profunda do que está acontecendo, não sentiriam dor nem medo de perder sua mãe se ela lhes representasse alguém que

constantemente limita sua liberdade, interfere na realização de seus anseios e aspirações. E, pode-se igualmente imaginar crianças pequenas que são incapazes de compreender a ameaça da doença, o sofrimento de sua mãe ou o perigo de perda, mas que, no entanto, experimentariam profundamente essa doença como uma sensação de solidão, abandono ou negligência, que, por sua vez, certamente impactaria a formação de seu caráter.

É possível que se argumente que, a partir dessa perspectiva, é também impossível prever com algum grau de certeza qual efeito a doença de uma mãe irá ter em seu filho. Entretanto, parece-nos que prever o que aconteceria em tal situação é possível em princípio, mas, por enquanto, difícil de realizar na prática, pois é complicado analisar todo o complexo sistema motivacional de uma criança. Tal análise se torna ainda mais difícil, porque deve levar em consideração não apenas as necessidades e motivos em si, mas seu potencial de satisfação e a possibilidade de que algumas necessidades sejam substituídas por outras, que elas podem mudar ou ser dominadas. Apesar dessa dificuldade, esse tipo de análise tem sido realizado com bastante sucesso e ainda está sendo realizado em nosso laboratório. Por exemplo, a pesquisa de L. S. Slavina, que aborda o estudo de crianças com dificuldades afetivas e formas agressivas de comportamento, não só conseguiu, em casos individuais, desvendar o complexo emaranhado do sofrimento infantil e as causas desse sofrimento, mas também conseguiu influenciar as crianças, eliminando as consequências das circunstâncias externas e internas adversas que estavam afetando o desenvolvimento delas em cada caso individual²⁰.

Ao estudar a esfera afetiva de crianças com comportamento agressivo, delinquentes juvenis²¹, crianças indisciplinadas ou crianças pouco comunicativas, teimosas, antissociais, encontramos sustentação para a ideia de que a natureza das experiências emocionais (seu conteúdo e intensidade) depende, em primeiro lugar, de quais necessidades específicas (ou combinação de necessidades) essa experiência reflete e, segundo, em qual medida essas necessidades estão sendo satisfeitas. O que subjaz às experiências emocionais complexas e diversas – emoções internamente conflitantes ou ambivalentes – é uma estrutura também complexa de diversas necessidades e impulsos, diversas tendências motivacionais. Assim, com base na natureza daquilo que as crianças estão vivenciando, é possível conhecer a estrutura de sua esfera motivacional e, ao conhecer as necessidades e impulsos das crianças, bem como a probabilidade de eles serem satisfeitos, é possível prever a natureza das vivências com alta probabilidade de precisão.

Ilustraremos isso utilizando o exemplo da relação entre a estrutura da esfera motivacional e a vivência emocional de delinquentes juvenis vista em pesquisas que tratam dessa questão dentro da psicologia. Temos em mente a pesquisa de P. G. Vel'skii (em colaboração com V. N. Nikol'skii), que se dedicou ao estudo da esfera emocional de delinquentes juvenis cujo comportamento se desviou da norma e, principalmente, a investigação sobre a esfera motivacional dos delinquentes juvenis realizada em nosso laboratório por G. G. Bochkareva²².

Com base em pesquisas extensas e robustas, Vel'skii chega à conclusão de que em cada caso específico há uma combinação particular de diversos impulsos que levam os sujeitos a cometer um crime. O que ele enfatiza é um borrão indiferenciado de emoções e impulsos. Além disso, a emoção em si é vista

por Vel'skii (seguindo o exemplo de L. I. Petrazhitskii) como um processo dual que consiste tanto na vivência emocional quanto no impulso.

Em casos em que uma emoção inibe outra, Vel'skii declara que, por exemplo, quando emoções pratico-utilitárias inibem emoções morais, as últimas não serão imediatamente extintas. Elas irão se desintegrando paulatinamente e, no processo, podem infligir emoções dolorosas no sujeito sob a forma de vergonha, remorso e peso de consciência. Do ponto de vista de Vel'skii, essas vivências emocionais são expressão do fato de que a energia das “emoções legítimas” ou “morais” não encontrou uma saída ou uma maneira de descarregar.

Generalizando a proposição de Vel'skii, poderíamos dizer que o que ele entende por sentimentos e vivência emocionais são, na verdade, um reflexo dos processos dinâmicos que compõem a essência das necessidades operativas reais. Nessa perspectiva, por exemplo, o triunfo das emoções sociais e éticas deve, ao que parece, deixar uma pessoa com uma sensação de satisfação, um entusiasmo emocional, orgulho, enquanto o conflito não resolvido entre as necessidades deve ser experimentado como uma dolorosa luta interna e deve criar sentimentos de confusão e de hesitação.

A pesquisa de Bochkareva foi projetada com base em suposições preliminares desse tipo. Seu objetivo é descobrir as características da esfera motivacional entre os delinquentes juvenis.

Os resultados da pesquisa indicam que as experiências emocionais de delinquentes juvenis realmente podem nos ajudar a entender seu sistema de necessidades e motivos.

Por exemplo, há crianças que roubam com muita facilidade, sem que sintam emoções negativas. Elas pegam o dinheiro alheio, usam para comprar doces, ir ao cinema e assim por diante, sem peso de consciência ou mesmo um medo mais forte de serem pegas. Nesses casos, a análise de pesquisas desvela os seguintes fatores internos: há motivos bastante fortes de natureza imediata associados ao desejo de obter prazer e à ausência não apenas de fundamentos morais conscientes, mas também daquelas inibições morais internas que emergem em muitas crianças sob a influência da experiência imediata da vida real e que inibem a prática de atos amorais. Assim, o comportamento calmo das crianças que desrespeitam a lei atesta a ausência de tendências morais capazes de competir com aquelas necessidades imediatas que são satisfeitas pela violação da lei. A ausência de tendências morais, por sua vez, atesta o fato de que essas crianças carecem de experiências com comportamentos que configuram um protesto moral imediato contra impulsos amorais. Muitas vezes, houve até mesmo a experiência comportamental oposta: as biografias dessas crianças, em muitos casos, apresentam a prática de cometer atos amorais desde a idade pré-escolar que não encontraram a condenação dos adultos e talvez tenham sido até incentivados por familiares.

Mas também há crianças (especialmente adolescentes) caracterizados por um sistema de vivências emocionais “positivo” associado à prática de crimes. Elas não apenas não sentem vergonha de seu comportamento amoral, mas o vivenciam como heroísmo, se orgulham dele e, de várias maneiras, enfatizam sua superioridade em relação a crianças que se adequam às normas morais de comportamento. Essas crianças são, se podemos colocar dessa maneira, infratoras “por princípio”, infratoras “por convicção”, que veem seus atos como manifestações de coragem, astúcia e ousadia. Nesses casos, os motivos para infringir a lei giram em torno de uma visão de mundo antissocial e amoral que, de alguma forma, toma forma nos

adolescentes e os impele a infringir a lei mesmo naqueles casos em que não têm necessidade fortemente desenvolvida associada a um desejo imediato de obter satisfação.

Finalmente, há crianças para quem infringir as leis é associado com sofrimento emocional bastante severo. Elas roubam dinheiro e usam para o prazer, mas não sentem alegria ou satisfação ao fazê-lo. Elas estão constantemente em um estado psíquico de opressão, sentem remorso, choram, juram que não irão mais se envolver nesse tipo de comportamento, entretanto, após um tempo, retomam a atividade criminosa.

A análise da pesquisa mostra que essas crianças têm necessidades imediatas muito fortes que podem inibir suas tendências morais, mas não podem destruir completamente sua influência. Portanto, tão logo as necessidades imediatas dessas crianças tenham sido satisfeitas e sua tensão tenha sido aliviada, surgem as condições para que os impulsos morais da personalidade se libertem e sejam ativados, o que se expressa na contrição, na tomada de decisões morais correspondentes e assim por diante. Mas o tempo passa e as necessidades proibidas ganham força novamente – e o processo recomeça: má conduta, sofrimento emocional na forma de contrição, sentimento de culpa, promessas e um retorno à violação da lei.

Como mostra a pesquisa de Bochkareva e de outros pesquisadores de nosso laboratório, o mesmo tipo de análise pode ser realizado em relação a muitas outras experiências emocionais.

Por exemplo, quando crianças são excessivamente sensíveis, negativas ou agressivas em relação às pessoas que as cercam, na grande maioria dos casos elas acabam tendo algumas necessidades comunicativas muito essenciais que não estão sendo atendidas ou elas tiveram uma experiência em que os adultos interferiram na realização de aspirações que são importantes para elas. Em estudos com crianças marcadas por experiências afetivas fortemente expressas (pesquisa de Slavina)²³, sempre foi possível aos investigadores encontrar o sistema de relações vitais em que determinadas crianças experimentaram infortúnios ou foi possível descobrir uma falha em alcançar algo desejado. É claro que tudo o que apresentamos aqui para ilustrar nosso pensamento foi simplificado. A realidade é muito mais sutil e complexa, e para desvendar características individuais (ou mesmo típicas) das vivências e da esfera motivacional de delinquentes juvenis ou crianças que sofreram algum impacto em suas necessidades, é necessária uma análise multifacetada e detalhada. No entanto, mesmo nesses exemplos simplificados, é possível ver uma conexão interna distinta entre a natureza da vivência emocional, seu conteúdo e poder, por um lado, e o sistema de necessidades e motivos que essa vivência emocional reflete, por outro²⁴.

Ao mesmo tempo, esses exemplos também atestam o fato de que, a partir das vivências emocionais, nós podemos desvelar todo o emaranhado de necessidades e impulsos que definem essa vivência e, conseqüentemente, desvelar o emaranhado de circunstâncias internas e externas que determinam a formação da personalidade.

Do nosso ponto de vista, pesquisas sustentam a ideia de que a vivência emocional realmente reflete quão satisfeito o sujeito está em relação ao seu meio social e, assim, cumpre uma função extremamente importante: informa às pessoas qual sua relação com o meio e, de forma correspondente, orienta seu comportamento, levando-as a agir de forma a eliminar ou minimizar dissonâncias.

Tal compreensão da natureza e função da vivência também pode ser justificada teoricamente. Para a psicologia soviética, a proposição de que a mente surgiu no processo de desenvolvimento filogenético como um aparelho que orienta as pessoas dentro de sua realidade circundante é axiomática. Mas se uma imagem, uma ideia, um conceito é um reflexo do mundo objetivo que nos cerca, então as vivências são produtos do reflexo de nossa relação com a realidade circundante. Tal reflexo não é menos importante para a preservação da vida humana do que o reflexo da própria realidade, pois especificamente esse reflexo impele as pessoas a agir de forma a regular essas interrelações. Não é por acaso, portanto, que qualquer reflexo da realidade objetiva, mesmo a sensação mais elementar, é sempre colorida em um determinado tom sensorial que determina a relação de uma pessoa com essa realidade. É claro que essa era a função geneticamente mais primitiva e elementar da vivência. Deve-se ter em mente que as vivências, uma vez que ocorreram e formaram um complexo sistema de sentimentos, afetos e humores, começam a ter significado para as pessoas em si mesmas. As crianças podem, portanto, se esforçar para reviver novamente algo que vivenciaram anteriormente e que se tornou atraente para elas. Nesse caso, a vivência é transformada de um meio de orientação em um objetivo em si e leva ao surgimento de novas necessidades – necessidades das próprias vivências. Mas a este respeito também as vivências não são exceção. No processo de desenvolvimento, toda a mente humana deixa de ser um mero aparato de orientação e adaptação. Gradualmente, assume importância independente e se transforma em uma forma especial da vida de seu sujeito.

Como já dissemos, qualquer tentativa de compreender as características das vivências emocionais típicas de crianças de uma determinada idade (ou de uma determinada criança) demanda analisar suas necessidades e impulsos em combinação com as possibilidades objetivas de satisfazê-los. No entanto, para realizar tal análise, é necessário recorrer a certos conceitos adicionais, sem os quais tal análise psicológica não pode ser realizada em nível prático ou teórico. Referimo-nos aos conceitos de lugar que as crianças ocupam dentro do sistema de relações sociais disponíveis para elas e de sua própria posição interna na vida.

Em essência, ambos os conceitos são apenas a expressão dentro da psicologia do princípio marxista de que a existência social das pessoas define sua consciência.

Fomos obrigados a introduzir os conceitos de lugar da criança entre aqueles que a cercam e de sua posição interna no processo de estudo de crianças individuais, então nos deparamos com a tarefa de estudar as características individuais de sua relação afetiva com a realidade e determinar as condições que influenciam a formação dessas características. O conhecimento filosófico geral não era suficientemente concreto para realizar tal tarefa e, usando esse conhecimento como base teórica, foi necessário desenvolver proposições e conceitos psicológicos que pudessem ser usados para descobrir como a existência individual das crianças condicionou o surgimento de características individuais de necessidades e impulsos, ou, mais amplamente falando, características de sua relação com a realidade.

Por exemplo, ao estudar alunos com reprovação, descobriu-se que a grande maioria deles estava com desempenho abaixo de sua capacidade intelectual, pois havia desenvolvido uma relação afetiva negativa em relação ao aprendizado e à escola. Em alguns isso era uma aversão ao aprendizado em si, em outros, indiferença aos próprios sucessos, enquanto para um terceiro grupo era falta de confiança em si mesmo e

medo de ser provado incapaz. A natureza dessas emoções determinava tanto o comportamento das crianças na escola quanto a formação nelas de uma série de traços de personalidade que não estão diretamente ligados ao aprendizado e à escola.

A análise das condições em que tal atitude surge revelou que tanto a presença de tal atitude quanto sua natureza dependem, antes de tudo, de duas circunstâncias: até que ponto a aprendizagem determina efetivamente a posição da criança entre aqueles que a cercam e sua relação com eles e até que ponto as crianças são capazes de satisfazer as exigências que a aprendizagem lhes impõe. Por exemplo, se a posição das crianças na família e na escola, a atitude de outras crianças na família e as próprias personalidades das crianças são avaliadas por aqueles ao seu redor com base no sucesso acadêmico e, devido à prontidão insuficiente para o aprendizado em sala de aula ou devido a algum outro motivo, as crianças não são capazes de atingir o sucesso, como demonstra a pesquisa de nosso laboratório, elas podem ter uma forte reação afetiva a essas circunstâncias e podem ter uma atitude negativa em relação ao aprendizado e às vezes até à escola²⁵. Se, por outro lado, as crianças gozam da boa vontade e da atenção dos que as rodeiam, independentemente do seu sucesso escolar, devido a alguma outra qualidade que possam possuir, muitas vezes nem se esforçam por se sair melhor na escola e ficam perfeitamente satisfeitos com o estatuto de aluno medíocre ou mesmo pobre²⁶. Alguns dados específicos que confirmam essa proposição são apresentados no estudo de Slavina, que se dedica especialmente à questão do papel da família na formação da atitude das crianças em relação à aprendizagem e à escola²⁷. Este trabalho descreve, em particular, um caso em que na mesma família – isto é, em um mesmo conjunto de circunstâncias externas – duas crianças formaram atitudes diferentes em relação à aprendizagem devido a diferentes sentidos que os pais atribuíram ao sucesso acadêmico para cada uma delas. O mesmo estudo descreve outro caso em que uma criança não tinha um alto nível de desenvolvimento intelectual e não possuía interesses cognitivos suficientemente expressos e, no entanto, foi bem-sucedida academicamente, colocando um esforço enorme nisso simplesmente porque, vivendo sem pai, com a mãe e um irmão mais novo, ocupava um cargo superior na família, de alguém que teria que, com a ajuda da educação, sustentar a família. O trabalho também demonstra que aquelas crianças para as quais o trabalho escolar era difícil e que conseguiram ocupar determinada posição na família como resultado de algum outro tipo de atividade (por exemplo, ajudando nas tarefas domésticas, cuidando dos irmãos mais novos etc.), muitas vezes, desistiam de se preocupar completamente com seu sucesso acadêmico e suportavam com tranquilidade o status de sala de aula de baixo desempenho.

Todos esses fatos análogos são mais fáceis de compreender quando consideramos o início da escola como um marco, um ponto de ruptura, caracterizado principalmente pelo fato de que, ao entrarem nas escolas, as crianças adquirem novos direitos e responsabilidades e, pela primeira vez, têm uma atividade séria e socialmente importante, cujos resultados irão determinar seu lugar e suas relações com as pessoas que as rodeiam.

Dados de nossa pesquisa mostram que a grande maioria das crianças no fim da idade pré-escolar começam a se esforçar para se adequar à nova (para eles) posição social de aluno e para realizar a nova atividade de aprendizagem socialmente significativa²⁸.

À luz dessas descobertas, fica claro por que a atitude dos alunos em relação ao aprendizado depende principalmente do grau em que o aprendizado se torna um meio para eles realizarem seu esforço em direção a essa nova posição social. Fica claro, por exemplo, que nos casos em que as crianças que ingressaram na escola não percebem imediatamente uma mudança de posição, ou seja, se seu sucesso acadêmico não altera sua relação com os pais, então, aos olhos dessas crianças, a posição de aluno gradualmente perde valor e, ao mesmo tempo, os deveres de um aluno também começam a perder seu apelo e os aspectos difíceis da aprendizagem vêm à tona. Nesses casos, muitas dessas crianças começam a formar uma atitude indiferente ou mesmo negativa em relação à aprendizagem. A natureza específica de tal atitude depende de quão difícil é alcançar o sucesso acadêmico, do desenvolvimento global, da presença ou ausência de interesses cognitivos e, finalmente e mais importante, depende se as crianças encontram ou não a personificação de seus esforços em direção a um novo tipo de vida em algum outro tipo de atividade.

O sistema de vivências emocionais afetivas associado à aprendizagem e à escola em algumas crianças também fica claro. Afinal, o aprendizado e as relações que são construídas alicerçadas a ele são o conteúdo principal da vida e da atividade nessa idade. Quando certas crianças são, por algum motivo, incapazes de alcançar um lugar para si dentro do sistema de relacionamentos com aqueles que as cercam por meio do processo de aprendizagem, o resultado pode ser um conflito com elas e até um conflito interno.

A pesquisa sobre crianças indisciplinadas que já iniciaram o processo de escolarização dá suporte às proposições e aos fatos obtidos no estudo de crianças escolares reprovadas. Ela mostrou que o mau comportamento muitas vezes surge como forma de protesto contra as atitudes que se formam em relação às crianças que apresentam esse comportamento, como reação ao insucesso, e como meio para que as crianças se validem entre os que as rodeiam e, às vezes, em idades mais avançadas, como forma de se validarem aos seus próprios olhos. Em nossa pesquisa, muitas vezes observamos que as crianças que são incapazes de usar o aprendizado para ocupar no grupo a posição que aspiravam internamente, assim, começam a se “autovalidar” assumindo o papel de “incorrigível” ou de “palhaço” e assim por diante. Especialmente entre crianças indisciplinadas, encontramos alunos que, por uma razão ou outra, perderam a posição de bom ou excelente estudante que haviam alcançado anteriormente. Por exemplo, na pesquisa de T. V. Dragunova, encontramos uma adolescente que exibia todo um complexo de traços socialmente negativos – teimosia, negativismo, uma atitude hostil em relação aos outros, uma atitude de sabe-tudo e uma total aversão a se submeter a regras de comportamento na escola²⁹. A análise da vida desta menina mostrou que durante o ensino fundamental 1 ela tinha, de forma injusta (devido a uma atitude incorreta por parte do professor em relação a ela) o status de boa aluna na classe, que perdeu mais à frente na idade escolar, assim todo o complexo de traços acima apareceram como uma reação a essa perda.

A análise de nossos estudos sobre crianças escolares reprovadas e indisciplinadas revela que nem todos os efeitos ambientais são iguais do ponto de vista de sua influência no desenvolvimento. Eles compõem um determinado sistema, cujo centro é ocupado por efeitos associados à posição que as crianças ocupam entre as pessoas que as cercam, ou melhor, entre aquelas pessoas das quais seu bem-estar emocional depende imediatamente. Por sua vez, as posições das crianças são determinadas por duas condições: primeiro, pelas demandas do meio social que se desenvolveram historicamente e são colocadas sobre as

crianças de uma determinada idade (a partir dessa perspectiva podemos falar da posição da criança pré-escolar, da escolar, do adolescente trabalhador, do dependente, etc.); segundo, pelas exigências que as pessoas ao seu redor fazem às crianças com base nas características individuais de desenvolvimento de uma criança em particular e nas circunstâncias específicas da família. Exemplos incluem a posição de filho único muito jovem ou em idade pré-escolar ou criança abandonada ou a posição de uma criança escolar superdotada considerada pela família como tendo um futuro promissor, ou, finalmente, a posição de um adolescente que acaba sendo o único provedor em uma família, e assim por diante.

Aqui, contradições complexas podem surgir nas demandas objetivas colocadas em uma criança. Por exemplo, os professores, mesmo no jardim de infância, via de regra, veem qualquer criança antes de tudo como um aluno. Os pais podem ver os filhos em primeiro lugar como ajudantes domésticos e considerar a educação como algo secundário e opcional. E, finalmente, pode haver uma terceira força em ação – o coletivo infantil, se confrontar seus membros com demandas especiais que não correspondem às demandas de professores e pais. Vale ressaltar aqui que essa terceira força pode ser decisiva, principalmente para os adolescentes, para quem o lugar no coletivo, a relação com os colegas, muitas vezes é primordial. Tudo isso cria uma situação muito complexa que deve ser cuidadosamente analisada e considerada no exame das circunstâncias objetivas que influenciam a formação da personalidade infantil. E, embora se torne difícil determinar o lugar de uma criança dentro do sistema de relações objetivas nos casos em que há demandas tão conflitantes, uma vez que essa posição é expressa de forma menos clara, essa abordagem de investigar a situação do desenvolvimento infantil ainda é tão importante quanto.

Vygotsky também considerou o lugar que as crianças ocupam dentro do sistema de seus relacionamentos de importância vital quando tentou compreender as condições específicas de desenvolvimento que afetam determinadas crianças ou para determinar a natureza de sua vivência. Nas palestras supracitadas, ele apresenta um exemplo da prática clínica que demonstra claramente a relação entre a posição da criança na família, sua vivência da situação familiar e o sentido que tudo isso tem para a formação de sua personalidade. Este caso foi o seguinte: havia três filhos em uma família sem pai e uma mãe que sofria episódios periódicos de doença mental. Sua difícil situação de vida teve efeitos completamente diferentes em cada uma das crianças. Em particular, enquanto o filho mais novo apresentava atrasos no desenvolvimento psíquico, era tímido e passivo, o mais velho, por outro lado, manifestava sinais de maturidade psicológica precoce, era ativo, equilibrado, atencioso e, segundo as pessoas perto dele, era alguém com quem você podia contar.

Ao notar essas diferenças, Vigotski passa a analisar a situação específica de desenvolvimento que se formou para cada uma das crianças e deu origem a essas diferenças. O filho mais novo, como Vigotski indicou, não era capaz de responder a essa situação de nenhuma outra forma que não fosse desenvolvendo os chamados sintomas neuróticos defensivos, pois devido ao seu desamparo relacionado à sua idade, ele acabou na posição de ser forçado a aceitar passivamente todos os efeitos negativos decorrentes das circunstâncias complexas ao seu redor. Por outro lado, o filho mais velho, que tinha dez anos quando sua mãe ficou doente, foi colocado na posição de adulto de quem toda a família dependia e ele realmente cuidou, dentro de suas possibilidades, das crianças mais novas enquanto sua mãe estava doente, e organizou a vida

e a casa da família. Como disse Vigotski, uma função especial foi colocada para ele e isso condicionou o tipo de desenvolvimento que foi característico a essa criança.

Consequentemente, embora Vygotsky tenha avançado ao postular uma tese geral de que a vivência da criança e todo o curso de seu desenvolvimento psíquico são determinados pelo seu nível de compreensão do meio, essencialmente, para explicar o caso que ele descreveu, ele analisou a posição real que cada uma das crianças ocupava dentro de suas circunstâncias e que definiam essencialmente tanto a vivência de cada uma quanto seu comportamento e as características específicas de seu desenvolvimento.

É interessante notar que, em sua análise de casos particulares de desenvolvimento, muitos outros psicólogos que de modo algum estão teoricamente inclinados a compartilhar as opiniões aqui expressas também usam como ponto de partida o exame do lugar que as crianças ocupam na vida e todas as repercussões psicológicas associadas a isso. Por exemplo, em um trabalho de A. G. Kovalev e V. N. Miasigtsev dedicado ao estudo do caráter, há um exemplo particular de como o caráter de duas meninas – gêmeas monozigóticas – tomou forma simplesmente porque cada uma delas era definida por diferentes lugares dentro da família³⁰. Uma das meninas começou a ser considerada mais velha, e desde a infância ela foi chamada de irmã mais velha e foi designada a cuidar de sua irmã “mais nova”, assumir a responsabilidade por seu comportamento e foi a primeira a receber qualquer tipo de tarefa.

“Consequentemente”, concluem os autores, “as diferentes atitudes dos pais em relação aos filhos definiram a diferença em seus caracteres, mesmo que tenham vivido e sido criados nas mesmas condições e compartilhado as mesmas disposições inatas, como é o caso dos gêmeos monozigóticos”³¹.

Embora, como se depreende dessa conclusão, os autores não tenham recorrido aos conceitos de “situação social de desenvolvimento”, “lugar da criança na vida”, etc., limitando-se ao conceito de “atitude”, eles examinaram essencialmente não só essa atitude, mas toda a situação do desenvolvimento de cada criança, aquele lugar especial que cada uma delas ocupava na família devido à atitude dos pais e à atividade em que se engajaram como resultado. Afinal, é perfeitamente claro que nenhuma atitude por si só pode definir qualquer coisa na formação da personalidade da criança se não implicar mudanças em seu modo de vida, em seus direitos e em suas obrigações, nas demandas que ela enfrenta por parte dos que a cercam, e junto disso, em seus próprios desejos, em suas próprias intenções e impulsos. Os autores deste trabalho descrevem corretamente a situação de desenvolvimento de ambas as crianças e identificam essencialmente o aspecto-chave – as diferentes posições que as irmãs ocupavam dentro da família que determinavam o comportamento diferente delas, a natureza diferente de sua atividade, o relacionamento com aqueles que as cercavam e uma à outra. Foi isso que determinou as diferenças na formação de suas personalidades.

A. L. Shnirman, que estudou o coletivo como condição essencial na formação da personalidade da criança que passa pelo processo de escolarização, também concluiu que a influência do coletivo sobre a personalidade individual depende não apenas das características desse coletivo, mas também do lugar que a criança ocupa dentro da atividade do coletivo³².

Assim, tanto nossa própria pesquisa quanto a de outros psicólogos atestam o fato de que, para compreender a natureza do efeito que o meio exerce sobre as crianças, deve-se examinar, antes de tudo, o

lugar que elas ocupam nesse meio. Tal exame permite compreender os efeitos do meio não como um simples agregado, mas como um sistema específico.

Mas, apesar de essa análise dos fatores do desenvolvimento psíquico começar com a análise do lugar que as crianças ocupam no meio, ela não deve terminar aí. Afinal, as crianças, em cada estágio de seu desenvolvimento individual, já possuem certas características psicológicas que surgiram durante o período de desenvolvimento anterior. Essas características, que surgiram sob a influência do meio, embora possam ser internas e intrínsecas ao seu sujeito, são, no entanto, fatores reais no seu desenvolvimento. Se, por exemplo, um aluno ingressa na quinta série e não domina as formas de pensamento e os conhecimentos e habilidades elementares que são essenciais para o domínio bem-sucedido do programa da quinta série, esse fato não é menos objetivo e significativo para o sucesso futuro da criança do que o fato de que se trata de um aluno da quinta série que está sendo confrontado com todas as exigências que isso acarreta. Além disso, a pesquisa mostra que, especificamente, a relação entre as demandas externas e o potencial e as necessidades das crianças são fundamentais para determinar seu desenvolvimento posterior.

Entretanto, fatores internos, assim como externos, não são equivalentes em termos de influência que exercem no comportamento das crianças e em seu curso de desenvolvimento psíquico subsequente. Assim como fatores externos, eles representam um sistema que designamos usando o conceito de “posição interna” da criança. A posição interna é formada com base em como as crianças – como determinado por sua experiência anterior, suas oportunidades, as necessidades e impulsos que surgiram nelas no passado – se sentem em relação à sua posição objetiva na vida no presente momento e em relação a qual posição elas querem ocupar. Especificamente, essa posição interna condiciona a estrutura da atitude das crianças em relação à realidade, àqueles que as rodeiam e a si mesmas. Adicionalmente, em todo momento, os efeitos provenientes do ambiente são refratados através dessa posição interna.

A pesquisa sobre as características individuais do desenvolvimento em crianças revela que quaisquer que sejam as influências que o ambiente possa exercer sobre as crianças, quaisquer que sejam as demandas que possa colocar sobre elas, até que essas demandas entrem na estrutura das próprias necessidades das crianças elas não servirão como fatores que irão influenciar seu desenvolvimento; a necessidade de realizar uma determinada demanda do ambiente só surge na criança se cumpri-la não só garante a correspondente posição objetiva entre os que a cercam, mas também oferece a oportunidade de ocupar a posição para a qual ela própria se esforça, ou seja, se satisfaz sua posição interna.

A discordância entre as exigências feitas às crianças e suas próprias necessidades e impulsos foi particularmente acentuada em pesquisas que realizamos com alunos da primeira série que não estavam prontos para o aprendizado em sala de aula³³. Nesses casos, a posição que as crianças ocupavam ao entrar na escola divergia objetivamente de sua própria atitude interna em relação às coisas, de seu comportamento e das necessidades e impulsos que condicionaram a história de seu desenvolvimento até aquele momento. Embora objetivamente fossem crianças em idade escolar, elas permaneceram internamente pré-escolares: não percebiam a aprendizagem como algo sério e socialmente significativo, continuavam a se relacionar com essa atividade como se fosse um jogo e ignoravam casualmente as exigências do professor, não atribuíam significado para isso, e violavam as regras de comportamento em sala de aula. Nesses casos, as exigências

que a vida impunha às crianças, que conflitavam com seus próprios impulsos e necessidades, não foram capazes de incitar nelas o comportamento necessário e não foram capazes, conseqüentemente, de orientar seu desenvolvimento psíquico posterior para a direção correta.

Observamos uma contradição análoga, mas em outras crianças em condições diferentes, em um internato, onde o que nos intrigou foi o fato de que em algumas crianças começamos a ver uma tendência a fazer muitas coisas sorratamente, a se comportar de maneira diferente diante de professores e na sua ausência. Depois de analisar esse fenômeno, ficamos convencidos de que ele era motivado por uma certa relação entre os fatores internos e externos que influenciam as crianças. Essas crianças foram para o internato saindo de circunstâncias muito difíceis e, portanto, se preocupavam muito com o local e sua posição dentro dele.

No entanto, o internato imediatamente impôs exigências severas a eles, assim como às outras crianças: exigências de disciplina, aparência elegante, assiduidade e assim por diante. As crianças, no entanto, não foram capazes de atender a essas demandas, pois sua vida familiar anterior não as preparou para isso. Como reação a essa situação, as crianças passaram a apresentar os comportamentos negativos mencionados anteriormente. Além disso, a natureza e o conteúdo desses comportamentos – hipocrisia, bajulação, desonestidade entre outros – correspondiam à necessidade de elas manterem seu lugar dentro do internato, mas não às exigências que lhes eram impostas pelos adultos – a exigência de que fossem trabalhadores, organizados, arrumados etc..

Tudo isso revela que, para entender como novos traços particulares se formam nas crianças, é preciso fazer uma distinção entre a posição objetiva que elas ocupam na vida e sua própria “posição interna”, isto é, como elas mesmas – devido à história de seu desenvolvimento, que lhes deu vivências e traços particulares – se sentem em relação a tudo ao seu redor e, antes de tudo, à sua posição e às exigências que tal posição faz delas. A análise da posição objetiva das crianças nos dá a oportunidade de compreender o sistema de demandas que o meio faz delas, enquanto o estudo da “posição interna” nos permite compreender o sistema de suas próprias necessidades e impulsos.

Nossa pesquisa mostrou que nos casos em que foi possível entender a posição interna das crianças, não apenas sua atitude em relação a um determinado fenômeno ficou clara, mas o sistema de suas atitudes em relação à realidade foi revelado. Ao mesmo tempo, uma tentativa durante o processo de pesquisa de reestruturar as atitudes das crianças em relação ao que era para elas o fenômeno central da realidade revelou a impossibilidade de fazê-lo sem mudar sua posição interna. Ficamos convencidos de que todo o sistema de experiências emocionais da criança e seu desenvolvimento psíquico subsequente dependem da natureza dessa posição e de como ela se relaciona com a sua posição externa e de suas oportunidades reais.

Em síntese, podemos delinear a seguinte conclusão: pesquisas feitas por nosso laboratório estabeleceram que a formação da personalidade da criança é determinada pela relação entre o lugar que ela ocupa dentro do sistema de relações humanas disponíveis a ela (e, conseqüentemente, as demandas correspondentes colocada sobre ela) e as características psicológicas formadas até então como resultado de suas vivências anteriores. É dessa relação que emerge a posição interna, ou seja, o sistema de necessidades e impulsos da criança (representados subjetivamente pelas experiências emocionais que lhes correspondem)

que, refratando e mediando os efeitos do meio, torna-se a força motriz imediata que guia o desenvolvimento de novas características psíquicas.

Essas concepções são importantes para entender não apenas as condições sob as quais as características individuais da personalidade se formam nas crianças, mas também a força que impulsiona o desenvolvimento infantil relacionado à idade e as razões das características típicas do perfil psicológico para uma determinada idade. Tentaremos sustentar ainda mais sobre essa proposição caracterizando os traços psicológicos de crianças muito pequenas.

A primeira tentativa de explicar a distinção das características relacionadas à idade nas crianças por meio do lugar que elas ocupam objetivamente dentro do sistema de relacionamentos humanos em diferentes estágios de desenvolvimento foi feita por A. N. Leontiev. Ao caracterizar certos traços de crianças em idade pré-escolar, ele escreveu:

Se olharmos atentamente para todas as características das crianças em idade pré-escolar, não é difícil descobrir o fundamento comum que as relaciona. Essa é a posição real das crianças a partir da qual se abre diante delas o mundo das relações humanas, a posição que é condicionada pelo lugar objetivo que elas ocupam nessas relações.³⁴

Segundo Leontiev, o lugar objetivo que as crianças em idade pré-escolar ocupam é determinado principalmente pelo fato de que todas as suas principais necessidades na vida são satisfeitas pelos adultos. Leontiev continua a dizer:

Mas se acontecer que a criança reestruture as principais relações da vida, se, por exemplo, ela acaba com uma irmãzinha nos braços e sua mãe fala com ela como sua ajudante, participante da vida adulta, então o mundo inteiro se abrirá diante dela sob uma nova luz. Não será um problema que ela ainda não saiba muito, não entenda muito: ela irá repensar tanto mais cedo o que sabe, quanto mais cedo sua perspectiva psíquica geral mudará.³⁵

Ao enunciar essas proposições e, assim, repudiar a compreensão mecanicista e intelectualista do desenvolvimento infantil, Leontiev, no entanto, não foi inteiramente consistente no desenvolvimento e concretização subsequentes dessas proposições gerais. Ele continua:

Assim, uma mudança no lugar ocupado por uma criança dentro do sistema de relações sociais é a primeira coisa que deve ser observada em qualquer tentativa de abordar a questão das forças que impulsionam seu desenvolvimento psíquico. No entanto, por si só, este lugar não determinará, é claro, o desenvolvimento: ele apenas caracteriza o estágio presente, já alcançado. O que determina imediatamente o desenvolvimento psicológico da criança é sua própria vida, o desenvolvimento da atividade da criança, tanto externa quanto interna. E seu desenvolvimento, por sua vez, depende das condições de vida que estão presentes.

Portanto, ao estudar o desenvolvimento psicológico da criança, nosso ponto inicial deve ser a análise do desenvolvimento de sua atividade, já que ela se unifica nas condições específicas de sua vida. Somente com tal abordagem pode ser descoberto o papel tanto das condições externas da vida da criança quanto da disposição que ela possui.³⁶

Parece-nos que há aqui alguma nebulosidade nas principais relações que devem ser consideradas para compreender as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico das crianças. Afinal, o lugar que elas ocupam na vida, a posição a partir da qual, como coloca Leontiev, a atividade circundante e o mundo das relações humanas se abrem diante delas, é aquela situação social de desenvolvimento em que as condições externas e internas se fundem em uma unidade complexa e de cujas características dependerão tanto a atividade das crianças quanto seu comportamento e, conseqüentemente, todo o curso da formação

de sua personalidade. Nessa perspectiva, é difícil compreender a afirmação de Leontiev de que o lugar ocupado pela criança na vida caracteriza apenas o estágio presente, já alcançado, e que o desenvolvimento infantil é determinado pela “própria vida”, ou seja, sua real atividade.

Parece-nos que Leontiev está correto ao ressaltar o pensamento de que as forças que impulsionam o desenvolvimento têm natureza dinâmica e estão vinculadas à atividade dos sujeitos, ou seja, às formas pelas quais eles interagem com o meio. Porém o conceito de atividade não pode ser divorciado do conceito de posição, pois a própria atividade determina a posição da criança no meio e é apenas uma forma de satisfazer as necessidades associadas a essa posição.

É significativo que Leontiev tenha identificado o brincar como uma atividade principal para crianças em idade pré-escolar e a aprendizagem como uma atividade principal para crianças em idade escolar. Ambas as atividades são imediatamente associadas e determinadas pela posição na vida que é característica das crianças nessas idades.

Além disso, pesquisas conduzidas por nosso laboratório (que discutiremos mais adiante³⁷) estabeleceram que diferentes qualidades, diferentes propriedades psíquicas, podem se formar no processo de uma mesma atividade, pois as crianças assimilam da realidade circundante e de sua própria atividade apenas o que corresponde às suas necessidades.

Portanto, podemos concordar com Leontiev que, é claro, o desenvolvimento psíquico é realizado no processo de vida e atividade das crianças, mas essa é uma proposição muito geral. A situação social de desenvolvimento específica de cada estágio de desenvolvimento deve ser compreendida, e isso significa determinar o lugar dentro do sistema de relações sociais que as crianças de uma determinada idade ocupam, as demandas que a sociedade lhes impõe em relação a isso e os direitos e responsabilidades que estão associadas a isso. Mas, para compreender a situação social do desenvolvimento, também é necessário ter em mente o que as crianças trazem para esse estágio de desenvolvimento, quais possibilidades e necessidades trazem do período anterior que têm relevância para esse estágio de desenvolvimento. Consequentemente, devemos analisar os fatores externos e internos do desenvolvimento em sua unidade e interdependência, pois somente levando em conta essa unidade podemos compreender a estrutura dos impulsos e necessidades das crianças, uma estrutura que deve ser entendida, porque o processo de satisfação desses impulsos e necessidades determinam o desenvolvimento das crianças durante um determinado período de desenvolvimento. Foi nesse contexto que Vygotsky identificou o conceito de “vivência” como uma “unidade” de análise psicológica e Leontiev identificou o conceito de “posição”. No entanto, parece-nos que Leontiev presta um desserviço a si mesmo quando em seu raciocínio (e pesquisa) subsequente descarta o conceito de “posição” e retorna ao conceito muito mais geral e psicologicamente indistinto de “vida em si”, “processos reais da vida” e “atividade infantil”.³⁸

Autores citados no texto

John Janeway Conger foi um psicólogo estadunidense, formado na Universidade de Yale. Ele presidiu a *American Psychological Association* (APA) em 1981 e seu foco de estudo foi o desenvolvimento infantil (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2021).

T. V. Dragunova tem um capítulo a respeito do desenvolvimento psíquico de adolescentes no livro “Psicologia evolutiva y pedagógica” (DRAGUNOVA, 1980).

E. I. Ignatiev estudou a imaginação e tem um capítulo publicado sobre o tema em um livro organizado por importantes nomes da Psicologia Histórico-Cultural – Smirnov, Leontiev e Rubinstein (IGNATIEV, 1978).

Jerome Kagan foi um psicólogo estadunidense, formado pela Universidade de Rutgers. Estudou o desenvolvimento psíquico (AGGARWAL-SCHIFELLITE, 2021).

William McDougall estudou psicologia e medicina, foi pesquisador e professor que atuou tanto na Inglaterra, seu país de origem, quanto nos Estados Unidos, onde morou até o fim de sua vida. Durante o início de sua carreira, focou seus estudos na fisiologia. Entretanto, mais adiante, acabou direcionando a maioria de seus trabalhos para a psicologia. Foi um importante expoente da Psicologia Social (KIMBLE; WERTHEIMER, 2003).

Paul Henry Mussen foi um psicólogo estadunidense considerado “Um dos primeiros psicólogos do desenvolvimento [...]” (EISENBERG, 2001, p. 549).

Lia S. Slavina fez parte da piatiorka junto de Zaporozhets, Morozova, Levina e Bozhovich. Esse grupo se juntou à troika, em que Slavina e Bozhovich pesquisaram sobre o desenvolvimento da imitação nas crianças (PRESTES, 2010).

Alexander. V. Zaporozhets (1905-1981) foi um autor soviético que trabalhou sob a direção de Lúria na Cátedra de Psicologia na Academia de Educação Comunista N. K. Krúpskaia. Ele participou de uma expedição que visava estudar as relações entre o desenvolvimento psíquico da criança e os aspectos socioculturais a partir da ótica da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, ele se vinculou ao grupo de cientistas chefiado por Vigotski desde seus anos de formação. Trabalhou com Leontiev e com Daniil Borisovich Elkonin durante sua carreira.

Não foram encontradas informações a respeito dos seguintes autores: G. G. Bochkareva, A. G. Kovalev, N. D. Levitov, V. N. Miasigtsev, L. Morgan, V. N. Nikol’skiï, L. I. Petrazhitskiï, A. L. Shnirman e P. G. Vel’skiï.

Referências

AGGARWAL-SCHIFELLITE, M. Jerome Kagan, a ‘towering’ child psychologist across six decades, dies at 92. **The Harvard Gazette**. 2021. Disponível em: <<https://news.harvard.edu/gazette/story/2021/05/remembering-jerome-kagan-towering-harvard-psychologist/>>. Acesso em: 11 de dez. de 2022.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **APA Presidents: Degrees and Details**. Disponível em: <<https://www.apa.org/about/governance/president/past-presidents-details>>. Acesso em: 11 de dez. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. DF: Brasília, 1996.

BOZHOVICH, L. I. The social situation of child development. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 47, n. 4, p. 59-86, 2009.

BOZHOVICH, L. I. Situación social del desarrollo del niño. In: BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil.** Editorial Pueblo y Educación, 1976, p. 115-144.

Dragunova, T. V. Características psicológicas del adolescente. In Petrovski, A. **Psicología evolutiva y pedagógica.** Moscou, RU: Editorial Progreso, 1980, p. 119-174.

EISENBERG, N. Paul Mussen. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** v. 13, n. 3, p. 549, 2001.

IGNATIEV, E. Ivan. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología.** México: Grijalbo, 1978, p. 308-338.

KIMBLE, G. A.; WERTHEIMER, M. **Portraits of pioneers in Psychology** Volume V. Lawrence Erlbaum associates: Londres; American Psychological Association: Washington, 2003.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. 2010.

SHUARE, M. **Psicologia soviética** meu olhar. Terracota: São Paulo, 2017.

Notas

¹ Lydia Il'ichna Bozhovich se graduou no Instituto Estadual Lenin, em Moscou. Depois de graduada, trabalhou no departamento de Psicologia da Academia de Educação Comunista, sob a direção de Vigotski. Trabalhou por mais de trinta anos no Instituto de Psicologia da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) como diretora do laboratório de formação da personalidade. Recebeu o grau de doutora em ciências pedagógicas em Psicologia.

² Marília Daefiol Herrero Gomes é mestrandia em Psicologia. Psicóloga clínica. Membro do Grupo de pesquisa Os graus de (des)humanização na sociedade capitalista e seus impactos sobre o desenvolvimento e saúde mental. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7348390266960399>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7290-0636>. E-mail: mariliadhg@gmail.com.

³ Ver, por exemplo, a coleção “*Obuchenie i razvitié*” (Moscow: Prosveshchenie, 1966) (Nota no original).

⁴ D. B. El'konin [Elkonin], “Opyt psikhologicheskogo issledovaniia v eksperimental'nom klasse,” *Voprosy psikhologii*, 1960, no. 5; *Voprosy psikhologii uchebnoi deiatel'nosti mladshikh shkol'nikov*, ed. D.B. Elkonin and V.V. Davydov (Moscow: APN RSFSR, 1962) (Nota no original).

⁵ . E. I. Ignat'ev [Ignatiev], ed., *Psikhologiiia mladshego shkol'nika* (Moscow: APN RSFSR, 1960); A.V. Zaporozhets and D.B. El'konin, eds., *Psikhologiiia doshkol'nogo vozrasta* (Moscow: Prosveshchenie, 1964) (Nota no original).

⁶ N. D. Levitov, *Detskaia i pedagogicheskaia psikhologiiia* (Moscow: Prosveshchenie, 1964) (Nota no original).

⁷ Ver, por exemplo, a monografia sobre psicologia infantil e pedagógica dos psicólogos americanos Mussen, Conger e Kagan que é representativa dessa temática (P.H. Mussen, J.J. Conger e J. Kagan, *Child Development and Personality (Desenvolvimento Infantil e Personalidade)* [New York: Harper & Row, 1974]). Este livro passou por seis edições (a última das quais foi em 1964) e serve como o principal livro didático nas faculdades dos EUA (Nota no original).

⁸ As concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento relacionado à idade de crianças em idade escolar, como muitas de suas outras ideias sobre o desenvolvimento infantil, são explicitadas não apenas em seus trabalhos publicados, mas também em suas palestras inéditas, que foram proferidas por ele (e gravadas de forma estenográfica) no MGU-2 em 1934 (Nota no original).

⁹ L.S. Vygotskii [Vygotsky], *Razvitiie vysshikh psikhicheskikh funktsii* (Moscow: APN RSFSR, 1960), pp. 369–70 (Nota no original).

¹⁰ Moscow Medical Institute (Nota da tradutora).

¹¹ O termo usado na tradução do texto de Bozhovich para o inglês é “kindergarten”, cuja tradução literal é “jardim de infância”. Entretanto, é importante ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o termo correspondente utilizado atualmente é “educação infantil”. Optamos por manter a tradução literal para ser fiel à tradução para o inglês e ao tempo histórico em que a autora escreveu o texto (Nota da tradutora).

¹² O termo usado é “first grade”, novamente optamos pela tradução literal que é “primeira série”, mas é válido colocar que o termo atual mais completo correspondente à realidade brasileira é “primeira série do ensino fundamental” (Nota da tradutora).

¹³ O uso da palavra “afetivo” (“relacionamento afetivo”, “experiência afetiva”, “comportamento afetivo”, etc.) tem um significado um pouco diferente em nosso livro do que daquele que tem no livro de psicologia editado por A. A. Smirnov et al. E na literatura pedagógica, psicológica e criminológica. Ao nos referirmos a um estado afetivo, não temos em mente apenas uma emoção intensa desencadeada por algum efeito externo muito forte; em tais casos, o afeto se manifesta na forma de fortes explosões emocionais acompanhadas de consciência nublada, vontade enfraquecida e perda de controle sobre suas ações. Vemos os estados afetivos como experiências emocionais profundas e de longo prazo que estão diretamente associadas a necessidades e esforços ativos que são de vital importância para o sujeito. Nesse sentido, todas as pessoas têm vidas afetivas mais ou menos intensas; caso contrário, eles se transformariam em criaturas passivas e indiferentes. Se tendências afetivas conflitantes e incompatíveis devem surgir simultaneamente dentro de um sujeito, uma delas deve ser “suprimida”, o que, via de regra, leva a reações inadequadas por parte do sujeito (seguimos o exemplo de M.S. Neimark ao denotar esses estados afetivos como “afetos inapropriados”) ou mesmo à doença mental. Na literatura contemporânea, muitos psicólogos – Vigotski, Rubinshtein, Lewin, Kurt Koffka e outros – usam o conceito de afeto nesse sentido (Nota no original).

¹⁴ O termo retardo mental não é mais utilizado, atualmente utiliza-se “deficiência intelectual”. Optamos por manter a tradução literal pelo mesmo motivo citado na nota 9 (Nota da tradutora).

¹⁵ O termo utilizado para substituir “criança normal” é “criança *sem deficiência*” (Nota da tradutora).

¹⁶ U. Mak-Daugoll [W. McDougall], *Osnovnye problemy sotsial’noi psikhologii* (Moscow, 1916) (Nota no original).

¹⁷ L. Morgan, *Privychka i instinkt* (St. Petersburg, 1899) (Nota no original).

¹⁸ K. Koffka, *Osnovy psikhicheskogo razvitiia* (Moscow, Leningrad: Sotsekgiz, 1934), p. 66 (Nota no original).

¹⁹ L. S. Vygotskii, *Pedagogicheskaiia psikhologiia* (Moscow: Rabotnik prosveshcheniia, 1926), p. 10 (Nota no original).

²⁰ L. S. Slavina, *Deti s affektivnym povedeniem* (Moscow: Prosveshchenie, 1966) (Nota no original).

²¹ Assim como explicado nas notas anteriores, o termo “delinquentes juvenis” também não é mais usado, o uso mais aceito atualmente é “jovens em conflito com a lei” (Nota da tradutora).

²² P. G. Vel’skii, *Issledovanie emotsional’noi sfery nesovershennoletnikh, otkloniiaushchikhsia ot normy v svoem povedenii* (Moscow: Iuridicheskoe izdatel’stvo Narkomprosa RSFSR, 1924); G.G. Bochkareva, *Psikhologicheskoe izuchenie lichnosti prestupnika v tseliakh preduprezhdeniia retsidiva. Iz opyta raboty rabotnikov kolonii* (Moscow: MOOP, 1965) (Nota no original).

²³ Slavina, *Deti s affektivnym povedeniem* (Nota no original).

²⁴ Parece-nos que essa compreensão da natureza psicológica da vivência emocional abre caminho para a análise psicológica dos próprios sentimentos e emoções. Afinal, até agora, a natureza psicológica das emoções foi tratada, via de regra, de forma descritiva, e a única coisa que se estudou foi o aspecto dinâmico das emoções e os processos fisiológicos e bioquímicos que lhes estão subjacentes. Parece-nos que agora se apresenta a possibilidade de caracterizar as emoções mais profundamente, de descobrir suas fontes, as razões pelas quais surgem, os mecanismos psicológicos que geram distinções qualitativas entre estados emocionais, bem como características individuais de emoções particulares em diferentes pessoas (Nota no original).

²⁵ L. I. Bozhovich, “Motivy ucheniia u detei mladshego shkol’nogo vozrasta,” in *Ocherki psikhologii detei* (Moscow: APN RSFSR, 1950); L.S. Slavina, *Individual’nyi podkhod k neuspevaiushchim i neditsiplinirovannym uchenikam* (Moscow: APN RSFSR, 1958) (Nota no original).

²⁶ Slavina, *Individual’nyi podkhod k neuspevaiushchim i neditsiplinirovannym uchenikam* (Nota no original).

²⁷ L. S. Slavina, “Rol’ sem’i v formirovanii otnosheniia shkol’nika k ucheniiu v shkole,” *Izvestiia APN RSFSR*, 1951, no. 36 (Nota no original).

²⁸ L. I. Bozhovich, N.G. Morozova, and L.S. Slavina, “Razvitie motivov ucheniia u sovetskikh shkol’nikov,” *Izvestiia APN RSFSR*, 1951, no. 36 (Nota no original).

²⁹ *Psikhologicheskoe izuchenie detei v shkole-internate* (Moscow: APN RSFSR, 1960) (Nota no original).

³⁰ A.G. Kovalev and V.N. Miasigtsev, *Psikhicheskie osobennosti cheloveka*, 1 (Leningrad: LGU, 1957) (Nota no original).

³¹ A.G. Kovalev, “Printsipy i metody izucheniia lichnosti shkol’nika,” *Uchenye zapiski LGPI im. Gertsena*, 1962, vol. 232, p. 192 (Nota no original).

³² A.L. Shnirman, “Kollektiv i razvitie lichnosti shkol’nika,” *Uchenye zapiski LGPI im. Gertsena*, 1962, vol. 232 (Nota no original).

³³ L. I. Bozhovich, “Psikhologicheskie voprosy gotovnosti rebenka k shkol’nomu obucheniiu,” in *Voprosy psikhologii rebenka doskol’nogo vozrasta* (Moscow, Leningrad: APN RSFSR, 1948) (Nota no original).

XVI. A. N. Leont’ev [Leontiev], *Problemy razvitiia psikhiki* (Moscow: Mysl’, 1965), p. 498 [published in English as *Problems of the Development of Mind* (Moscow: Progress, 1981)]. [publicado em inglês como *Problemas do desenvolvimento da mente* (Moscow: Progress, 1981)] (Nota no original).

³⁴ A.N. Leont’ev [Leontiev], *Problemy razvitiia psikhiki* (Moscow: Mysl’, 1965), p. 498 [publica em inglês como ‘*Problems of the Development of Mind*’ (Moscow: Progress, 1981)] (Nota no original).

³⁵ *Ibid.*, p. 499 (Nota no original).

³⁶ *Ibid.*, pp. 501-2 (Nota no original).

³⁷ Essa discussão é feita pela autora em outro capítulo da obra original (Nota da tradutora).

³⁸ Esta tradução foi realizada com base na seguinte publicação do texto “The social situation of child development” de Lídia Bozhovich publicado no *Journal of Russian & East European Psychology* (BOZHOVICH, 2009). A versão deste mesmo trabalho em espanhol foi utilizada para fins de comparação e para sanar algumas questões de tradução (BOZHOVICH, 1976) (Nota da tradutora).

Recebido em: 26. abr. 2023

Aprovado em: 26. abr. 2023