

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Jéssica Elise Echs Lucena
Silvana Calvo Tuleski

Introdução

A Psicologia Histórico-Cultural é idealizada por L. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979) enquanto uma proposta de psicologia inovadora calcada no método Materialista Histórico Dialético, de Marx e Engels. Tais autores fundadores pretendiam, a partir de uma metodologia marxista, considerar as relações sociais de produção como base para a análise da constituição do psiquismo humano, de modo a permitir o abandono do determinismo biológico e superação das divergências existentes entre as psicologias burguesas correntes naquela época, cujos fundamentos traziam em seu bojo uma concepção de homem fragmentado, dicotomizado.

Nesse sentido, Vigotski, enquanto principal expoente da abordagem citada faz uma crítica contundente às concepções que explicam o desenvolvimento do homem de forma naturalizada e apartada da história. Assim sendo, entende-se que apenas a partir da compreensão histórica e dialética do desenvolvimento seria possível explicitar a gênese da qual parte o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomadas como especificamente humanas e culturalmente constituídas. Deste modo, a conduta do homem não é entendida enquanto produto puro da evolução biológica, mas principalmente como resultante de medições complexas decorrentes do desenvolvimento histórico e cultural.

Segundo Vygotsky (1996), ao longo do desenvolvimento do homem não se modificaria somente o conteúdo do pensamento, mas também novas formações (neoformações) surgem, constituem-se mecanismos, funções e operações novas, desconhecidas em etapas anteriores do desenvolvimento histórico, em termos filogenéticos e ontogenéticos. Deste modo, ao tomar como objeto de estudo o desenvolvimento da criança, este autor destaca o papel determinante do meio social e da cultura que irá disponibilizar para a criança as ferramentas e signos historicamente construídos. Porém, apenas a

disponibilização não é suficiente, pois é necessário que a criança venha a apropriar-se ativamente desses instrumentos, bem como das formas de raciocínio socialmente desenvolvidas, operando um salto qualitativo rumo à aquisição modos de operação do pensamento cada vez mais complexos.

Buscando evidenciar essas transformações pelas quais passam as funções de elementares ou puramente biológicas a superiores ou culturais, no decorrer do desenvolvimento da criança, Vygotsky (1996) destaca que todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico, cuja função central é o desenvolvimento do pensamento, a formação de conceitos. Assim, todas as funções restantes (percepção, memória, atenção, etc.) se unem a essa formação nova, integrando com ela uma síntese complexa e se reorganizando sobre a base do pensamento verbal.

Em seus estudos sobre pensamento e linguagem, este autor aponta que a relação entre ambas não seria uma grandeza constante ao longo do processo de desenvolvimento, mas uma relação que se modifica tanto no sentido qualitativo quanto quantitativo. Assim, pensamento e linguagem surgiriam como funções de raízes distintas que seguem linhas de desenvolvimento diferentes em um primeiro momento. Todavia, num determinado ponto, as curvas de evolução do pensamento e da fala se cruzariam, iniciando uma nova forma de comportamento característica do homem e ausente nos animais. O marco deste salto qualitativo está no momento em que a criança descobre que as coisas têm nomes, demonstrando o primeiro passo na transformação da linguagem e do pensamento, no qual a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado (Vigotski, 2009). Vigotski destaca, entretanto, que para que essa transformação ocorra é necessário um amplo processo formativo, no qual o entorno social da criança possuirá papel fundamental. Assim, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno social que a rodeia é peculiar, específica e única para cada idade sendo esta relação o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem em cada período do desenvolvimento infantil.

Objetivos

Tendo em vista o que foi acima apresentado e que busca situar a abordagem de referência tanto histórico quanto epistemologicamente, enfatiza-se que o objetivo deste

trabalho é trazer uma contribuição à compreensão do desenvolvimento da linguagem da criança a partir da Psicologia Histórico Cultural. Dessa forma, pretende-se fazer uma exposição sobre as mudanças que ocorrem nos sistemas de relações da criança ao longo do período pré-escolar (0 a 6 anos), de modo a compreender as forças motoras do desenvolvimento do psiquismo infantil. Destaca-se ainda que a investigação aqui exposta é resultado da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação e Psicologia”, e procurar-se-á apresentar alguns resultados da mesma.

Método

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica que visa por meio de uma metodologia teórico-analítica, compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem oral em nível ontogenético, tomando como base os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, foram selecionadas e analisadas para posterior sistematização, fontes primárias como livros, capítulos de livros e artigos, em português e espanhol, de Vigotski, Luria e Leontiev, que tratam da temática em questão, bem como fontes secundárias de autores que discutem a temática referida.

Resultados e Discussão

De acordo com Luria (1994), a língua se define enquanto um sistema objetivo de códigos surgido ao longo da história. Já a linguagem, é um processo psicológico de formulação e transmissão do pensamento através dos recursos da língua. Em seus estudos a respeito da linguagem, este autor aponta ser consensual o entendimento de que a estrutura lógico-gramatical da língua nem sempre fora a mesma. Nesse sentido, a língua nem sempre possuiu recursos complexos de expressão das relações. O que temos hoje é produto de um amplo desenvolvimento histórico da humanidade. As palavras eram antes exclamações entrelaçadas na ação prática imediata e seu sentido era somente inteligível a partir da situação prática em que ela surgiu junto aos gestos e entonação. Com o desenvolvimento da língua, houve uma contínua emancipação dos meios extralinguísticos, formando-se ainda um sistema

mais complexificado de códigos capazes de exprimir por si mesmos quaisquer relações e conexões.

Nesse sentido, Luria (1994) aponta que a assimilação de formas novas historicamente surgidas de atividade material como o domínio da linguagem, levou o homem a modalidades novas de atividade de planejamento e orientação. O homem teria passado a ter condições de formular em palavras sua tarefa e assimilar os princípios abstratos de sua solução. Ele se tornou capaz de transmitir a estratégia de sua atividade apoiando-se no esquema básico da linguagem. De maneira análoga, quando se considera o desenvolvimento ontogenético da criança, destaca-se que o surgimento da linguagem no decorrer do mesmo se converteria num meio de orientação em uma situação. Nas palavras de Luria:

[...] o desenvolvimento da atividade intelectual prática da criança ocorre com a participação da linguagem ativa da criança, que tem inicialmente o caráter de comunicação da criança com as pessoas que a cercam, assumindo posteriormente o caráter de meio que a ajuda a orientar-se na situação direta e planejar sua atividade. (Luria, 1994, p. 8)

Nesse sentido, Vygotsky (1996) ainda afirma que as novas relações da criança com o meio social na tenra infância podem ser compreendidas com o estudo do desenvolvimento da linguagem, uma vez que com o desenvolvimento desta haveria um salto qualitativo, a partir do qual cada uma das funções psicofisiológicas elementares se reorganizaria. Assim, a linguagem permitiria uma superação qualitativa dos fatores biológicos existentes na memória, percepção, imaginação, atenção, entre outros, culminando num modo de expressão mediatizado pelos signos culturais.

Em seus estudos a respeito da linguagem, o autor expõe três etapas distintas no desenvolvimento da mesma: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior. Nesse sentido, a linguagem seguiria a mesma regra geral a que se subordinam outras funções psicológicas baseada no emprego de signos, passando então por quatro estágios básicos (Vigotski, 2009).

O primeiro estágio denominado por Vigotski (2009) como natural ou primitivo corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal presente no primeiro ano

de vida da criança. A partir do primeiro exercício de inteligência prática da mesma através da aplicação das propriedades físicas do próprio corpo e dos objetos à sua volta e do uso de instrumentos, surgiria o estágio seguinte, o da experiência psicológica ingênua. Segundo o autor, a experiência psicológica é chamada de “ingênua” pelo fato de que, assim como no campo da experiência prática, ela redundava num emprego inadequado das propriedades, estímulos e reações psicológicas. No campo da linguagem, a criança assimila as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes. Assim, este seria um estágio de assimilação da estrutura puramente externa do signo, em que a criança vê a palavra como uma propriedade puramente externa do objeto. A criança assimila a oração subordinada, as formas de linguagem como “porque”, “quando” e “mas” antes mesmo de assimilar as relações causais, temporais e de oposições.

Já no estágio posterior do desenvolvimento da linguagem, o da linguagem egocêntrica, a criança passa a utilizar de signos e operações externas como auxiliares na solução de problemas – este é o estágio, por exemplo, em que a criança conta nos dedos ou fala sozinha quando necessita resolver algum problema. Com o desenvolvimento subsequente, as operações externas se interiorizam passando por mudanças profundas e a criança passa a operar com a memória lógica, internalizando a fala egocêntrica que se torna linguagem interior, constituindo a base ao pensamento verbal. Assim, a criança já é capaz de contar mentalmente utilizando da memória lógica. (Vygotski, 2009).

Segundo Vygotsky (1996), a linguagem é meio de comunicação, de compreensão dos que o rodeiam, representando, portanto, a linha central do desenvolvimento da criança na primeira infância e modificando as relações com o meio circundante. Os processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal reelaboram de maneira muito complexa a percepção visual-direta da criança. A linguagem permite analisar a realidade e passar da função elementar à superior. Nesse sentido, Vygotsky (1996) aponta dois processos de mudanças fundamentais pelas quais passa a percepção no desenvolvimento da criança. A primeira mudança seria na elaboração/síntese primária, a partir da qual se observam o desenvolvimento de propriedades da percepção com a relativa constância da magnitude dos objetos percebidos, de sua forma e cor. É notável que estas características variem em dependência de diversos momentos e condições da nossa percepção. Somente com o

desenvolvimento dos processos de memória é que se elaboraria a constância na percepção. A segunda mudança seria na elaboração/síntese secundária, ocasionada no momento em que a percepção se une ao pensamento, a linguagem. O entrelaçamento da linguagem com os processos da percepção visual-direta forma sínteses novas e complexas, reestruturando estes processos sobre uma base nova. Graças ao pensamento e à formação dos conceitos se modificam as velhas proporções dos momentos visuais-diretos, os objetos isolados da percepção se relacionam, se regulam, adquirem sentido, passado e futuro.

Da mesma forma, no decorrer do desenvolvimento, a memória eidética ou fotográfica passa a ser mediada, cultural, desenvolvendo-se a mnemotécnica. A memória da criança se libera das imagens eidéticas visuais-diretas e passa a se apoiar na percepção diretamente unida a atribuição de sentidos, análise e a sistematização. Com o desenvolvimento interno da linguagem e o desaparecimento definitivo das diferenças entre linguagem interna/externa, a memória verbal se apoia fundamentalmente na linguagem interna e se converte em uma das funções intelectuais. A atenção voluntária se desenvolveria também de maneira análoga, de modo que a atenção dirigida pelo pensamento por conceitos seria capaz de se orientar por caminhos próprios até um objeto (Vygotsky, 1996).

De acordo com Vygotsky (1996) as estruturas das funções psicológicas superiores são cópias das relações coletivas, sociais entre os homens, ou seja, estas estruturas não são mais que as relações de ordem social que são interiorizadas. Assim, haveria a transição de formas e modos de comportamentos naturais a formas mediatas e artificiais de conduta que surgem no processo de desenvolvimento cultural. As funções passam de fora para dentro, ou seja, toda forma superior de conduta é primeiro uma operação externa que irá se internalizar à medida que o indivíduo se apropria dos instrumentos e signos adquiridos culturalmente. Nesse sentido, evidencia-se o quanto a formação da consciência humana se constitui a partir da internalização das relações sociais, ou seja, as funções psicológicas superiores não surgem em si mesmas para o indivíduo, mas necessitam de uma mediatização feita a partir das relações sociais, na qual irá se constituir o sujeito concreto.

Segundo o autor, todas as funções psicológicas superiores têm como traço comum o fato de serem produtos mediatizados, ou seja, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e

domínio no processo psíquico. No processo de formação dos conceitos, este signo seria a palavra, que no início tem papel de meio na formação de um conceito, e, posteriormente, se torna seu símbolo. Dessa forma, a chave para o estudo da formação de conceitos estaria no estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento e das múltiplas formas de aplicação da palavra em cada fase etária (Vigotski 2009).

Nos seus estudos a respeito da linguagem, Luria (1994) discute a respeito da evolução da palavra na ontogênese, destacando que o processo de evolução da linguagem oral começaria no final do primeiro ano de vida. Segundo o autor, frequentemente esse processo é interpretado pelas psicologias tradicionais como uma simples assimilação das palavras da linguagem do adulto pela criança, todavia, o autor destaca que a criança não assimila de imediato tais palavras da forma como estas se apresentam no discurso do adulto. Nas primeiras etapas do desenvolvimento infantil, a palavra é percebida pela criança como componente de uma situação que engloba diferentes influências extra-discurso. Assim, a criança reage ante a uma situação que engloba a pessoa que fala, a entonação e o gesto que acompanha a fala – por exemplo, às palavras “onde está a boneca?” são pronunciadas pela mãe que vira a cabeça e olha para o objeto. Basta retirar um desses elementos para que a criança não mais reaja adequadamente à palavra.

Somente após certo período a palavra adquire independência e passa a significar o objeto mencionado independentemente de quem fala, do tom de voz usado, dos gestos e da situação em que a palavra é pronunciada. Esta etapa seria formada apenas após o segundo ano de vida, e, apesar dessa “independência” da palavra, a criança continuaria a entendê-la antes enquanto referência de uma ação do que de uma referência de um objeto material. Nessa etapa ocorreria que ao se perguntar a uma criança onde estava seu pai em um retrato está lhe apontaria o pai, mas ao retirar o retrato e repetir a pergunta, a criança continuaria a apontar para o local onde ficava o retrato. Luria (1994) ainda aponta que estes traços seriam conservados nas etapas seguintes, de modo que a palavra passaria a possuir alguns traços de um autêntico sistema de sinais, mas não designando ainda um objeto em sua totalidade, mas apenas traços particulares e informativos deste. Como exemplo pode-se citar o fato de que ao ter aprendido a palavra “cachorro”, qualquer animal que possua uma característica que se apresente comum ao animal, ela denominaria cachorro. Deste modo, se a criança fez a relação

da palavra “cachorro” com o atributo “quatro patas”, todos os animais que assim se apresentarem serão reunidos sob esta palavra.

Com o subsequente desenvolvimento da criança, haveria uma mudança no caráter difuso das palavras, de modo a surgir a palavra morfologicamente diferenciada. O surgimento dessa estrutura traria a necessidade de um aumento no vocabulário da criança, uma vez que as palavras passam a assumir significados estáveis e a criança deixa de exprimir diferentes situações com as mesmas palavras (Luria, 1994).

Nesse ponto é importante destacar que a palavra não apenas significa uma imagem, mas inclui o objeto num riquíssimo sistema de ligações que vai muito além da situação imediata. Esse sistema seria diferente em cada pessoa, não apenas em caráter quantitativo, mas principalmente em razão dos diferentes processos psíquicos envolvidos. Nesse sentido, Luria (1994) destaca a existência dos componentes figurados emocionais diretos e do sistema de relações lógicas da palavra. Segundo o autor, a correlação entre esses componentes seria diferente em diversas pessoas e em distintos níveis de desenvolvimento, de modo a predominar nas etapas inferiores as relações direto-figuradas e, nos adultos, as relações lógicas. Tal compreensão levaria a uma visão segundo a qual o significado da palavra evolui ao longo do desenvolvimento, mudando radicalmente o conteúdo dos conceitos representados pela mesma. Por detrás do aparente uso da palavra (som) pela criança, se desenvolve em conformidade com a atividade infantil mediada pela linguagem dos adultos, o significado das palavras. Tais significados enriquecerão em seus enlaces conceituais de acordo com a riqueza do sistema de mediação no qual a criança estiver inserida em seu meio social.

Os significados psicológicos latentes na palavra não seriam os mesmos nas diferentes etapas do desenvolvimento, havendo uma mudança profunda na correlação dos processos psíquicos:

Na criança pequena a palavra suscita, acima de tudo, reações emocionais e imagens diretas; na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando; no aluno do curso superior e na pessoa com alto nível de desenvolvimento intelectual, a palavra evoca antes de tudo um

sistema de operações lógicas, daí ele a memorizar pensando.
(Luria, 1994, p. 38)

Vygotsky (1996) destaca as formas superiores de síntese do pensamento prático não ocorrem num só golpe, mas se iniciam na tenra infância e desenvolvem-se em um longo percurso. Assim, buscando sistematizar o esquema básico do desenvolvimento da atividade prática da criança, o autor aponta que já no primeiro ano, em torno dos seis meses, apareceria uma forma embrionária do futuro emprego de ferramentas: a criança começa a atuar com a ajuda de um objeto sobre o outro, ainda sem objetivo orientado. Em torno dos 10-12 meses já seria possível observar o emprego autêntico da ferramenta, de modo que a ação mediada pelo objeto é orientada a um fim. Nessa idade, há independência da ação prática com a linguagem, sendo que os balbucios notados seriam apenas um acompanhamento emocional da ação.

Em torno dos dois anos, ainda observa-se que há uma dependência da atividade da criança com o campo visual direto. Luria (1994) exemplifica tal característica com um experimento segundo o qual se estende a uma criança de dois anos três linhas, fixando em uma delas um objeto que lhe chame a atenção. Ao afastar para o lado a linha em que está preso o objeto, a criança seria incapaz de distingui-la, de modo que puxaria a linha que se encontra mais próxima ao objeto. Vygotsky (1996) aponta que é neste período da tenra infância que há uma união sincrética da linguagem socializada da criança com sua ação, o que estabelece pela primeira vez uma conexão entre pensamento verbal e prático. Dessa forma, ao invés de atuar diretamente sobre o objeto, a criança tentaria operar por intermédio da palavra, ou até substituir a ação com palavras. O autor aponta que, por união sincrética, entende-se um modo genérico de união que estabeleceria uma primeira conexão ainda difusa e indeterminada entre pensamento verbal e prático, com predomínio de aspectos emocionais e sensoriais. Nesta etapa as palavras desencadeiam afetos que direcionam seu emprego, mais do que o uso social da mesma, ou seja, uma palavra pode ser usada como elogio porque soa aos ouvidos de modo agradável e outra pode ser empregada com conotação negativa porque sua sonoridade desencadeia afetos negativos, de modo independente do fato de como os adultos a utilizam.

Já na idade pré-escolar, a linguagem da criança se converte em linguagem para si e a idade se caracteriza por uma união sincrética da linguagem egocêntrica e da ação prática, de modo que as palavras passam a regular e orientar a conduta da criança efetivamente

(Vygotsky, 1996). Dessa forma, como pontua Luria (1994), haveria nas crianças de 4-5 anos um novo tipo de comportamento segundo o qual se separa uma fase de orientação prévia nas condições da tarefa, do esquema de sua sucessiva solução. Assim, ao receber uma tarefa a criança examina inicialmente a situação para posteriormente subordinar suas ações a um plano elaborado previamente, o que aumenta a chance de êxito.

Na idade escolar, a criança segue no sincretismo verbal, mesmo que se proponha a tarefa de unir os processos de linguagem interna e ação prática, ainda há uma união sincrética de um ou de outro sem que a linguagem interna domine toda a ação prática. Assim, apenas na idade de transição ou início da adolescência, devido ao surgimento do pensamento verbal em conceitos, é que seria possível resolver a tarefa verbalmente e realizá-la praticamente depois (Vygotsky, 1996). Pela primeira vez a atividade estaria regida por um plano, um propósito que determinaria o modo e o caráter da ação. Como aponta Vygotsky (1996), o adolescente domina o pensamento em conceitos que é independente das ações concretas, e, em virtude disso, aparecem as formas superiores de relações específicas para o ser humano entre pensamento e ação. Porém, o alcance deste desenvolvimento é produto de um processo formativo que se inicia com o nascimento, tem sua continuidade da tenra infância, passando pelo período de escolarização até a adolescência. A escolarização tem papel determinante para o desenvolvimento de enlacs conceituais abstratos, devido à apropriação dos conceitos científicos.

Neste ponto cabe ressaltar que embora em determinada etapa do desenvolvimento linguagem e pensamento sejam funções distintas, estas não são funções paralelas, mas se aproximam em um certo momento. No princípio, a linguagem acompanha a ação refletindo os resultados da atividade e seus momentos mais importantes, e, por refletir alguns momentos do pensamento prático, ela deixa de cumprir essa função para converter-se no planejamento, passando então ao início do processo. Vygotsky (1996) destaca que é assim que se formaria a primeira relação objetiva entre linguagem e pensamento: a linguagem se converte em um meio de pensamento porque reflete a ação intelectual prática que transcorre objetivamente. Tem-se aqui claramente a relação dialética entre a atividade da criança e o desenvolvimento do pensamento verbal. Nos primeiros anos de vida a criança é atraída pelos objetos e manipula-os sem uma intenção prévia, porém com a regulação da conduta da criança dada

pelo adulto por meio da linguagem e de ações diretas mediadas pela linguagem, a criança que antes agia para ver o resultado da ação, vai, gradativamente, passar a pensar enquanto age (fala egocêntrica) e por fim, torna-se capaz de pensar internamente e executar posteriormente.

O pensamento, ao causar a intelectualização da linguagem, se converte em verbal, ampliando as suas possibilidades. Assim, a linguagem adquire sentido porque reflete uma ação que possui sentido, porém, quando a criança com a ajuda da linguagem se esforça para assegurar a estrutura formal das operações, ou seja, quando começa a aplicar a fórmula de futuras operações, ela cria o plano e a intenção na sua própria conduta. Neste momento, o pensamento deixa de ser determinado pelo campo visual e passa a ser mediado pela própria linguagem (Vygotsky, 1996).

Neste ponto, cabe ressaltar que embora a criança de hoje nasça envolta a um amplo sistema de códigos e signos de comunicação, a apropriação desse sistema que, como já dito, é imprescindível ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, não ocorre de modo passivo, pois não decorre da maturação. O meio social possui papel determinante no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Leontiev (1978) aponta que para se compreender as forças motoras do desenvolvimento do psiquismo na criança, é necessário antes compreender as características psicológicas da personalidade nas diversas etapas do desenvolvimento.

Como pode ser notado pelos destaques anteriormente feitos que trazem uma sintetização do esquema básico de desenvolvimento da atividade prática, a linguagem possui papel fundamental no desenvolvimento do pensamento prático verbal, havendo uma importância ímpar ao período do desenvolvimento pré-escolar, período este em que haveria, pela primeira vez, uma união sincrética da linguagem egocêntrica e da ação prática. Como bem destaca Leontiev (1978, p. 305) “A idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia”.

Desse modo, todo seu sistema de relações mudaria e suas obrigações passariam a não estar apenas relacionadas aos pais e educadores, mas ainda à sociedade. O que ocorre nesse período é que as relações íntimas da criança perderiam o papel determinante no círculo mais largo de sua comunicação, de modo que tais relações passariam a ser determinadas por relações ainda mais vastas. O mundo objetivo da criança se expande, e há, portanto, uma

expansão na quantidade de objetos humanos cujo domínio desafia a criança (Leontiev, 2010). Assim, o fundamento geral do desenvolvimento da criança pré-escolar estaria na posição real que a mesma ocupa e a partir da qual ela descobre o mundo das relações. Nas palavras do autor: “O que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto interior quanto exterior” (Leontiev, 1978, p.310).

Segundo Leontiev (1978), a passagem a um novo estágio de desenvolvimento psíquico estaria diretamente relacionado à mudança do papel que a criança ocupa nas relações humanas. Com o desenvolvimento, o lugar que ela tem ocupado no mundo das relações humanas será conscientizado por ela como não correspondente às suas possibilidades. Tal fato levará a uma reorganização da atividade da criança, uma vez que surgirá uma contradição entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superam este modo.

O autor complementa dizendo que a vida, ou atividade de conjunto não é apenas a soma das diferentes atividades, mas que haveria atividades que seriam mais importantes em determinadas épocas da vida, desempenhando papel dominante no desenvolvimento do psiquismo desse momento, também chamadas de “atividades guia”. Dessa forma, haveria atividades dominantes cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças no psiquismo da criança e as particularidades da sua personalidade num dado estágio.

Na atividade infantil, portanto, haveria uma contradição entre as necessidades de agir com os objetos e a impossibilidade de executar as operações exigidas para executar tal ação, o que dá condições para o desenvolvimento da imaginação infantil. A criança quer, por ela mesma montar um cavalo, mas não pode fazê-lo principalmente porque não dominou as operações necessárias para tanto. Tal contradição é então solucionada por um único tipo de atividade, a atividade lúdica ou jogo de papéis ou de representação. Assim, as primeiras atividades lúdicas surgiriam a partir da necessidade da criança agir em relação ao mundo dos adultos, por isso, ela deseja montar um cavalo. Como ela não sabe como fazê-lo ocorreria um tipo de substituição, na qual um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em sua brincadeira (Leontiev, 2010). O autor ainda aponta que haveria um motivo consciente na ação da criança, de modo que esta seria psicologicamente independente de seu resultado objetivo, pois sua motivação não reside nesse

resultado, mas no processo em si. O conteúdo do processo de brincadeira da criança é a ação real retirada do mundo real da criança e não uma ação fantástica. O fantástico que existe no jogo surgiria num momento posterior, durante o processo de brincar. Portanto, são as condições da ação que tornam necessária a situação imaginária, e não o contrário.

Martins (2010) também ressalta o papel determinante do desenvolvimento da linguagem nesta etapa. Somente a partir do desenvolvimento da mesma é que a imagem sensorial do mundo seria dominada pelas palavras, que alcançariam o *status* de ideia ampliando as possibilidades de significações da criança e possibilitando o surgimento dos jogos de papéis. Por intermédio da linguagem, a criança não apenas assimila os signos verbais, mas elabora as significações sociais construídas que os mesmo representam. Nas palavras da autora:

Todas essas ocorrências referentes ao desenvolvimento da linguagem enriquecem a regulação, pela criança, dos próprios atos, isto é, a linguagem além de operar como meio de ampliação das atividades sociais também interfere na construção da linguagem interna, pela qual a criança fixa os significados e finalidades das ações, habilitando-os para realiza-las em conformidade com dado planejamento. (Martins, 2010, pp.81-82)

Leontiev (2010) destaca que o papel que a criança desempenha no brinquedo ou brincadeira de faz-de-conta, é um papel social, pois a criança brinca com os papéis que ela observa que os adultos exercem em sociedade e deste modo, ela descobre não apenas as relações do homem com os objetos, como também as próprias relações das pessoas entre si. (Ex: o maquinista não atua apenas com o trem, mas com o condutor, com os passageiros). Desse modo, Martins (2010) ressalta que, a partir da brincadeira, gradativamente a criança apreenderia a complexidade das funções e atividades desempenhadas pelo adulto e a dimensão instrumental dos objetos, passando a executar ações importantes ao desenvolvimento de novas habilidades psicomotoras, afetivo-cognitivas e sociais. Assim, com a mediação do adulto a criança esboçaria os primeiros resultados de um pensamento autônomo, racionando do específico para o geral.

Junto à ampliação dos jogos simbólicos, vão surgindo também os jogos com regras. Dessa forma, a partir da apreensão das relações sociais o conteúdo do brinquedo é alterado, de modo que este não determina mais apenas as ações direcionadas ao objeto, mas ainda face às outras pessoas do jogo. De acordo com Leontiev (2010), um traço marcante nos jogos de regras seria a existência de um objetivo. O motivo do jogo ainda continua no próprio processo lúdico, todavia o objetivo se torna intermediário entre a criança e o processo. A consciência desse objetivo faz com que a atividade tenda a certo resultado, o que permite que o jogo com regras leve a um domínio das suas próprias ações, de seu comportamento, pois a criança precisa aprender a controlar-se para se subordinar a um propósito definido. Martins (2010) também destaca que tais jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento da criança, pois a partir deles se forma o nível mais elevados de diversas funções, como memória, percepção, atenção, processos psicomotores, elaboração de ideias e sentimentos. Tais mudanças auxiliam na passagem do pensamento empírico concreto ao abstrato, sendo esta condição necessária ao ensino sistematizado.

Considerações finais

Por fim, cabe destacar que o processo de desenvolvimento da criança estaria relacionado a uma transformação da mesma enquanto um autêntico membro da sociedade a partir da apropriação dos signos e instrumentos oferecidos pelo meio que a rodeia. Dessa forma, como aponta Leontiev (2010), os estágios sucessivos no seu desenvolvimento seriam graus diferentes dessa transformação. Ao desenvolver-se a criança não muda apenas seu lugar no sistema de relações, mas conscientiza-se dessas relações. As modificações observadas durante um estágio de desenvolvimento não formam eixos independentes, mas dependem das relações que se constituem a partir do lugar que cada processo ocupa na atividade da criança num dado estado de seu desenvolvimento.

Considerando ainda o papel fundamental que a linguagem possui no desenvolvimento da atividade prática da criança, entende-se a necessidade de uma mediação adequada no período do desenvolvimento da mesma. Desse modo, as relações estabelecidas com a criança em seu meio social tornam-se determinantes para que a mesma possa adquirir as formas

superiores de organização do pensamento, de modo a possibilitar uma aprendizagem sistematizada que atenda a uma complexificação crescente de suas necessidades e motivações.

É importante destacar que o aprendizado dos processos da escrita, literatura e matemática almejados na educação escolar não são processos naturais de desenvolvimento nem frutos de uma maturação, mas dependentes das condições sociais e condicionados pelo nível de desenvolvimento da cultura da criança. De acordo com Martins (2010), o êxito obtido na aprendizagem de tais habilidades nas idades mais avançadas dependeria da preparação com a qual a criança se depara com elas, sendo, portanto, necessário o ensino sistematizado na Educação Infantil.

As atividades de ensino auxiliam na superação das operações concretas, limitadas ao objeto, rumo a noções abstratas, simbólicas e de quantidade que serão necessárias para o desenvolvimento das habilidades superiores de organização do pensamento no período avançado da aprendizagem. Assim, a instrução realizada nas Escolas e Centros de Educação Infantil ganha importância ímpar, levando a uma reflexão sobre a qualidade do ensino ofertado às crianças do período pré-escolar, que passam grande parte de seu dia submetidas às atividades propostas por estas instituições.

Referências

Leontiev, A. N. (1978). O Desenvolvimento do psiquismo na criança. In Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo* (pp. 305-333). Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (2010). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (1994). *Curso de Psicologia Geral* (vol. IV). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Martins, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A; Martins, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (pp. 63-91) Campinas: Alínea.

Vigotski, L. S.(2009). Estudo Experimental do Desenvolvimento dos Conceitos. In: _____ *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (pp. 151-240). São Paulo: Martins fontes.

_____, L. S. (2009). Estudo do Desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Infância. In: _____ *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (pp. 241-394). São Paulo: Martins fontes.

Vygotsky, L.S. (1996). *Obras Escogidas* (Tomo IV). Madrid: Visor.

EIXO TEMÁTICO: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO