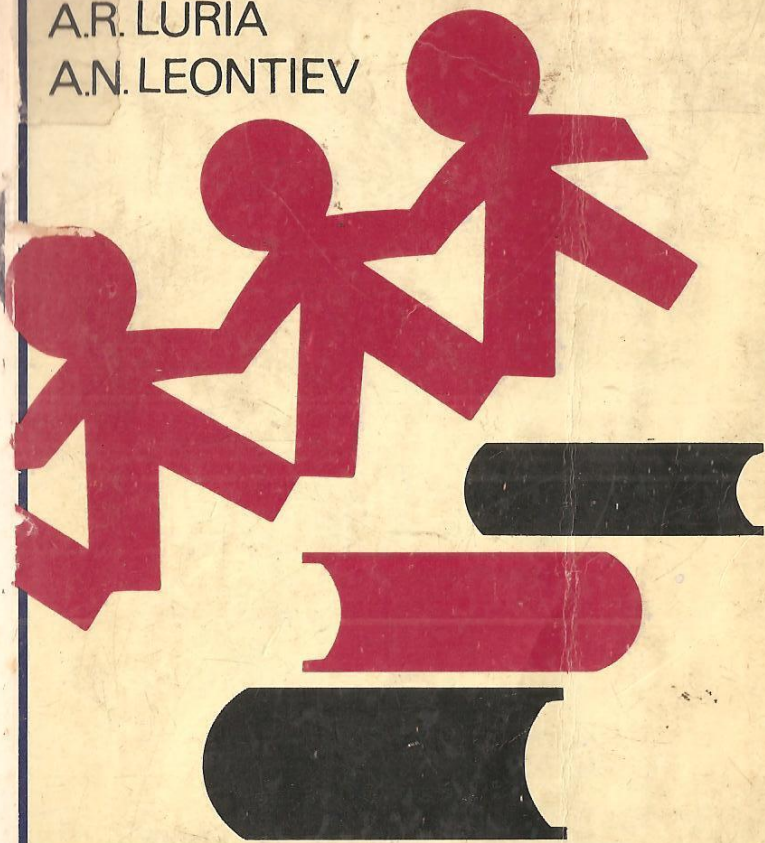


I. S. VIGOTSKII  
A. R. LURIA  
A. N. LEONTIEV



# linguagem, desenvolvimento e aprendizagem

cone  
editora



Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vigotskii, Lev Semenovich, 1886-1934.  
V741L Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem / Lev Semenovich  
Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria  
da Penha Villalobos. — São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de  
São Paulo, 1988.

(Coleção educação crítica)

Seleção de: José Cipolla-Netto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Ma-  
ria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira.

ISBN 85-274-0046-4

1. Cognição 2. Cultura 3. Linguagem - Psicologia 4. Neurofisiolo-  
gia 5. Psicologia do desenvolvimento 6. Psicologia - União Soviética I.  
Leontiev, Alexis N., 1903 - II. Luria, Alexander Romanovich,  
1902-1977. III. Título. IV. Série.

CDD-150.947

-150.1

-153.4

-155

-401.9

-612.8

NLM-QT 105

88-0599

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem: Psicologia 401.9
2. Neurofisiologia: Ciência médicas 612.8
3. Psicologia cognitiva 153.4
4. Psicologia do desenvolvimento 155
5. psicologia e cultura 150.1
6. União Soviética: Psicologia 150.947

instruídos, os quais respondiam a esses silogismos lógicos tanto quanto nós. Eles imediatamente extraíam a conclusão correta, e para nós óbvia, de cada um dos silogismos apresentados, independentemente da correção real das premissas ou de sua aplicação à experiência imediata do sujeito.

Eu me limitei a descrever sumariamente apenas três tipos de experimentos, parte de um conjunto mais amplo realizado no decorrer de nossas duas expedições. Tais experimentos foram seguidos por análises cuidadosas da solução de problemas e do raciocínio, da imaginação, da fantasia e das maneiras pelas quais os informantes avaliavam suas próprias personalidades. Nós apelidamos essas últimas observações de "experimentos anticartesianos", porque descobrimos que a autoconsciência crítica era o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado e não seu ponto de partida primário, como a idéia de Descartes nos levaria a acreditar. Não repetirei todos os detalhes desses experimentos, porque o padrão permaneceu constante ao longo da sua execução. Em todos os casos, descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917.

## Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil

Alexis N. Leontiev

### 1

Para esclarecer o problema teórico das forças motivadoras do desenvolvimento da psique infantil, precisamos, primeiro, compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer estágio de seu desenvolvimento.

O primeiro ponto a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera.

Tentaremos demonstrar isso por meio de uma descrição dos estágios reais pelos quais passa uma criança em seu desenvolvimento.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um "carro", aponta uma "pistola", embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos.

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação.

Durante esse período da vida de uma criança, o mundo a seu redor se decompõe como se fosse em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, sendo que as relações com elas determinam suas relações com todo o resto do mundo. Essas pessoas são sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares junto à criança. Um segundo círculo, mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito. É isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância.

Seu modo de vida parece mudar radicalmente, e em uma certa medida isto é verdade, mas psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seus muito importantes limites básicos.

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão freqüentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças.

As relações de uma criança dentro de um grupo de crianças são também peculiares. Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem ainda, em grande parte, o elemento pessoal — “privado”, por assim dizer — em seu desenvolvimento, que conduz a um verdadeiro espírito de grupo. Nesse aspecto, a professora desempenha o papel principal — mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças.

Quando examinamos de perto todos esses traços da criança em idade pré-escolar, não é difícil descobrir a base geral que os une. Essa é a posição real da criança, a partir da qual o mundo das relações humanas se desdobra diante dela, posição governada pela situação objetiva que a criança ocupa nessas relações.

Uma criança de seis anos pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande. Isto, todavia, em si mesmo, não apaga — e não pode fazê-lo — o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela.

Pelo contrário, algo imaturo colore todo o seu conhecimento. Quando porém as relações vitais básicas da criança são reestruturadas, como quando, por exemplo, ela tem a seu encargo uma irmãzinha e sua mãe a trata como sua auxiliar, como participante da vida adulta, todo o mundo se abre de forma bastante diferente. Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará.

Em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola.

É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura.

A criança está consciente disso? Ela o sabe, é claro, e comumente, muito antes de entrar na escola. Mas estas exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela começa a estudar. Inicialmente, além disso, as obrigações surgem ainda sob forma muito concreta, a saber, sob a forma de exigências do professor e do diretor da escola.

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida “verdadeiramente real” que a cerca, torna-se diferente.

Pode-se ou não comprar um brinquedo para a criança, mas é impossível não lhe comprar um livro de texto ou de exercícios. Por isso, a criança pede que lhe seja comprado um livro escolar de forma diferente daquela que ela emprega para pedir que um brinquedo lhe seja dado. Esses pedidos têm um sentido diferente não apenas para os pais, mas também para a própria criança.

O ponto principal, finalmente, é que agora as relações íntimas da criança perdem seu papel anterior determinante no círculo mais amplo de seus contatos. São determinados agora por essas relações mais amplas. Por boas que sejam as relações “domésticas”, íntimas, que a

criança sente por si mesma, uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. É bastante diferente de uma queixa da professora do jardim de infância. A própria marca cristaliza as novas relações, por assim dizer, e a nova forma de contato que a criança inicia.

Não se pode permitir que nada em seu comportamento irrite a professora: "Você não pode bater com a tampa da escrivinha, nem mesmo uma vez; não pode falar com o vizinho durante a aula; você pode tentar com muito, muito afincado conquistar as boas graças da professora, mas mesmo assim ela lhe dará uma nota baixa por escrever os nomes das flores e dos pássaros com letras maiúsculas na prova de ditado, mesmo quando você lhe dá a desculpa de que todo mundo em casa e no jardim de infância aceitava: 'Eu não fiz de propósito', 'Eu não sabia', 'Eu pensei que estava certo'." É aquilo que nós, adultos, chamamos de objetividade da nota escolar.

Além disso, mesmo que o aluno compreenda mais tarde que nem "rosa" nem "sol" se escrevem com letra maiúscula e mesmo que receba uma boa nota, até mesmo a nota máxima, na próxima prova de ditado, mesmo que a professora o elogie por seus progressos, ainda assim a nota baixa recebida não desaparecerá do caderno de exercícios ou da caderneta escolar por causa disso tudo; a nova nota boa será posta ao lado da má, não em seu lugar.

A transição para um novo estágio no desenvolvimento da vida e da consciência de uma criança ocorre seguindo o mesmo padrão interior. Para o aluno adolescente, esta transição está associada com uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele (envolvimento em certos encargos sociais que não são de caráter especialmente infantil, a organização dos Jovens Pioneiros, uma nova satisfação nos grupos dedicados a passatempos). Ao mesmo tempo, o verdadeiro lugar que a criança ocupa na vida diária dos adultos que a cercam, bem como nos negócios da família, também se altera. Agora sua capacidade física, seu conhecimento e suas habilidades colocam-na, às vezes, em pé de igualdade com os adultos, e até mesmo fazem-na sentir-se superior em relação a uma ou outra coisa. Um menino que, às vezes, é reconhecido como aquele que põe em ordem as ferramentas, pode ser o mais forte da família, mais forte que sua mãe e suas irmãs, e é chamado para ajudar quando se faz necessário o auxílio de um homem, e, por vezes, ele é no lar o principal comentarista dos acontecimentos públicos.

Do ponto de vista da consciência, essa transição para a idade da escola secundária é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pes-

soais dos adultos, e pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não apenas a realidade que o cerca mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade.

A uma primeira e superficial vista pode parecer que não há mudanças no lugar ocupado por um escolar no sistema das relações humanas, no fim do período da infância e juventude, com sua transição para um emprego. Mas isto é apenas aparentemente. O jovem que é hoje simplesmente um diligente iniciante, orgulhoso e satisfeito em sua consciência de ser um trabalhador, torna-se amanhã um dos entusiastas da produção avançada. Embora permanecendo um trabalhador, ele ocupa agora um novo lugar. Sua vida adquiriu novo conteúdo, e isto significa que compreende o mundo todo sob nova forma.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral.

Conseqüentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.

O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade.

O que é "tipo principal de atividade?"

Índices puramente quantitativos não constituem, de forma alguma, critério para se estabelecer a atividade principal. Ela não é simplesmente aquela encontrada mais freqüentemente em um certo estágio do desenvolvimento, a atividade à qual a criança dedica muito tempo.

Chamamos "atividade principal" da criança a caracterizada pelos três atributos seguintes:

1. *Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.*
2. *A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.*
3. *A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvi-*

*mento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade.*

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa seqüência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas.

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu envolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, o período de criação e o de treinamento estão historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se dobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de

seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.

Estas condições também determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique. O domínio da realidade objetiva que a rodeia imediatamente é o brinquedo ao qual ela assimila um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas, o estudo sistemático na escola e o treinamento especial ulterior ou o trabalho — esta é a sucessão das atividades e das relações que podemos notar em nossas condições na URSS.

Precisamente, quais as relações que ligam o tipo principal de atividade da criança e o verdadeiro lugar que esta atividade ocupa no sistema das relações sociais? Como são ligadas as mudanças neste lugar e na atividade principal da criança?

A resposta a estas questões, de uma forma geral, é que a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo.

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

À guisa de exemplo, podemos tomar casos de crianças superando a infância pré-escolar. No começo, no grupo inicial e intermediário do jardim de infância, ela se junta com interesse e avidez à vida do grupo, e seus jogos e ocupações são cheios de sentido para ela; avidamente partilha seus feitos com os mais velhos, mostra seus desenhos, recita versos e fala sobre os acontecimentos de um passeio normal. Não fica embaraçada pelo fato de os adultos ouvirem-na com um sorriso e só lhe prestarem uma atenção parcial, com freqüência sem notar devidamente todas as coisas que são importantes para ela. A criança só presta atenção a si mesma e isto basta para encher sua vida.

Todavia, o tempo passa, e o conhecimento da criança aumenta. Suas capacidades tornam-se maiores, e seus poderes crescem. Como resultado disso tudo, a atividade no jardim de infância perde o sentido que possuía anteriormente para a criança e ela, cada vez mais, desliga-se dos interesses do jardim de infância. Ou melhor, procura descobrir novo conteúdo nele. Formam-se grupos de crianças que começam a viver sua própria vida, uma vida especial, secreta, não mais "pré-escolar"; a rua, o pátio, a companhia das crianças mais velhas tornam-se cada vez mais atraentes. A auto-afirmação da criança vai

cada vez mais, freqüentemente, assumindo formas que infringem a disciplina. É o que se conhece como a crise dos sete anos de idade.

Se a criança permanece fora da escola por mais de um ano e é tratada em casa como antes, como uma criança, e não é inserida adequadamente na vida de trabalho cotidiano da família, essa crise pode tornar-se muito aguda. A criança, carente de obrigações sociais, acaba por encontrá-las por conta própria, talvez de formas bastante anormais.

Essas crises — a dos três anos, a dos sete anos, a da adolescência, a da juventude — estão sempre associadas com uma mudança de estágio. Elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria. Mas serão, mais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança?

A existência do desenvolvimento de crises é conhecida há muito tempo, e a interpretação clássica de tais crises é que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas condições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. Do ponto de vista desta interpretação, as crises são, é claro, inevitáveis porque essas contradições são inevitáveis em quaisquer condições. Porém, não há nada mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta idéia.

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção.

## 2

Como ocorre a mudança da atividade principal?

Para responder a esta questão precisamos, em primeiro lugar, como preliminar, diferenciar dois conceitos, a saber: atividade e ação.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Explicemos isso por um exemplo. Admitamos que um estudante, preparando-se para um exame, leia um livro de história. Será este, psicologicamente, um processo tal que possamos adequadamente chamá-lo de atividade, nos termos em que acabamos de concordar? Não podemos dizer imediatamente, porque o caráter psicológico do processo exige saber o que ele representa para o próprio sujeito. E, para tanto, precisamos de uma análise psicológica do próprio processo.

Admitamos que um colega de nosso estudante lhe diga que o livro que está lendo não é absolutamente necessário para o exame. Poderá então ocorrer o seguinte: o estudante poderá imediatamente pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena. Nos dois últimos casos é óbvio que aquilo que dirigiu o processo de leitura, isto é, o conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, em outras palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. Dizendo de outra forma, alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro — uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro.

O primeiro caso é diferente. Se nosso estudante, ao saber que o conteúdo do livro não constava do roteiro do teste, prontamente abandonou sua leitura, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Neste caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo.

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas — emoções e sentimentos — está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. Por exem-

plo, a sensação com a qual eu caminho pela rua não é determinada por meu andar e nem mesmo pelas condições exteriores que me forçaram a sair, ou pelo fato de eu vir a encontrar algum obstáculo em meu caminho; ela depende da relação vital que está envolvida com minha ação. Por isso, em meu caso, eu posso andar muito feliz sob uma chuva fria, e, em outro, tornar-me interiormente insensível em um belo dia; num caso, um obstáculo no caminho me desesperaria; em outro, mesmo uma interrupção imprevista que me forçasse a voltar para casa poderia tornar-me interiormente feliz.

Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. No caso da leitura acima citada, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para que passe no exame, a leitura é precisamente uma ação. Pois aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro; o motivo é a necessidade de passar no exame. Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido. (Em nosso exemplo, o objetivo da leitura do livro é o domínio de seu conteúdo, e esse alvo direto tem uma certa relação com o motivo da atividade, qual seja, passar no exame).

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro.

No que consiste o "mecanismo" psicológico desse processo?

Para explicá-lo, vamos inicialmente propor a questão geral da gênese dos novos motivos e só depois a da transição do motivo criando uma nova atividade principal. Passemos à análise de um exemplo concreto.

Admitamos que um aluno do primeiro ano não consegue obrigá-lo a fazer suas lições. Ele tenta, de todas as formas, adiar sua tarefa

e é distraído por coisas externas assim que começa a trabalhar. Será que ele compreende, será que ele sabe que tem de preparar suas lições, pois, em caso contrário, receberá uma nota má, envergonhará seus pais? Será que ele sabe que se trata de sua obrigação, que é seu dever estudar e que, a menos que não aja assim, não será nunca uma pessoa verdadeiramente útil para o seu país etc., etc.? É claro que uma criança bem-desenvolvida sabe tudo isso; todavia, não basta para conseguir que ela faça suas lições.

Suponhamos agora que se diga à criança: "Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições". Admitamos que isto resolva o problema e que a criança faça os deveres estabelecidos.

Neste caso, observamos o seguinte estado de coisas: a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes; outro motivo, todavia, é realmente eficaz, a saber, a permissão para sair e brincar.

Chamemos o primeiro tipo de motivo "motivos apenas compreensíveis" e o segundo tipo, "motivos realmente eficazes".<sup>1</sup> Mantendo em nossas mentes esta distinção podemos agora apresentar a seguinte proposição: "só motivos compreensíveis" tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade.

A criança começa a fazer sua lição de casa sob a influência de um motivo que criamos especialmente para isso, mas, passadas uma ou duas semanas, nós vemos que ela, por conta própria, senta-se para fazer suas lições. Certa vez uma criança, enquanto copiava alguma coisa, subitamente parou e levantou-se, gritando. Perguntou-se a ela: "Por que você parou de trabalhar?" "Qual é a vantagem", contestou ela, "eu só obterei uma nota para passar ou uma nota má, eu escrevi com muito desleixo".

Este caso revela um novo motivo eficaz para suas lições de casa. A criança agora está fazendo suas lições porque quer obter uma nota boa. E é apenas nisso que consiste o verdadeiro sentido da cópia para ela, ou da solução de um problema ou da execução de qualquer outro ato de estudo.

O motivo realmente eficaz que induz a criança, agora, a fazer sua lição de casa é um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela.

Como ocorre esta transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva

*em trans. de acordo de resultado da ação  
ser + significativo*

a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.<sup>2</sup>

A transição para uma nova atividade principal difere do processo descrito simplesmente nos "motivos realmente eficazes" que se transformam, no caso de uma mudança de atividade principal, naqueles "motivos compreensíveis" existentes na esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança pode ocupar apenas no próximo e mais elevado estágio de desenvolvimento, em vez do lugar que ela realmente ocupa na esfera de relações.

A preparação dessas transições toma, por isso, muito tempo, porque é necessário, para a criança, que ela se torne plenamente consciente de uma esfera de relações que é totalmente nova para ela.

Nos casos em que o desenvolvimento de um novo motivo não corresponde às reais possibilidades da atividade da criança, esta atividade pode não surgir como principal e, inicialmente, isto é, neste estágio, vir a se desenvolver, por assim dizer, ao longo de uma linha secundária.

Admitamos, por exemplo, que uma criança em idade pré-escolar domine a dramatização no decorrer de uma peça e, em seguida, tome parte em uma festa infantil para a qual foram convidados os pais e outros adultos. Admitamos que o resultado de sua criação tenha certo sucesso. Se a criança compreende este êxito como relacionado com o resultado de suas ações, começa a aspirar à produtividade objetiva de sua atividade. Sua criação, anteriormente governada por motivos lúdicos, começa agora a se desenvolver como uma atividade especial que já se distingue do brincar. Todavia, a criança pode ainda não se transformar em um artista. A modelagem desta nova atividade, produtiva em sua especialidade, não tem, porém, significado em sua vida; as luzes da festa extinguem-se, e o êxito da criança na dramatização não mais desperta a antiga atitude daqueles que estão ao redor; assim, não ocorrem mudanças em sua atividade, e uma nova atividade principal não surge a partir dessa base.

É bastante diferente quando o estudo é convertido em atividade independente. Esta atividade, que tem um novo tipo de motivação, e corresponde às reais potencialidades da criança, está agora estabilizada. Ela determina as relações de vida da criança de forma estável e, desenvolvendo-se em velocidade acelerada sob a influência da escola, ultrapassa o desenvolvimento dos outros tipos de atividade da criança. As novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem, então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, o que significa que ela começou a desempenhar o papel da atividade principal.



Uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças, caracterizando o desenvolvimento da psique da criança. Quais são estas mudanças?

Inicialmente, abordaremos as mudanças ocorridas no caráter psicológico das ações.

Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Este é um ponto extremamente importante. Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim, o sentido da ação também muda para o sujeito.

Vamos tentar esclarecer com um exemplo.

Admitamos que uma criança está ocupada, fazendo sua lição de casa e resolvendo um problema posto nessa lição. É claro que ela está consciente do propósito desta ação — descobrir a resposta requerida e escrevê-la. E sua ação se dirige precisamente para isso. Mas qual é o propósito reconhecido, isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação. Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; e finalmente, quiçá, seja ter oportunidade de brincar com os colegas. Objetivamente, em todos estes casos, o propósito permanece o mesmo: solucionar o problema dado. Mas seu sentido, para a criança, será diferente cada vez; portanto, suas ações, em si mesmas, serão, é claro, psicologicamente diferentes.

Dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações.

Tomemos o exemplo seguinte: Uma criança, na fase pré-escolar, responde à uma pergunta que lhe é feita, e uma criança de primeiro ano responde à mesma questão que lhe é apresentada por seu professor. Com uma resposta de mesmo conteúdo, todavia, quão diferentes serão seus discursos. Onde está a antiga naturalidade da fala da criança? A resposta dada em classe é um ato não-motivado pela necessidade do professor de que lhe falem sobre algo ou que partilhem algo com ela. Ela inclui uma nova relação e realiza outra atividade, a de aprender.

A professora pergunta: "Quantas janelas há na classe?" E ela mesma olha para as janelas. Apesar de tudo é preciso dizer que há três janelas. O aluno precisa dizer que uma floresta está retratada na gravura, embora tanto a professora como toda a classe possam ver que se trata de uma floresta. "Pois a professora não faz perguntas só para entabular uma conversa" — foi assim que um aluno de primeiro ano explicou a situação psicológica surgida durante a aula. E é exatamente isso: "não é para conversar". E por isso o discurso da criança durante a aula é estruturado psicologicamente, de forma diferente da do discurso empregado no brinquedo, ou nos contatos verbais com os colegas, os pais etc.

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo.

Esta afirmação exige certo esclarecimento. Trata-se aqui precisamente de uma questão de conhecimento, isto é, de qual é o sentido pessoal que um fenômeno tem para a criança, e não de seu conhecimento do fenômeno. Para explicar, empregarei um exemplo que já usei alhures. Uma pessoa pode conhecer muito bem um fato histórico e compreender de igual forma a significação de alguma data histórica, mas esta data pode, ao mesmo tempo, ter um sentido diferente para uma pessoa — um para um jovem que ainda não saiu da escola, outro para o mesmo jovem que está entrando no campo de batalha, pronto para, se necessário, sacrificar sua vida. Será que seu conhecimento desse fato, dessa data histórica modificou-se, ou foi aumentado? Absolutamente não. Pode mesmo ocorrer que seu conhecimento seja um pouco menos claro, ele pode mesmo ter esquecido alguma coisa. Mas, por alguma razão, lembrou-se desse fato, que voltou a sua mente, e outra luz foi projetada sobre o acontecimento em sua mente e, por assim dizer, seu conteúdo foi revelado de forma mais completa. Ele tornou-se diferente, mas não do ponto de vista do conhecimento que se tem dele, mas a partir do ângulo de seu sentido para o indivíduo; o fato adquiriu novo sentido. Uma descrição verdadeiramente significativa e não-formal do desenvolvimento psicológico da criança não pode, por isso, ser abstraída do desenvolvimento de sua atitude presente em face do mundo e do conteúdo de suas relações; a descrição deve começar precisamente com uma análise destas relações e atitudes, porque é impossível compreender de outra forma os traços da consciência da criança.

A validade disso será vista facilmente, por exemplo, se tentarmos fornecer uma descrição psicológica de crianças de sete anos que vão à escola pela primeira vez. O que atrai a atenção do psicólogo? Uma diferença incomum entre as crianças, se ele observar os processos de sua criação e de seu pensamento abstrato, especialmente sua fala. Mas a imagem psicológica das crianças de sete anos — a imagem verdadeiramente geral que caracteriza uma criança de sete anos — não é apenas criada por estes processos tomados separadamente, mas também pelos traços psicológicos típicos delas, tais como os de sua atividade na escola, a atitude para com o professor, lições e colegas (típicos delas) e, portanto, apenas aquilo que caracteriza, anteriormente, também, os processos parciais separados da vida psíquica, isto é, como as crianças percebem o material de estudo, como compreendem as explicações, como estruturam seus discursos quando respondem ao professor, e assim por diante.

Destarte, qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica.

Passemos ao próximo grupo de mudanças observadas durante o desenvolvimento de uma criança, a saber, as mudanças ocorridas no campo das operações.

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. Se tomarmos um exemplo muito simples, podemos esclarecer isto da seguinte maneira: admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma ativa memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes.

Mais precisamente, a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação.

Consideremos apenas um tipo de operação, a saber, o das operações conscientes.

Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico (estudos experimentais demonstram) que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações cons-

cientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático.

Como então se converte uma ação em uma operação, e, por conseguinte, em uma habilidade e hábito? Para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

Vejamos um exemplo. Quando um atirador atinge o alvo durante a prática de um exercício de rifle, realiza um ato definido. Quais são seus traços? Em primeiro lugar, a atividade de que este ato faz parte, seu motivo e, conseqüentemente, o sentido que esta atividade tem para ele. Mas o ato também é caracterizado por algo mais, pelos meios e técnicas por que ele é realizado. O tiro ao alvo exige uma série de processos, cada um dos quais tendo certas condições de ação. É necessário pôr o corpo em certa posição, segurar o rifle de forma perfeitamente vertical, fazer pontaria corretamente, pressionar a coronha no ombro, suspender a respiração e comprimir o gatilho rapidamente de volta para o ponto inicial de disparo e, gradualmente, aumentar a pressão do dedo sobre ele.

No atirador perito nenhum desses processos é uma ação independente. Os objetivos correspondentes a eles não são, de cada vez, diferenciados em sua consciência. Nesta só há um objetivo: atingir o alvo. Isto também significa que ele dominou completamente a habilidade para atirar e as operações motoras exigidas por essa habilidade.

É bastante diferente com alguém que está apenas aprendendo a atirar. Essa pessoa precisa, primeiramente, aprender a segurar o rifle de maneira adequada e a fazer disso seu alvo: sua ação consiste nisso. Em seguida, sua próxima ação será fazer pontaria, e assim por diante.

Em primeiro lugar, isso prova que é realmente impossível ensinar qualquer técnica separada, isto é, qualquer operação envolvida no disparo, sem inicialmente fazer dela um especial processo proposital para o tiro, a saber, uma ação. Mais tarde fica claro, também, como convertê-la em uma operação. Depois que o atirador aprendeu, por exemplo, a apertar o gatilho suavemente, ele recebe nova tarefa: atirar no alvo. Agora o objetivo em sua consciência não é "apertar suavemente", mas outro: "atingir o alvo". Suavidade ao apertar o gatilho é agora apenas uma das condições da ação requerida por esse objetivo.

Além do mais, é essencial notar que os momentos anteriores necessariamente conscientes de segurar adequadamente o rifle, apertar o gatilho, etc., deixaram agora de ser executados conscientemente. Mas

isso não significa absolutamente que o atirador perito também não os perceba. É claro que não é assim. Ele não apenas continua a perceber todos esses momentos (por exemplo, a relação da visão, a pressão da coronha do rifle contra seu ombro etc.), mas seus movimentos continuam a ser controlados por suas percepções. A qualquer momento ele pode também tornar-se consciente deles de tal forma que é também criada uma impressão de que eles se refletem psiquicamente da mesma forma que o objetivo da ação.

O liame entre ação e operações, demonstrado pelo exemplo dos movimentos motores, também vale para as operações mentais e seu esforço sob a forma de hábitos mentais. A soma, por exemplo, pode ser tanto uma ação como uma operação. A criança domina-a como uma operação precisa; os meios com os quais ela (a operação) começa são a contagem de um em um. Porém, mais tarde são-lhe dados problemas cujas condições exigem que números sejam acrescentados (para ela descobrir isto e aquilo será necessário acrescentar este e aquele número). A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido.

Até agora, falando do desenvolvimento das operações, acentuamos principalmente um aspecto, ou seja, o desenvolvimento delas ao longo de uma ação e sua dependência de uma ação. Mas como já foi visto pelos exemplos dados, há também outro liame entre o desenvolvimento das operações e das ações: quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante.<sup>3</sup>

O último grupo de mudanças durante o desenvolvimento da psique que abordaremos é o das funções psicofisiológicas.

Por este termo queremos indicar as funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade. O grupo inclui as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas, e assim por diante.

Nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem envolvimento destas funções, mas esta atividade não consiste apenas nas funções e não pode ser derivada delas.

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a "matéria subjetiva", por assim dizer, a riqueza sensível, o polí cromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana.

Se mentalmente excluirmos a função da percepção das cores, a imagem da realidade em nossa consciência adquirirá a palidez de uma fotografia branca e preta. Se bloquearmos a audição, nosso quadro do mundo será tão pobre quanto um filme mudo comparado com o sonoro. Por outro lado, todavia, uma pessoa cega pode tornar-se cientista e criar uma nova teoria, mais perfeita, sobre a natureza da luz, embora a experiência sensível que ela possa ter da luz seja tão pequena quanto aquela que uma pessoa comum tem da velocidade da luz. Isto significa que, embora os conceitos e os fenômenos sensíveis estejam inter-relacionados por seus significados, psicologicamente eles são categorias diferentes de consciência.

Em que consiste o desenvolvimento das funções em sua conexão com os processos da realidade? Como indicou a pesquisa, qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais.

Temos agora um número considerável de descobertas experimentais à nossa disposição, obtidas por vários pesquisadores, as quais indubitavelmente demonstram a dependência do desenvolvimento das funções em relação aos processos concretos nos quais estão envolvidos.<sup>4</sup> Nossa própria pesquisa possibilitou que isso se tornasse mais preciso e estabeleceu que mudanças no desenvolvimento das funções ocorrem apenas quando estas (as funções) têm lugar preciso na atividade. Isto é, se está incluído em uma operação que um certo nível de seu desenvolvimento torne-se necessário para o desenvolvimento da ação correspondente. Neste caso, os limites da possibilidade de mudanças, particularmente no campo das funções sensíveis, isto é, a sensibilidade, revelam-se extremamente amplos, de tal forma que os valores "normais" dos limiares estabelecidos pela psicofísica clássica podem ser considerados ultrapassados. Quando a estimativa visual estava sendo investigada, por exemplo, uma mudança no sentido de um rebaixamento dos limiares médios estabelecidos de mais de dois terços foi obtida nessas condições; em pesquisas das variações do linear do peso estimado, a mudança foi de mais da metade, e assim por diante. E nossas descobertas não constituem limite de forma alguma.

Quando passamos destes fatos de laboratórios, obtidos em adultos, para o exame dos fatos do desenvolvimento infantil, a formação daquilo que é chamado de audição fonemática na criança serve como adequada ilustração do que foi dito. Durante seu desenvolvimento,

uma criança, como sabemos, adquire uma capacidade extremamente acurada de diferenciar formas, isto é, os sons significativos da língua, mas isto só porque sua diferenciação é uma condição necessária para a distinção das palavras que são sonoramente semelhantes, mas diversas em seu significado. A distinção dos sons cujas diferenças não constituem um meio real para a criança distinguir palavras pelo sentido permanece muito menos perfeita. Mais tarde, por conseguinte, quando a criança começa a estudar uma língua estrangeira, no começo não ouve a diferença entre fonemas semelhantes, que são novos para ela, como a diferença, por exemplo, entre o som vocálico em francês em *mais* e *mes*. Além disso, é notável o fato de que para se tornar sensível a esta diferença não basta ouvir freqüentemente falar a língua francesa, sem todavia tentar dominá-la. É isso que torna possível que alguém passe muitos anos entre pessoas que falam outra língua e, mesmo assim, permaneça surdo às nuances de sua fonética.

Há também uma conexão inversa entre o desenvolvimento das funções e o da atividade; o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente. Uma distinção apurada entre tonalidades de cor, por exemplo, é freqüentemente o resultado da execução de uma atividade tal como o bordado, mas essa distinção, por sua vez, facilita uma escolha mais apurada das cores para o bordado, isto é, torna possível uma execução ainda mais aprimorada dessa atividade.

O desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança está assim também ligado naturalmente com o curso geral do desenvolvimento de sua atividade.

#### 4

Para concluir nosso ensaio, abordaremos a dinâmica geral do desenvolvimento da vida psíquica de uma criança e, uma vez mais, resumiremos certas proposições apresentadas anteriormente.

Começaremos por traçar um quadro das mudanças, como um todo, que caracterizam o desenvolvimento psíquico da criança dentro dos limites de um estágio.

O primeiro ponto, que é também o mais geral, a ser destacado é que as mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente um do outro; eles estão ligados entre si. Em outras palavras, elas não

constituem linhas independentes de desenvolvimento de processos separados (percepção, memória, pensamento etc.). Embora essas linhas de desenvolvimento também possam ser separadas, é impossível, quando as analisamos, encontrar diretamente as relações que promovem seu desenvolvimento. É claro que o desenvolvimento da memória, por exemplo, forma uma seqüência unida de mudanças, mas sua necessidade não é determinada pelas relações que surgem dentro do desenvolvimento da própria memória, mas por relações que dependem do lugar que a memória ocupa na atividade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento.

No estágio pré-escolar da infância, por exemplo, uma mudança que ocorre na memória é a formação, na criança, da lembrança e recordação voluntárias. O desenvolvimento anterior da memória é um pré-requisito necessário para que esta mudança seja possível, mas não é determinada por ele; ela é antes determinada por objetivos especiais — lembrar, recordar — que são diferenciados na consciência da criança. Nesta conexão, o lugar dos processos de memória na vida psíquica da criança se altera. Anteriormente, a memória surgia apenas como uma função servindo a algum processo; agora, a recordação torna-se um processo especial, propositado, uma ação anterior, ocupando um novo lugar na estrutura da atividade da criança.

Esta conversão da lembrança e da recordação em uma ação especial foi observada por nós, em nossos experimentos especiais com crianças no período pré-escolar.

Durante um jogo do grupo de crianças, uma delas, que desempenhava o papel de elemento de ligação, tinha de transmitir uma mensagem ao quartel-general, mensagem que consistia sempre numa mesma sentença inicial e vários nomes, convenientemente selecionados, de diferentes objetos (é claro que cada vez eram nomes diferentes).

As crianças menores que assumiram o papel não compreendiam seu conteúdo secreto. Para elas o papel revelava-se em seu aspecto externo, processual, isto é, correr ao quartel-general, saudar etc. O aspecto processual interior, todavia, ou seja, assegurar o contato, transmitir a mensagem etc., parecia não existir para elas. Na maioria das vezes, elas, por conseguinte, corriam apressadamente para executar a missão sem mesmo ouvi-la.

Outras crianças também aceitaram o conteúdo processual do papel. Elas estavam igualmente ansiosas para transmitir a mensagem, mas, no começo, não selecionavam como alvo a memorização de seu conteúdo. Seu comportamento apresentava, por isso, uma configuração peculiar; elas ouviam a tarefa, mas claramente nada faziam para relembra-la. Ao transmitir a mensagem, não faziam qualquer tentativa real para recordar aquilo que haviam esquecido. E quando lhes era

perguntado o que mais havia para ser transmitido, elas, em geral, respondiam: "Nada. Isso é tudo".

As crianças mais velhas comportavam-se de forma diferente. Elas não apenas ouviam a mensagem, como também tentavam decorá-la. Isto se expressava, às vezes, pelo fato de moverem seus lábios enquanto ouviam a mensagem, ou repetirem-na para si mesmas durante o trajeto para o quartel-general. Se tentávamos falar com elas enquanto estavam correndo com a mensagem, sacudiam a cabeça e se apressavam. Ao transmitir a mensagem, essas crianças não se limitavam a "falar sem pensar", mas tentavam lembrar o que haviam esquecido. "Agora, tenho algo mais que dizer... agora..." Evidentemente, elas estavam fazendo algo internamente, estavam tentando encontrar algo que, por alguma razão, era necessário em sua memória. A atividade interior também estava dirigida para um alvo preciso nesse caso: recordar o conteúdo da mensagem.

Estes eram os fatos iniciais. O experimento propriamente dito consistia em tentar escolher um alvo especial na consciência das crianças, i. e., recordar, propondo exigências especiais para aquelas incapazes de recordar ativamente, e dando-lhes instruções suplementares, estimulando-as assim a uma recordação voluntária.

Para que a tarefa de recordar surgisse subjetivamente para a criança, verificou-se ser necessário que a atividade que incluía a tarefa objetiva correspondente adquirisse um motivo capaz de transmitir à criança o sentido da recordação. No experimento descrito, isto foi obtido passando-se de um motivo que consistia em dominar o aspecto exterior de um papel para um que consistia em dominar seu conteúdo. Um simples pedido feito à criança para que ela "tentasse recordar" não mudou nada nesse aspecto de seu comportamento.

Neste caso, observamos a gênese da recordação como uma ação durante o desenvolvimento da atividade lúdica, mas ela poderia, é claro, ter tomado forma em alguma outra atividade da criança.

O último ponto que registraremos em conexão com as descobertas de nossa pesquisa refere-se à conversão da recordação enquanto ato voluntário consciente para uma operação consciente.

Descobrimos que o processo de transformação de um ato mental difícil para a criança, i. e., a recordação, em uma operação, não começa imediatamente, e que ele, algumas vezes, só se completa com a transição para a educação escolar.

Como se deve explicar isso?

Uma ação, ao se converter em uma operação, reduz-se, por assim dizer, na posição que ela ocupa na estrutura geral da atividade, mas tal não significa que ela seja simplificada. Ao tornar-se uma operação, ela sai do círculo dos processos conscientes, mas retém os traços gerais

de um processo consciente e, a qualquer momento, por exemplo, com uma dificuldade, pode tornar-se novamente consciente. Esta é também a explicação de por que, quando estamos lidando com o desenvolvimento dos processos que são novos em sua forma (é o caso da recordação voluntária da criança no período pré-escolar), observa-se uma transição bastante longa, caracterizada pela existência do processo como uma ação, mas não como uma operação. Por isso, quando se dá a uma criança um alvo especial — recordar —, a memorização, e equivalentemente a recordação, tem o caráter de um processo voluntário, controlado por ela. Quando este alvo não é escolhido, mas ofuscado por outro colocado ao mesmo tempo, a memória adquirirá traços de algo não-voluntário.

Neste aspecto, observações da memória de crianças escolares de sete anos de idade são muito pertinentes. No começo de sua vida escolar, elas freqüentemente se esquecem daquilo que se propuseram a fazer, ou seja, são incapazes de, voluntariamente, recordar-se do que deviam fazer no momento necessário. A tendência específica das crianças, em seus primeiros dias na escola, conduz ao objetivo: recordar a lição, que facilmente lhes foge da memória, enquanto a recordação voluntária sob forma de uma operação, isto é, a memória voluntária secundária (por analogia com o termo comumente usado, atenção voluntária secundária) ainda não existe em muitas crianças dessa idade. Como resultado, ocorre que uma criança está totalmente concentrada, por um lado, nas exigências da escola (que não sabe quão solenemente o novo aluno refere-se às instruções da professora e em que medida tais instruções são inquestionáveis para ele) e, por outro, não é capaz de se lembrar daquilo que se comprometeu a fazer.

Tudo o que dissemos dá-nos base para caracterizar da seguinte maneira o quadro geral do desenvolvimento dos processos separados da vida psíquica da criança dentro de um estágio. O desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas da atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles. Uma vez que o desenvolvimento subsequente destas ações é limitado pelas operações já dominadas pela criança e pelo nível já existente de desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas, uma certa discrepância surge entre os dois, a qual é resolvida por um "constrangimento" das operações e funções até o nível exigido pelo desenvolvimento das novas ações. Um jogo do tipo pré-escolar, o "teatrinho", é assim originalmente limitado quase que exclusivamente às ações externas executadas pelas operações motoras preparadas pelo jogo para a sua concretização, isto é, pelas manipulações na infância no período pré-escolar. Mas o novo tipo de brinquedo pré-escolar e o con-

teúdo das novas ações que nele se desenvolvem requerem meios muito diversos de realizá-lo. Eles também se formam, de fato, com grande rapidez ("num só pulo", como se diz amiúde); particularmente, as operações mentais interiores formam-se muito depressa, nessa época, na criança.

O curso das mudanças dentro dos estágios como um todo toma assim duas direções opostas, metaforicamente falando. Sua direção principal, decisiva, é a partir de mudanças iniciais no círculo das relações vitais da criança e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções. A outra direção é a partir de uma reconstrução das ações e operações para o desenvolvimento de um dado círculo de atividade da criança, reconstrução esta que surge secundariamente. Num estágio, o curso das mudanças condutoras a essa direção é limitado pelas exigências do círculo de atividades que caracterizam o estágio dado. Cruzar a fronteira já significa a transição para outro estágio mais elevado de desenvolvimento psíquico.

Transições dadas entre os estágios caracterizam-se por traços opostos. As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação. Cada uma das atividades da criança, por isso, não expressa simplesmente sua relação com a realidade objetiva. As relações sociais existentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades.

Ao se desenvolver, uma criança finalmente transforma-se em um membro da sociedade, suportando todas as obrigações que a sociedade nos impõe. Os estágios sucessivos de seu desenvolvimento nada mais são do que os estágios separados dessa transformação.

Todavia, a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividades como um todo.

Quaisquer que sejam os processos particulares da vida psíquica de uma criança que tomemos, a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento leva-nos assim, inevitavelmente, às formas principais

de sua atividade, aos motivos que a encorajam e, conseqüentemente, ao sentido que a criança está descobrindo nos objetos e fenômenos do mundo circundante. A partir deste aspecto, o conteúdo do desenvolvimento psíquico de uma criança consiste também, precisamente, na alteração do lugar dos processos psíquicos particulares em sua atividade; e os traços que estes processos particulares adquirem em diferentes estágios do desenvolvimento dependem disso.

Para concluir, precisamos dar ênfase ao seguinte: pudemos, neste ensaio, examinar o desenvolvimento psíquico apenas a partir de aspecto processual, por assim dizer, da psique, omitindo quase inteiramente a questão mais importante das interconexões internas das mudanças de atividade, com o desenvolvimento do quadro ou imagem do mundo na consciência da criança, e com as mudanças na estrutura de sua consciência. Uma interpretação deste assunto requer uma exposição preliminar do problema psicológico da unidade do desenvolvimento dos conteúdos sensíveis, da consciência e das categorias de consciências que divergem uma da outra, as quais traduzimos pelos termos "significado" e "sentido".

## NOTAS

1. Uma distinção semelhante foi feita por Myasischev (1936). Ao adotá-la, todavia, introduzimos matiz um tanto diferente e por isso empregamos também termos diferentes.
2. A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos "compreensíveis" e "realmente eficazes" e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo?
3. Ignoramos aqui as questões relativas ao liame interior entre as operações mentais e as categorias de consciência (isto é, significados e conceitos) correspondentes a elas. A complexidade deste problema requer consideração especial.
4. Ver: Toplov, B.M. Capacities and talent. In: *Uchonye zapiski Instituta psikhologii*. 1941, vol. 2.