

A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias

Edival Sebastião Teixeira

Centro Federal de Educação Tecnológico do Paraná - CEFET/PR

Resumo

Este artigo apresenta alguns aspectos de duas teorias de desenvolvimento psicológico elaboradas sob a ótica do materialismo dialético: a de Henri Wallon e a de Lev Vigotski. O trabalho argumenta que o fato de esses autores terem desenvolvido suas pesquisas apoiados na mesma matriz filosófica propicia importantes aproximações entre eles. Entre os aspectos comuns, o artigo destaca: a recusa em enquadrar o desenvolvimento psicológico em esquemas rígidos, orientados segundo uma lógica linear; a concepção de que o psiquismo humano foi e continua sendo produzido historicamente pelos próprios homens no interior das relações que estabelecem entre si e com a natureza; a defesa feita por essas duas teorias quanto ao caráter constitutivo, portanto positivo, dos conflitos e alternâncias entre períodos críticos e estáveis que caracterizam o desenvolvimento psicológico; e, principalmente, o fato de ambos os autores ressaltarem que uma compreensão adequada do desenvolvimento exige uma análise desse processo em sua essência interna, isto é, uma análise dos condicionantes dos sintomas externos do desenvolvimento psicológico. Especificamente sobre a teoria walloniana, o artigo realça a idéia de que o desenvolvimento é marcado pelas alternâncias entre cognição e afeto e entre razão e emoção; em relação à concepção vigotskiana, o texto enfatiza que o estudo do desenvolvimento psicológico deve partir da análise da atividade da criança tal como ela se apresenta nas condições concretas de sua vida.

Palavras-chave

Wallon — Vigotski — Desenvolvimento psicológico.

Correspondência:

Edival Sebastião Teixeira
R. Visconde de Nácar, 2000
85.501-450 - Pato Branco - PR
e-mail: edival@pb.cefetpr.br

The issue of the periodization of psychological development in Wallon and in Vygotsky: aspects of two theories

Edival Sebastião Teixeira

Centro Federal de Educação Tecnológico do Paraná - CEFET/PR

Abstract

This article presents some aspects of two theories of psychological development created from the viewpoint of the dialectical materialism: those of Henri Wallon and of Lev Vygotsky. The work argues that the fact that both these authors developed their theories from the same philosophical roots inspires important approximations between them. Among the aspects shared by these theories the text highlights: the refusal to frame the psychological development within rigid schemes following a linear logic; the idea that human psyche has been and continues to be historically produced by men themselves inside relations they establish with each other and with nature; the defense they promote of the constitutive, and therefore positive, nature of conflicts and oscillation between critical and stable periods that characterize psychological development; and, particularly, the fact that both authors emphasize that an adequate understanding of development requires the analysis of this process in its internal essence, that is, an analysis of the conditionings of the external symptoms of psychological development. Regarding the Wallonian theory, the article draws attention to the idea that development is characterized by the alternation between cognition and affection, reason and emotion; as to the Vygotskian conception, the text emphasizes that the investigation of psychological development must start from the analysis of a child's activities inside the concrete conditions of his/her life.

Keywords

Wallon — Vygotsky — Psychological development.

Contact:

Edival Sebastião Teixeira
R. Visconde de Nacar, 2000
85.501-450 - Pato Branco - PR
e-mail: edival@pb.cefetpr.br

A questão da periodização do desenvolvimento psicológico tem sido uma das mais investigadas na psicologia evolutiva. Tran-Thong (1981), num trabalho que discute o problema do conceito de estádios de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea, considera que quatro sistemas de periodização parecem impor-se: os sistemas de Freud, Piaget, Gesell e Wallon. Esses quatro sistemas têm sido base tanto para estudos sobre a criança e seus estádios de desenvolvimento como para a elaboração de estratégias aplicáveis no domínio da educação.

Segundo Tran-Thong (1981), embora os estudos sobre a periodização sejam numerosos, tem havido pouca reflexão acerca do conceito e das noções de estádio. Para o autor, os sistemas piagetiano e walloniano seriam os mais elaborados e coerentes, justamente porque somente em Piaget e Wallon encontrar-se-iam esforços no sentido da definição do conceito de estádio e a sua sucessão, e empenho no estudo dos problemas da passagem de um estádio a outro e da continuidade e descontinuidade do desenvolvimento. No entanto, em que pese essa característica comum, esses dois sistemas apresentam grandes diferenças entre si e traduzem duas concepções de estágio muito distintas, senão opostas.

Os sistemas elaborados por autores soviéticos são pouco difundidos no Ocidente, ainda que uma de suas escolas – a histórico-cultural – goze atualmente de grande prestígio. Entre esses sistemas, Davidov (1988) destaca os de P. Blonski, L. Vigotski, B. Anániev, L. Bozhóvich e D. Elkonin. No Brasil, quase não se discute a periodização elaborada por autores dessa escola, embora outros aspectos da psicologia histórico-cultural, nota-damente de Vigotski, sejam muito freqüentes em textos de psicologia educacional.

Os sinais externos de desenvolvimento são descritos de modo muito parecido pelos diversos autores que se ocupam da psicologia evolutiva, como se depreende facilmente da leitura de Wallon, Piaget e Vigotski, por exemplo. O que diferencia as várias teorias, e isso é

de fato o mais importante, são os recursos metodológicos com que trabalha cada cientista. Tais recursos propiciam interpretações distintas tanto para a gênese e a evolução, como para a manifestação de determinado fenômeno.

Este trabalho consiste na apresentação de alguns aspectos de duas teorias de desenvolvimento psicológico elaboradas sob a ótica do materialismo dialético: a de Henri Wallon (1879-1962) e a de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Demonstramos que a lógica subjacente a essas teorias, por si mesma, aproxima Wallon de Vigotski, embora haja diferenças importantes entre esses dois autores. Diferenças essas, entretanto, que não são objeto de análise neste texto.

O conflito como parte constitutiva do desenvolvimento psicológico

Quando Wallon (1975a) faz uma crítica às concepções mecanicista e idealista sobre a constituição do psiquismo, deixa claro que tanto explicações positivistas, para as quais o psiquismo é redutível a elementos *a priori* cujas leis são invariáveis e por isso previsíveis, quanto explicações idealistas que colocam a consciência antes da matéria, subordinando a realidade ao pensamento, não alcançam a especificidade da psicologia que se situa nos domínios do biológico e do cultural. No entanto, apesar de o psiquismo situar-se ao mesmo tempo nesses dois domínios, não se deve imaginar que resulte do acréscimo da cultura sobre um substrato orgânico. Ao contrário, embora haja uma ligação primária e fundamental na sua gênese, o psiquismo resulta de um processo em que esses dois constituintes são complementares.

O psiquismo desenvolve-se num meio que se constitui como um conjunto de circunstâncias às quais o organismo humano reage. Mas não se trata de simples resposta a estímulos ambientais, pois o meio sobre o qual o homem reage não é somente o natural, mas é também um meio criado por sua atividade. Isto

é, o meio no qual se desenvolve o psiquismo é cultural por excelência; social, dizendo-se de outro modo. A concepção walloniana, então, parte da idéia segundo a qual o psiquismo humano foi, e continua sendo, produzido historicamente pelos próprios homens no interior das relações que estabelecem entre si e com a natureza.

É no materialismo dialético que Wallon encontra o suporte necessário para desenvolver sua psicologia. Para ele, a dialética marxista dá à psicologia

o seu equilíbrio e a sua significação, que subtrai à alternativa dum materialismo elementar ou dum idealismo vago, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes. É ela quem mostra a simultaneidade entre ciência da natureza e ciência do homem, suprimindo deste modo a ruptura que o espiritualismo procurava consumir no universo entre a consciência e as coisas. É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade. (Wallon, 1975b, p. 67)

Coerente com esse ponto de vista, a psicologia walloniana aceita que o psiquismo tem as suas especificidades, embora não substitua a realidade das coisas. Por isso mesmo, essa abordagem aceita toda a diversidade do real com todas as suas contradições, porque justamente elas – as contradições – são elementos de explicação do real. Noutras palavras, a realidade em geral e a do psiquismo em particular são o que são justamente por causas das contradições.

Na opinião de Wallon (1975b), a dialética marxista introduziu uma revolução no modo de conhecer da psicologia ao substituir a análise da propriedade pela análise do processo. Isto é, a análise de um dado fenômeno psicológico tal como este se apresenta, pela análise do processo por meio do qual tal fenô-

meno foi produzido. Assim, a análise das relações entre organismo e meio ultrapassa em muito a linearidade suposta a partir de um esquema rígido de pensamento – ação/reação – por duas razões: em primeiro lugar, o meio não é constante e transformações em sua natureza modificam o homem; em segundo lugar, o homem modifica o meio, ajusta-o às suas necessidades e, ao proceder desse modo, modifica-se também.

Entendemos que aí há aproximação de Wallon para com o pensamento de Marx e Engels. Em relação à transmissão das características da espécie pelos mecanismos da hereditariedade, o homem não difere essencialmente dos demais animais. O que verdadeiramente diferencia os homens dos animais, segundo esses autores, é o fato de que somente os homens podem produzir seus meios de vida; e ao produzir tais meios, produzem sua própria vida material com tudo que ela abarca, incluindo seu psiquismo. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (1977) consideram que qualquer concepção materialista histórica acerca do homem deve partir de um fato fundamental: a produção dos próprios meios de subsistência é o elemento que desencadeia a construção do homem. O homem é, portanto, um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade.

As primeiras manifestações psicológicas da criança originam-se do funcionamento dos mecanismos viscerais. Nas etapas iniciais da vida, a criança encontra-se em um estado de total imperícia que a impede de satisfazer por si mesma suas necessidades. Contudo, ao lado dessa incapacidade orgânica, possui um potente recurso, que é o desencadeamento de reações que despertam a atenção dos outros que a cercam. De acordo com Wallon (1986a), a primeira atividade eficaz da criança é a capacidade de desencadear nos adultos que a cercam ações que levem à satisfação de suas necessidades e é por essa razão que nessa etapa da vida todas as suas possibilidades psíquicas estejam orientadas nesse sentido.

Ora, obviamente a criança não tem condições de indicar com precisão o seu estado fisiológico. Cabe ao adulto que a cerca a interpretação das manifestações viscerais da criança, que se expressam por variados modos. E ao interpretá-las, inevitavelmente insere numa situação de natureza biológica um traço cultural. Então, embora nas fases iniciais do desenvolvimento a fisiologia e a psicologia sejam simultâneas, as conseqüências das manifestações da criança ultrapassam a fisiologia e a ligam à sociedade. Por isso mesmo, Wallon (1986a, p. 141) entende que é “pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia”. Tais relações ultrapassam o plano do mundo físico e, com o tempo, vão modificando o comportamento humano: de visceral para socialmente orientado.

Wallon (1986b) discorda de Piaget no que diz respeito ao processo da tomada de consciência de si pelo sujeito. Na teoria piagetiana, a participação do outro na formação da consciência se dá muito tardiamente, uma vez que esse percurso opera-se ao longo dos primeiros seis ou sete anos. Para Piaget, a criança parte do autismo, passa por um período marcado pelo egocentrismo, para só então poder imaginar os outros como parceiros capazes de manter relações de reciprocidade. Ou seja, diferentemente de Wallon, Piaget entende que o sujeito deve antes tomar consciência de si do que do outro.

Piaget e Freud também discordam quanto à gênese da consciência do Eu. Para Freud, escreve Wallon (1986b, p.160), “a consciência não é a célula individual que deve abrir-se um dia sobre o corpo social; é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões de um instinto ilimitado”. Parece haver, portanto, uma certa proximidade entre as idéias de Freud e de Wallon quanto ao ponto de partida da consciência do Eu, que começaria indiferenciada e fundida ao outro.

Não obstante essa proximidade, no que diz respeito à formação da consciência, Wallon

discorda de Freud, tal como fizera com Piaget: “Esta modelagem do Eu pelo meio, da consciência individual pelo ambiente coletivo, não está necessariamente ligada ao duelo freudiano entre o instinto sexual e os imperativos sociais” (Wallon, 1986b, p.160), porque o fato primeiro da formação da consciência é a própria limitação orgânica do bebê.

As reações descontínuas da criança muito pequena servem apenas como veículo de expressão das tensões de origem orgânica ou exteriores. Mas são os outros que interpretam suas reações, movimentos e necessidades. Portanto, como a criança nessa condição é incapaz de realizar alguma coisa por si mesma, ela é manipulada por quem a atende. E é nos movimentos desse outro que as primeiras atitudes do bebê tomarão forma.

Os gestos do bebê, antes de serem úteis por si mesmos, são úteis como geradores nos outros de gestos e atitudes desejáveis. Embora esse mecanismo possa parecer semelhante ao mecanismo do condicionamento operante, difere da simples associação fisiológica porque se faz acompanhar de outro tipo de associação que logo entra no plano da expressão, da compreensão, do afeto, das relações interpessoais. Isto é, da simples associação entre uma manifestação de desconforto seguida de uma resposta eficaz por parte do outro, passa-se ao plano das manifestações emotivas intencionais capazes de suscitar reações adequadas às necessidades do bebê.

A emoção é um veículo para o afeto e, de acordo com a concepção walloniana, um estado psíquico mais primitivo que a tomada de consciência de si mesmo. O psiquismo inicial é um estado de indivisão entre a criança e o mundo exterior; a união entre o Eu e o outro é total e indiscernível no começo: os desejos, medos, necessidades, etc. se confundem no e com o mundo. Mas no processo de tomada de consciência o sujeito vai como que se apreendendo nele e sua consciência começa a tornar-se o modo pelo qual o sujeito afirma-se em direção à autonomia.

No processo da tomada de consciência de si alternam-se momentos de expansão e de contenção, de ansiedade e de explosão de surpresa, de choro e de alegria, de presença e de ausência do outro, etc. (sempre interpretados pelo outro no começo). Esses jogos de alternância tornam possível à criança ir, aos poucos, posicionando-se em relação ao outro. Mas, de fato, esse outro nunca abandona ou é expulso da consciência porque o sujeito não é uma abstração que se distingue de outras abstrações. A distinção resulta tanto daquilo que faz com que o sujeito afirme sua identidade como daquilo que o sujeito deve “expulsar” de si para se afirmar; o indivíduo forma-se no esforço do Eu em se opor à sociedade. Por outro lado, e em primeiro lugar, o sujeito é social não por contingências externas, mas devido ao seu estado inicial de necessidades e imperícia.

A organização da sociedade, ao longo da história, fez com que o meio social se transformasse em instrumento de ação sobre o meio natural. Dizendo-se de outro modo, a sociedade construiu mecanismos pelos quais as necessidades e desejos da criança ou são atendidos imediatamente, ou o atendimento é postergado, ou ainda tais necessidades e desejos têm sua “natureza alterada” de modo que a energia seja canalizada para outro fim alternativo. A psicologia de Wallon ocupa-se em entender como o Eu se constitui. Como é o processo de constituição desse Eu, que vai de um estado indiferenciado a um estado diferenciado, por meio de um processo marcado por conflitos.

As diversas fases pelas quais passa a criança em seu processo de desenvolvimento são marcadas por mudanças bruscas, nas quais a energia da criança ou está concentrada em si mesma, ou no outro. Trata-se de um percurso em que se alternam os focos de atenção que dirigem a atividade da criança nas diversas fases de desenvolvimento psicológico pelas quais passa. Wallon [s. d.] dedica um capítulo de *A evolução psicológica da criança* à discussão dessas alternâncias.

Por meio do processo de alternância funcional, vista nessa teoria como uma das leis básicas do desenvolvimento,

as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga, orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva. Mas sob a orientação global dos períodos, é possível encontrar componentes mais elementares, que compreendem este vaivém e reconhecem mesmo em cada um desses períodos uma ambivalência que lhe faz assumir, em comparação com outras, quer a função da elaboração íntima, quer o de reação relativa ao meio. (Wallon, [s.d.], p. 105-106)

Embora se alternem, afetividade e cognição mantêm entre si uma relação de reciprocidade. Isto é, quando o afeto cede a dominância numa determinada fase, todas as suas conquistas são incorporadas pela cognição que passa a operar em bases qualitativamente diferentes. O mesmo sucede quando ocorre a inversão; aí é o afeto que incorpora o conhecimento acumulado até então e, também, opera a partir de bases distintas. Ou seja, durante o processo de constituição do psiquismo, cognição e afeto vão “construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação” (Galvão, 1999, p. 46).

A lei de alternância funcional é uma lei geral, que diz respeito a todas as funções e domínios. As alternâncias funcionais são observadas não apenas no conjunto do desenvolvimento, mas no interior de um conjunto específico e em cada função complexa ou elementar (Tran-Thong, 1981). Por essa razão, num mesmo estágio observa-se uma ambivalência que ora o faz parecer de elaboração íntima, ora de reação ao meio. Assim, para se definir um estágio, é necessária a concorrência de outras duas leis do desenvolvimento: lei da predominância funcional e lei da integração funcional.

A predominância funcional diz respeito ao fato de que em cada fase predomina um tipo de atividade como recurso principal de interação entre a criança e seu meio. Esses recursos são de ordem cognitiva ou afetiva. Quando é o intelecto que predomina, a ênfase da atividade da criança orienta-se para a construção do real e do conhecimento do mundo físico (Galvão, 1999). Nos momentos em que predomina o afeto, as atividades da criança voltam-se à construção do Eu.

A integração funcional, que se inspira no desenvolvimento do sistema nervoso, é um processo mediante o qual o psiquismo vai sendo rígido cada vez mais por estruturas corticais mais evoluídas. Isso significa que uma criança de um ano, por exemplo, não é capaz de pensar sobre suas emoções, embora sinta e perceba as manifestações neurovegetativas que as acompanham. A integração funcional é um princípio básico no processo de desenvolvimento porque, por meio dele, funções corticais mais recentes passam para o primeiro plano no controle da atividade da criança, substituindo funções mais antigas. Tran-Thong (1981) afirma que é essa lei da integração funcional que preside a organização das funções sucessivamente preponderantes.

Convém ressaltar, todavia, que na teoria walloniana integração não significa nem justaposição, nem combinação e nem mesmo uma espécie de associação entre fatores distintos e contraditórios entre si. A integração indica a realização de um conjunto em que elementos particulares perdem sua significação própria em favor de uma significação comum. Cada ocorrência da integração funcional significa a passagem a um nível mais elevado de desenvolvimento, resultando em novas estruturas. A evolução da criança é composta por uma série de integrações sucessivas, sendo, por isso mesmo, descontínua e atravessada por crises seguidas de mutações.

Enfim, pode-se dizer, com efeito, que o desenvolvimento psicológico é um processo cuja finalidade é o alcance de um estado, ain-

da que sujeito à transitoriedade, de integração funcional.

No plano do desenvolvimento psicológico, os conflitos podem ser observados na alternância que ocorre entre as diversas etapas. No período impulsivo emocional, em que há predomínio da emoção, a criança está mais voltada para si mesma. É como se o bebê não conseguisse sentir-se como parte do mundo. Ele é o mundo.

Com o avanço do processo de desenvolvimento, a criança entra noutra etapa em que a energia canaliza-se para outra esfera de ação, na qual predomina o movimento. Trata-se da etapa sensório-motora e projetiva. Nela, a criança volta-se para o mundo exterior e começa a descobrir as qualidades das coisas e sua sensibilidade é aguçada com a ajuda da marcha e da palavra. Com a contribuição da linguagem, começa a identificar melhor os objetos que encontra e reencontra em suas "andanças" – o nome do objeto ajuda a criança a distingui-lo no conjunto perceptivo em que se encontra. Enfim, trata-se de uma etapa em que a esfera cognitiva é muito mais evidente que a emocional. A etapa do personalismo a sucede.

No personalismo, a esfera afetiva subjetiva reassume posição de destaque. A criança busca a independência e o enriquecimento do seu Eu, baseando suas ações na oposição sistemática ao outro. Para que o Eu se constitua, no entanto, a criança precisa negar sistematicamente o outro, mas, ao mesmo tempo, incorporá-lo na medida em que este, de certo modo, representa o seu dever. Então, nessa etapa, podem-se observar claramente pelo menos dois conflitos: a) o da mudança da esfera da cognição para a esfera da emoção; b) a negação e a incorporação do outro. No final desse percurso espera-se um fortalecimento da identidade pessoal, fato que propicia, de certo modo, a entrada noutra etapa. O sucedâneo do conflito entre o sujeito e o outro é um retorno à esfera cognitiva.

Na etapa imediatamente posterior à personalista, a categorial ou período escolar, a

criança aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente e aprenderá a ajustar suas condutas às circunstâncias particulares pela gradual e precisa redução do sincretismo da inteligência. Mas, com o passar do tempo, a afetividade reassume posição de destaque na etapa da puberdade e entrada na adolescência.

Essa última etapa é fecunda em conflitos. Em alguns momentos as necessidades do Eu tendem a absorver as disponibilidades do sujeito. Noutros, despende-se energia em manifestações exteriores que por vezes tomam aspecto de verdadeiros paroxismos passionais. Alternam-se sentimentos ambivalentes: timidez e arrogância; egoísmo e altruísmo; sentimentos de espanto perante si mesmo, como se o sujeito não se conhecesse mais, com o surgimento de preocupações em relação a responsabilidades sociais, profissionais e familiares. Contudo, o que parece mais desintegrador é, na verdade, um trunfo que o sujeito humano alcança nessa etapa. A dúvida perante si mesmo no mundo é uma boa base para o espírito da construção, da invenção e descoberta, da aventura e da criação.

Enfim, longe de representar uma patologia do desenvolvimento, os conflitos na perspectiva walloniana são, na verdade, funcionais. Isto é, fazem parte mesmo do processo de construção do Eu.

Além do que se observa no processo de desenvolvimento psicológico em sentido amplo, os conflitos também são observáveis noutros campos mais restritos, por assim dizer. Por exemplo, há conflitos evidenciados pelos antagonismos entre razão e emoção, embora as emoções façam parte da gênese da cognição e desempenhem importante papel na vida psíquica.

Nos grupos humanos primitivos, as reações emocionais tiveram o papel essencial de suscitar ações coletivas de ataque ou defesa, reforçando com isso sentimentos de coletividade. Atualmente as reações emocionais têm um efeito coercitivo de atitudes e sentimentos, de reações grupais, etc. Nos dizeres de Wallon

(1986b), "as emoções criam público" ao mesmo tempo em que criam um consentimento geral que escapa ao controle individual. Às vezes, elas têm efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão. Seu terreno propício são as situações em que não existem relações organizadas, técnicas e conceituais entre as pessoas.

Mas a vida intelectual supõe a vida social e a vida emocional, como primeiro terreno das relações interindividuais de consciência, é condição, portanto, do surgimento da linguagem. Com as emoções surge um tipo de atividade que não é propriamente uma resposta automática do organismo, mas sim toda uma organização plástica do aparelho psicomotor.

A palavra articulada, por exemplo, relaciona-se com a atividade postural tônica. No entanto, a emoção não é uma linguagem. As emoções fazem com que o sujeito se concentre no interesse do momento, eliminando qualquer elemento que não possa incorporar e que não se relacione com a situação. Por isso a emoção não possui nenhuma característica de atividade simbólica.

Ora, se entre emoção e representação existe algum grau de incompatibilidade, porque a emoção interfere na atividade intelectual, e se a emoção foi um fator que orientou o surgimento da unidade de atitude e consciência entre os indivíduos, então o conflito entre razão e emoção é evidente. Há pelo menos duas justificativas para essa afirmação: a) a emoção situa-se entre o automatismo das reações e a vida intelectual. Embora as emoções se originem da atividade tônica, elas desenvolvem sistemas de reações demonstrativas que substituem ou comprometem a execução das ações externas; b) embora as emoções se originem como elemento desencadeador das atitudes solidárias que levam ao intelecto (às trocas intelectuais entre as pessoas), elas são perturbadas ou suprimidas pelo controle da inteligência. Não obstante, as emoções continuam sendo o fundamento necessário das relações interpessoais.

O problema da periodização do desenvolvimento na escola de Vigotski

Para Davidov (1988), nas idéias fundamentais da psicologia histórico-cultural encontra-se um enfoque original ao problema da periodização do desenvolvimento. O estudo do desenvolvimento psicológico deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança tal como ela se processa nas condições concretas de sua vida. Esse autor justifica sua afirmação dizendo que o desenvolvimento da atividade,

em primeiro lugar, está internamente ligado com a formação da consciência humana; em segundo lugar, contém em si um rico espectro de qualidades, segundo as quais se pode caracterizar de forma bastante profunda cada idade e suas vinculações mútuas. (Davidov, 1988, p. 68)¹

Embora Vigotski não tenha tido tempo de elaborar um sistema completo de periodização, lançou-lhe as bases (Elkonin, 1996). Suas teses acerca da periodização foram desenvolvidas por discípulos seus como Leontiev, Elkonin e Davidov. Esse último considera que as idéias essenciais de Vigotski e seus discípulos acerca do problema apresentam algumas características comuns: a) muitas das periodizações elaboradas por autores ocidentais são inconsistentes porque tomam por princípio traços externos do desenvolvimento e não a essência interna desse processo; b) a periodização deve levar em conta as mudanças na atividade integral da criança porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento; c) o exame das fontes de desenvolvimento deve realçar a ligação de cada um dos períodos com um tipo de atividade que caracteriza o período dado e; d) são as atividades integrais da criança, específicas para cada idade que, ao determinar as transformações psíquicas, determinam também a consciência da criança e suas relações com o meio, sua vida interna e externa.

O surgimento de novas formações, chamadas por Vigotski (1996) de “neofomações”, deve ser o critério central para a periodização do desenvolvimento. Para esse autor, em cada degrau evolutivo existe uma atividade principal que dirige todo o processo de desenvolvimento e caracteriza a reestruturação da personalidade. Por neofomação deve-se entender “o novo tipo de atividade da criança que caracteriza a idade dada, o novo tipo de personalidade e as transformações que ocorrem pela primeira vez nesta idade” (Davidov, 1988, p. 60-70).

Vigotski (1996) divide em três grupos as teorias que se ocupam do problema da periodização do desenvolvimento psicológico.

O primeiro grupo de teorias parte do princípio de que há um paralelismo rigoroso entre o desenvolvimento da humanidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se da idéia segundo a qual a ontogênese reproduziria, ainda que de forma breve e resumida, a filogênese. Desse modo, os adeptos da teoria biogenética tendem a periodizar a infância com base nas etapas fundamentais da história da humanidade. Outros teóricos do mesmo grupo dividem o desenvolvimento com base nas etapas da educação, considerando que uma periodização deveria conter uma idade pré-escolar, uma idade escolar e assim sucessivamente.

O erro dessas teorias decorre do fato de que elas não fracionam o curso do desenvolvimento da criança em seu interior. Isto é, tomam como limite entre os diversos períodos eventos externos como, por exemplo, as etapas da escolarização.

O segundo grupo de teorias caracteriza-se pela eleição de algum indício no curso de desenvolvimento como critério para a periodização. Esses indícios devem ser suficientes para sinalizarem o desenvolvimento geral da criança, serem acessíveis à observação e serem objetivos. Conforme Vigotski (1996), a proposta de P. P. Blonski

1. Todas as citações de Davidov, Elkonin e Vigotski foram extraídas de materiais cujos originais foram traduzidos do russo ao espanhol. As traduções do espanhol ao português são nossas e foram feitas apenas para os fins deste trabalho.

em dividir os períodos da infância a partir do surgimento da dentição, é um exemplo claro desse grupo de teorias.

Os eventos da dentição satisfazem as exigências apontadas acima: relacionam-se com as peculiaridades do organismo em crescimento, sobretudo com os processos da calcificação e da atividade das glândulas de secreção interna; são facilmente observáveis; e sua constatação não oferece dúvidas. No esquema de Blonski, então, a infância comportaria três períodos: a) a infância sem dentes; b) a infância dos dentes de leite; c) a infância da dentição permanente.

Alguns autores desse grupo elegem outros indícios, como o desenvolvimento sexual, por exemplo, ou ainda baseiam sua periodização em critérios psicológicos.

Vigotski critica essas teorias apontando-lhes três defeitos. Em primeiro lugar, elas são subjetivas. A despeito de se valerem de indícios claramente objetivos como a erupção dentária ou as transformações da puberdade, a análise que fazem desses eventos funda-se naquilo que mais chama a atenção em particular. A idade por certo é uma categoria objetiva, mas os signos que marcam a separação das idades somente podem ser colocados naqueles pontos específicos que marcam o término de uma etapa e o começo de outra.

Em segundo lugar, ao elegerem um critério único para delimitar as idades, ignoram que no curso do desenvolvimento o significado e o valor de um sintoma se modifica. Isto é, um indicio valioso num momento, como o surgimento da dentição, perde sua significação em outros momentos mais tardios. A erupção dentária é um forte indicio do desenvolvimento da criança, mas seu significado não permanece idêntico ao longo do tempo. A troca dos dentes ou a erupção dos molares têm significação muito distinta da que teve a primeira dentição.

Enfim, essas teorias não levam em conta que a reorganização do processo de desenvolvimento modifica a importância e o significado do próprio indicio eleito quando se passa de uma idade a outra. E é por essa razão

que não se pode periodizar a infância a partir de um critério único para todas as idades.

Em terceiro lugar, essas teorias investigam indícios externos do desenvolvimento e não a essência do processo. Nesse ponto a crítica vigotskiana está fundada na concepção marxista de ciência, segundo a qual a essência dos objetos não coincide com a manifestação externa dos mesmos. Em acordo com a visão materialista dialética, a tarefa da psicologia deixa de ser o estudo do sintoma, dos indícios externos, para voltar-se à investigação dos condicionantes do sintoma ou dos indícios. Ou seja, cabe à psicologia evolutiva ocupar-se com as leis internas do processo de desenvolvimento infantil. Assim, Vigotski (1996) renuncia a qualquer tentativa de classificar as idades a partir de sintomas, em favor de uma periodização baseada na essência do processo de desenvolvimento psicológico.

O terceiro grupo de teorias consiste numa tentativa de superar o estudo do fenômeno por meio da investigação das peculiaridades essenciais do processo de desenvolvimento. No entanto, essas teorias não lograram êxito porque sua escolha metodológica, sendo dualista, as impediu de considerar o desenvolvimento infantil com um processo único de autodesenvolvimento. De acordo com Vigotski (1996), a teoria de Arnold Gesell faz parte desse grupo.

Gesell elaborou uma periodização baseada na mudança do ritmo interno, que determina, por sua vez, volumes maiores de desenvolvimento à medida que a maturação nervosa avança. A etapização geselliana centra-se numa divisão da infância em períodos isolados ou ondas rítmicas de desenvolvimento. Para Gesell, a criança possui traços e tendências constitucionais, em sua maioria inatos, que determinam como, o que, e até certo ponto quando, ela poderá aprender (Tran-Thong, 1981). Por meio da maturação a criança vai se apoderando desses traços e tendências, num processo inato de crescimento. E mediante um outro processo, de aculturação, a criança apodera-se da

herança social e cultural do seu meio.

Por intermédio da interação e da fusão entre os processos de maturação e aculturação, a criança vai se constituindo. Todavia, na concepção geselliana, o processo de maturação é o mais importante, de modo que a aquisição da cultura nunca o ultrapassa. O meio pode orientar e especificar por condicionamento o desenvolvimento, mas não cria ou orienta as progressões deste.

Ora, essa preponderância da maturação sobre a cultura afasta irremediavelmente Gesell de Vigotski, para quem a cultura mediada pelo outro não apenas está na base do processo de constituição do psiquismo, como potencializa o desenvolvimento para além de aquisições específicas de uma dada faixa etária cronológica. O desenvolvimento é, para Vigotski, um processo autocondicionado e contínuo e não um processo marcado pelo dualismo entre o hereditário e o ambiental.

Vigotski, embora admita que o trabalho de Gesell se constitua como uma importante tentativa de superação das tendências biogenética e fenomenológica, critica sua concepção evolucionista, que não considera que o processo de desenvolvimento produz mudanças qualitativas. Para Gesell, o processo de desenvolvimento se dá como uma atualização de potenciais *a priori*, sendo os primeiros meses de vida da criança cruciais para o desenvolvimento posterior. De acordo com Vigotski, o erro de Gesell radica na sua aceitação de que a criança cresce e se desenvolve com base no que é dado desde o princípio. Na realidade, afirma o autor russo, o desenvolvimento caracteriza-se, em primeiro lugar, pelo surgimento de formações qualitativamente novas, com ritmo próprio e que precisam sempre de mediações especiais.

Diante do exposto, que critério poderia ser utilizado para a estruturação de uma periodização que supere uma fenomenologia do sintoma em favor de uma periodização baseada na dinâmica do processo de desenvolvimento? Para Vigotski (1996), o fundamento verdadeiro da periodização deve ser buscado nas mudanças internas do pró-

prio desenvolvimento, porque somente essas mudanças podem proporcionar uma base sólida para a determinação dos principais períodos de formação da personalidade da criança, chamados pelo autor de idades.

O desenvolvimento é um processo que se distingue pela unidade do material e do psicológico, do social e do pessoal, à medida que a criança se desenvolve. Uma investigação criteriosa, pois, deveria centrar-se nas formações novas, graças às quais se pode determinar o essencial em cada idade. Uma formação nova é

o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as transformações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (Vigotski, 1996, p. 257)

Mas uma periodização consistente preciosa, ainda, considerar a dinâmica do desenvolvimento infantil e a dinâmica de passagem de uma idade a outra. As transformações do processo de desenvolvimento podem ocorrer de maneira lenta e gradual, ou de modo crítico e violento.

Compreender teoricamente uma idade, diz Vigotski (1996, p. 338), “significa encontrar a mudança na personalidade da criança em sua totalidade, dentro da qual todos os seus elementos ficam esclarecidos, uns em qualidade de premissas, outros como momentos determinados”.

Em algumas idades o desenvolvimento se processa de um modo em que as mudanças na personalidade ocorrem muito lentamente, quase imperceptíveis. Durante um lapso de tempo, mais ou menos longo, não se produzem mudanças bruscas nem desvios capazes de reestruturar a personalidade inteira da criança. As transformações que se originam na personalidade da criança, nessas idades, são resultado de um lento e oculto processo, que somente tornam visível seu produto após um período de

tempo relativamente longo.

Desse modo, nas idades estáveis, o desenvolvimento se deve, principalmente, às mudanças microscópicas que ocorrem na personalidade e vão se acumulando até que, após um certo limite, repentinamente se manifestem como uma formação qualitativamente nova. Analisando-se a infância pelo critério cronológico, observa-se que sua quase totalidade corresponde a períodos estáveis. Mas se a análise recair sobre o término de uma idade estável e o início de outra, aí se verá que ao longo do processo de desenvolvimento grandes transformações são operadas na personalidade da criança.

As passagens de uma idade a outra, como por exemplo da pré-escolar para a escolar, são marcadas por crises mais ou menos violentas. No entanto, essas crises são consideradas por alguns estudiosos como um desvio da norma, uma patologia do processo. Vigotski, por sua vez, entende que as crises são também um tipo de desenvolvimento e seu intento de sistematizá-las, explicá-las e integrá-las no esquema geral do desenvolvimento infantil deve ser entendido como uma importante contribuição desse autor.

Particularmente achamos aí uma aproximação entre as teorias de Wallon e de Vigotski. Para o primeiro, as crises são constituintes do processo de desenvolvimento e manifestadas pela dialética entre as leis de alternância, predominância e integração funcionais. Para o segundo, as crises, que são mais ou menos localizadas nos momentos de viragem de uma idade a outra, são, igualmente, parte inseparável do processo de desenvolvimento psicológico.

Os períodos de crise apresentam algumas peculiaridades e por elas se distinguem das idades estáveis. Durante uma crise, num lapso de tempo relativamente curto, mudanças bruscas e rupturas acontecem no psiquismo da criança, de modo que sua personalidade muda por completo.

A primeira peculiaridade dos períodos críticos caracteriza-se pela emergência repentina e quase imperceptível das crises, o que dificulta

a determinação de seu começo e fim em relação às idades contíguas e pelo fato de esses períodos apresentarem, claramente, um momento de agudização da crise.

A segunda peculiaridade desses períodos – que é justamente a agudização da crise – consiste em que muitas crianças, quando os vivenciam, tornam-se muito reativas à educação. Quando se trata de escolares, observa-se queda no rendimento e no interesse pelas aulas e diminuição geral de sua capacidade de trabalho. Nos períodos de crise, ainda, muitas crianças podem entrar em conflito mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno, bem como “sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos” (Vigotski, 1996, p. 256). Todavia, isso tudo não se trata de regra com poucas exceções; muitas crianças “em crise” não apresentam dificuldades educativas, tampouco de rendimento escolar e de trabalho.

Os elementos determinantes do caráter concreto da manifestação das crises devem ser buscados não nas disposições internas da criança, mas nas condições materiais concretas de seu contexto externo. Por isso, dadas as múltiplas conformações contextuais nas quais as crianças, como um todo, estão inseridas, encontram-se muitas possibilidades díspares e multiformes de manifestação das idades críticas. E mesmo que se considerem crianças inseridas em contextos muito parecidos do ponto de vista social e de desenvolvimento, ainda assim as diferenças entre elas serão muito mais agudas nos períodos críticos do que nas idades estáveis.

No entanto, não é a presença ou ausência de condições externas específicas que provocam as crises nas crianças. O surgimento dos períodos críticos faz parte da própria lógica interna do processo de desenvolvimento. E tal processo não consiste numa sucessão determinada de eventos, cuja manifestação está condicionada ao ambiente.

A terceira peculiaridade das idades críticas, e talvez a mais importante, é que elas se apresentam como se tais momentos fossem

negativos, como opinam alguns autores. Isto é, nessas idades a índole criadora do desenvolvimento cede espaço para manifestações que melhor se caracterizariam como destruidoras e desintegradoras dos ganhos obtidos na idade estável imediatamente anterior. Por isso, a criança parece mais perder terreno já conquistado do que propriamente avançar. Assim, o que caracteriza o surgimento das etapas críticas não é o surgimento de novos interesses e atividades, tampouco de novas formas de vida interior. Pelo contrário, as crianças, ao entrarem nos períodos de crise, perdem o ímpeto com que antes se entregavam às atividades que lhes despertavam o interesse ou que ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção. Pode ser observado, ainda, nessas crianças, como que um vazio em suas relações externas e em sua vida interior.

Mas, em que pesem as características apontadas acima, Vigotski (1996) entende que as etapas críticas não devem ser caracterizadas como essencialmente negativas. Na verdade, o fato de o complexo percurso em direção ao crescimento conter em si processos de redução e de extinção é indicativo do caráter dialético do processo de desenvolvimento psíquico. Então, se desenvolvimento significa transformação e avanço, mesmo os momentos críticos seriam de criação, por mais contraditório que isso possa parecer. E no processo de desenvolvimento psicológico, o velho deve desaparecer inapelavelmente para dar lugar ao novo e esse desaparecimento começa a ocorrer justamente nas etapas críticas. Com efeito, o desenvolvimento nunca interrompe sua obra criadora e os processos involutivos, na verdade, subordinam-se e dependem dos processos positivos de construção da personalidade, formando com eles um todo indissolúvel. Sucede, portanto, que o trabalho destrutivo que se realiza nos períodos críticos é parte de um processo de crescimento e, em sendo assim, trata-se de elemento indispensável da criação do novo. Como diz o autor em questão, "o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão

somente a faceta inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica" (Vigotski, 1996, p. 259).

Enfim, o essencial dos períodos críticos é o surgimento de formações novas peculiares, que não se mantêm, todavia, como instâncias independentes, mas que participam do desenvolvimento em estado latente.

Considerações finais

Ao apresentar alguns aspectos das teorias de Wallon e Vigotski acerca do desenvolvimento psicológico, enfatizamos que esses autores desenvolveram seus trabalhos sob a ótica do materialismo dialético, fato esse que os aproxima.

Uma importante diferença entre as psicologias de base materialista dialética e as demais é a recusa das primeiras em enquadrar o desenvolvimento psicológico em esquemas rígidos, orientados por uma lógica linear. Isso é particularmente observável em Wallon e Vigotski, como demonstramos. No que diz respeito à teoria walloniana, apresentamos dois aspectos: o processo de desenvolvimento do psiquismo, realçando o jogo de alternância entre cognição e afeto ao longo do tempo e as relações entre razão e emoção. Ou seja, a idéia de que o conflito se apresenta como parte inseparável e constitutiva do processo de constituição do psiquismo.

Em relação a Vigotski, enfatizamos que o estudo do desenvolvimento psicológico deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança, tal como ela se processa nas condições concretas de sua vida. Na concepção vigotskiana, pois, qualquer periodização deve levar em conta as mudanças na atividade integral da criança, porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento. Em ambos os casos tentamos evidenciar que em cada um desses autores encontramos a idéia de que o desenvolvimento psicológico

é marcado por conflitos e pela alternância entre períodos estáveis e críticos.

Finalmente, gostaríamos de mencionar que esses dois autores, contemporâneos entre si, tiveram conhecimento do trabalho um do outro. Não obstante, porque teve uma vida curta, Vigotski tomou contato² apenas com as primeiras obras de Wallon. Este, por sua vez, ao que tudo

indica, “conheceu” Vigotski em 1954 (Golder, 2002), depois de um encontro, em Paris, com Leontiev. Nessa ocasião, o psicólogo russo mostrou ao colega francês alguns dos primeiros textos de Vigotski e pediu que fossem publicados.

2. No livro sobre psicologia infantil em que trabalhara entre os anos de 1932 e 1934, Vigotski cita diversas vezes trabalhos de Wallon.

Referências bibliográficas

- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOSTKI, L. S. *Obras escogidas*, Madrid: Visor/MEC, 1996. p. 387-412, t. iv.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOLDER, M. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.
- TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 1981. v.1.
- VYGOSTKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor/MEC, 1996. t. iv.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Andes, [s.d.]
- _____. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da psicologia. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975a. p.173-188.
- _____. Psicologia e materialismo dialético. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975b. p. 61-67.
- _____. As etapas da personalidade da criança. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975c. p. 131-140.
- _____. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, M.J.G.; NADEL, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a. p. 141-148.
- _____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M.J.G.; NADEL, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 159-167.

Recebido em 25.06.02

Aprovado em 29.09.03

Edival Sebastião Teixeira é professor de psicologia e membro do Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional – Cepad/Cefet-PR – Unidade de Pato Branco. Mestre em Educação pela Unesp/Marília, É doutorando em Educação na FEUSP.