

Uma psicologia da criança?

Maria Regina Maluf

Introdução

Os termos infância e infante remetem à noção de inacabamento, pois *infantia* é a falta de eloqüência e *infans* designa aquele que não domina a linguagem, significando, assim, os primeiros anos de vida. À noção de inacabamento acrescenta-se a de submissão, levando à compreensão da infância como um tempo que precede a idade adulta no sentido biológico. A noção de criança como um ser inacabado que deve ser completado está repleta de significações ideológicas, que se manifestam tanto no pensamento quanto na prática pedagógica. Surgem assim ambigüidades e paradoxos, que confundem os aspectos biológicos e as condições sociais de vida da criança e penetram, de diferentes formas, as teorias e sistemas psicológicos explicativos do psiquismo infantil. Discutindo a questão da possível constituição de uma psicologia da criança, capaz de gerar práticas pedagógicas criativas, baseadas no respeito às diferenças e na consideração pelo outro, geradoras de cidadãos participantes e socialmente responsáveis, referir-nos-emos à dignidade da infância, aos modelos teóricos voltados para seu estudo e às aplicações da psicologia nas práticas educacionais.

Dignidade infantil

As origens do reconhecimento da dignidade da infância costumam ser colocadas em Rousseau (*Emílio*, 1762), que estando convencido de que a criança é naturalmente boa e a sociedade a corrompe, passou a teorizar sobre a questão. Admitindo-se que o crescimento é ordenado pela natureza, a educação deveria apoiar-se sobre esse movimento natural, ao invés de combatê-lo. As idéias de Rousseau, que não levaram suficientemente em conta os elementos sociais e são hoje consideradas históricas, representaram em sua época um importante avanço na construção do conceito de infância.

Em nossas sociedades é comum o adulto exercer sobre a criança uma autoridade constante, dela exigindo obediência e respeito incondicionais. Sob

influência das relações que mantém em sua realidade social, ele reproduz com frequência as formas de dominação que experiencia, chegando a considerar como naturais formas de tratamento que são sociais, ou seja, aprendidas e passíveis de serem discutidas quanto à sua justiça e legitimidade. Referimo-nos, aqui, ao adulto que oprime a criança em nome de sua *autoridade natural*, insensível à *dignidade da infância e ao seu dever de respeitá-la*.

Conquista teórica dos tempos atuais, os direitos da infância vêm se constituindo em bandeira de luta de muitos educadores. Dizemos *teórica* porque ainda são imensos os abusos praticados pelos adultos contra o pequeno ser em desenvolvimento, que deveria ser objeto de sua proteção. Os maus tratos praticados contra a criança na família e na escola constituíram-se durante muito tempo em temas tabus, ocultados ousada ou temerosamente pelas instituições sociais: hospitais, escolas, famílias, juízes. As barreiras começam a mover-se e a consciência dos educadores vai se ampliando, ajudada por leituras tão reveladoras quanto dramáticas (veja-se por exemplo Steiner, 1986; Azevedo, 1991; Azevedo e Guerra, 1995).

Modelos teóricos

No século XIX, que registra o nascimento da Psicologia como ciência, desenvolveram-se os primeiros estudos sistemáticos sobre a criança. Darwin, em 1877, fazia anotações sobre os primeiros anos de seu filho e Preyer, em 1882, observava crianças cuidadosamente, enquanto Baldwin, em 1895, elaborou conceitos de desenvolvimento psicológico que influenciaram profundamente um dos maiores estudiosos da infância, Jean Piaget.

Foi no início do século XX que os estudos de Psicologia se multiplicaram e tomaram orientações diversas, encontrando-se, ainda hoje, atravessados por correntes contraditórias e até mesmo irreconciliáveis no terreno epistemológico. Face a essa constatação, compartilhamos aqui o ponto de vista daqueles que admitem que, para se compreender melhor um assunto, é necessário ultrapassar oposições. Nesse ultrapassar oposições, o ecletismo teórico representa um inconveniente, na medida em que pode levar o pensamento racional à confusão. Contudo, é possível contrapor a ele o ecletismo prático, mais promissor na geração de soluções para os problemas dos indivíduos e das sociedades. É esse ecletismo prático que identificamos nos meios educacionais que buscam na Psicologia subsídios para uma ação produtora de melhores resultados. Isto pode estar significando a reação dos consumidores de Psicologia ao momento histórico vivido por essa disciplina, às portas talvez de mudanças paradigmáticas na sua constituição como ciência.

Nos estudos sobre a psicologia infantil predominaram, durante toda a primeira metade de nosso século, dois modelos teóricos: o *behaviorismo* e a *psicanálise*. Ambos enfatizaram a importância das primeiras experiências infantis na constituição do psiquismo adulto. Para o primeiro, desenvolvido inicialmente pelo norte-americano Watson, o ambiente e as estimulações que ele oferece ocupam o primeiro plano na constituição do indivíduo; para o segundo, desenvolvido pelo austríaco Freud, é a história afetiva da criança que se constitui no elemento central de construção da personalidade individual. Na sociedade em que essas teorias se difundiram predominava a forma de organização familiar composta pela célula conjugal: os pais e seus filhos. Nela a afetividade era percebida como o elemento essencial do vínculo que unia seus membros.

Mais recentemente, também se voltaram para o estudo do desenvolvimento social e afetivo os modelos *etológicos*, que consideram a criança do ângulo de sua organização biológica, sua função de adaptação às modalidades do ambiente, seu desenvolvimento e sua diferenciação no curso da evolução.

Os modelos *cognitivos* se desenvolveram, sobretudo, na segunda metade do século XX. O grande mestre do desenvolvimento cognitivo foi sem dúvida o suíço Jean Piaget. Como criador de uma epistemologia genética, estudando através de pesquisas empíricas a gênese e as estruturas do conhecimento, deixou sempre explícito que seu projeto científico era o de conhecer os processos de construção do conhecimento.

Todos esses modelos teóricos trouxeram contribuições para a compreensão das mudanças que ocorrem no psiquismo a partir dos primeiros anos de vida, e receberam denominações diversas: psicologia genética, do desenvolvimento, psicodinâmica, etológica, da aprendizagem social. É possível afirmar que todos eles tiveram algo em comum: fizeram psicologia criando *setores* de desenvolvimento – motor, cognitivo, social, afetivo. Tal forma de construir conhecimento a respeito do ser humano em seus primeiros anos de vida foi introduzindo rupturas no modo de compreender a criança. Produziram-se saberes rigorosos, porém parciais e desencarnados da existência real infantil. Vygotski, também no início do século, formulou críticas ao modo setorizado de se entender o desenvolvimento psicológico. Suas formulações só nos últimos anos atingiram maior divulgação e nos referiremos mais adiante ao seu modo de entender desenvolvimento e aprendizagem, no quadro de uma concepção histórico-cultural da Psicologia. As novas tendências apontam para o estudo da construção cultural do desenvolvimento infantil (Gergen e Gloger-Tippelt, 1990), assim como para a necessidade de enfoques multidisciplinares. A compreensão da criança na perspectiva do ciclo vital também abriu novos espaços, colocando o desenvolvimento infantil na linha temporal da existência humana.

A psicologia do ciclo vital

A Psicologia do Desenvolvimento evoluiu nos últimos anos para o estudo do ser humano através do seu ciclo vital (Ambron e Brodzinsky, 1979; Lidz, 1973), voltando-se assim para as várias etapas da vida: intra-uterina, da criança, do jovem, do adulto, do idoso.

A vida intra-uterina é objeto de estudo relativamente recente da Psicologia; procura-se entender a união entre a mulher e o ser em gestação e realiza-se experimentações sobre o feto.

O estudo da criança refere-se ao ser humano em seus primeiros anos, compreendendo as fases de recém-nascido, bebê, pré-escolar, escolar.

O jovem é o ser humano a partir da puberdade, momento em que ocorrem transformações orgânicas e fisiológicas que lhe permitirão procriar, ascendendo assim a uma propriedade básica da espécie. O jovem passa pela etapa da adolescência, que lhe deve abrir possibilidades para assumir responsabilidades de cidadão na sociedade em que vive.

A fase adulta costuma ser considerada como constituída de, pelo menos, três períodos: o adulto jovem, o adulto pleno e o adulto maduro. Nessa fase o ser humano deve poder realizar plenamente suas possibilidades biológicas, sociais, culturais e econômicas, isto é, deve poder trabalhar e produzir bens por meio do trabalho, procriar e criar uma nova família, assumindo responsabilidades no meio social que o acolheu e nutriu e ao qual deve agora seu contributo.

Depois de ter crescido e se mantido, o ser humano, na continuidade de seu ciclo vital, decresce em suas forças físicas, perdendo capacidades orgânicas e chegando à morte biológica: é a etapa da velhice. Aqui também costuma-se caracterizar três momentos: a velhice inicial, média e final. Nessa fase o ser humano decresce em capacidades físicas, mas não, necessariamente, em capacidades psicológicas. Ou melhor, suas capacidades psicológicas só diminuem na medida em que se apóiam estruturalmente em elementos orgânicos, que se deterioraram com a idade. A complexa relação entre o orgânico e o psíquico ainda é pouco entendida pela ciência contemporânea, pois seus determinantes são múltiplos e ela sofre a influência de elementos sociais, culturais e da própria autoconsciência individual. O idoso tem importante contribuição a dar às sociedades, geralmente na implementação de atividades já iniciadas e bem conhecidas por ele, ao mesmo tempo em que deve deixar possibilidades para as renovações que surgem através das novas gerações.

Essas etapas mencionadas da vida humana seguem uma cronologia, no entanto, deve-se tomar muito cuidado ao precisá-las, dado que não expressam

somente a idade em termos orgânicos, mas também uma relação com as condições socioculturais nas quais transcorre a existência do indivíduo. Assim, por exemplo: vendo-se a infância como etapa de formação e preparação para o trabalho, até que idade ela deve ser estendida? Em algumas sociedades e em algumas classes sociais, ela pode estender-se enormemente. Em outras, como ocorre nos níveis sócioeconômicos mais baixos da população brasileira, a infância pode ser muito curta e a criança começa muito cedo a ser responsabilizada e a assumir tarefas de trabalho e produção. Algo semelhante se verifica com relação à velhice. Se as condições de vida são propícias, as características da etapa adulta se estendem por muitos anos, enquanto que, em condições adversas, o indivíduo envelhece muito cedo. Assim, a média de vida do brasileiro é de 65 anos, enquanto que em sociedades bem desenvolvidas ela pode ultrapassar os 80 anos.

Desenvolvimento e aprendizagem

Fazer Psicologia do Desenvolvimento significa ocupar-se das mudanças ou transformações de caráter evolutivo, que ocorrem no comportamento do ser humano nas várias etapas de seu ciclo vital, ou seja, da concepção à morte.

A noção que se tem de desenvolvimento psicológico implica, direta ou indiretamente, a questão da aprendizagem. Esse é um dos mais obscuros problemas básicos que se apresenta, sempre que se quer aplicar teorias do desenvolvimento ou da aprendizagem aos processos educacionais.

Vygotski (1989, cap. 6), nos anos 30, analisou criticamente os enfoques disponíveis no que diz respeito às relações entre esses dois conceitos. Com base nessa análise, é possível admitir que, em alguns enfoques teóricos, os processos de desenvolvimento são vistos como independentes dos processos de aprendizagem. O aprendizado se serve do desenvolvimento e assim avança; por si só não interfere, não impulsiona, não muda o curso do desenvolvimento. Isso implica, no que diz respeito à escolarização, que se as funções mentais da criança ainda não “amadureceram”, nenhuma instrução será útil. Será preciso, portanto, buscar o limiar inferior da capacidade de aprender, evitando instruções muito novas, que seriam prematuras e, conseqüentemente, inúteis para a criança. Vygotski situa nessa perspectiva teórica as contribuições de Alfred Binet, que a partir da aplicação de testes de inteligência pretendia determinar estágios de desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, a capacidade ou incapacidade correlativa de aprender conteúdos de diferentes graus de dificuldade. Sobre essa base teórica formaram-se as chamadas “classes homogêneas”, separando as cri-

anças “fracas”, “médias” e “fortes”, para as quais o *menu* de aprendizagem era oferecido para “adequar-se ao seu nível de desenvolvimento”.

A teoria piagetiana do desenvolvimento mental foi interpretada por Vygotski nessa mesma vertente teórica, entendendo que se o desenvolvimento explica a aprendizagem, não seria possível aprender sem ter antes desenvolvidas todas as estruturas psicológicas implicadas. Contudo, cabe assinalar que a construção do sistema piagetiano prosseguiu por muitos anos após essa análise inicial de Vygotski, interrompida por sua morte prematura. Piaget (1971) entendeu o desenvolvimento como um processo espontâneo, que diz respeito à totalidade das estruturas do conhecimento. Suas relações com a aprendizagem foram posteriormente aprofundadas por ele e se constituem em importante tópico de sua obra, que não cabe aqui discutir. A complexidade do sistema piagetiano exige interpretações extremamente cuidadosas na prática pedagógica. Quando tal exigência não é respeitada, ocorrem distorções que levam a escola ou o professor a práticas acomodatórias, que desfavorecem a aprendizagem daqueles alunos que, por razões mal identificadas, encontram-se aparentemente num patamar inferior de desenvolvimento.

Outro conjunto de teorias postula uma identidade básica entre os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Os dois processos são vistos como ocorrendo simultaneamente, de modo a coincidirem entre si, como duas figuras geométricas coincidem quando superpostas. Segundo esse ponto de vista behaviorista, o processo de desenvolvimento reduzir-se-ia, em última análise, ao processo de aprendizagem.

Para uma terceira posição teórica, o desenvolvimento se baseia na maturação e na aprendizagem. Tentando superar os extremos das duas posições anteriormente mencionadas, essa terceira trata de combiná-las. Ainda segundo Vygotski, um exemplo claro desse enfoque teórico pode ser encontrado na obra de L. Koffka (veja-se, por exemplo, *The growth of the mind*). Para este psicólogo da Gestalt, o processo de maturação prepara e torna possível o processo de aprendizagem, que por sua vez estimula e impulsiona o processo de maturação. Esses dois processos vão constituir o desenvolvimento, que é sempre um conjunto maior que o da aprendizagem. Nesse enfoque teórico, basearam-se os movimentos pedagógicos que enfatizaram a importância da disciplina formal (ensino das línguas clássicas, das civilizações antigas, da matemática) para o desenvolvimento mental do aluno. Acreditava-se então que a aprendizagem em uma área específica afetaria, necessariamente, a capacidade geral da mente do aluno. Outras pesquisas, no entanto (veja-se por exemplo E.L. Thorndike, *The psychology of mind*), mostraram que o aprendizado numa área particular influenciava muito pouco o desenvolvimento no seu aspecto

geral, isto é, o fato de alguém aprender a fazer alguma coisa não garantia, de modo algum, que pudesse fazer bem outras coisas que não estivessem de alguma forma relacionadas. Tais resultados não foram vistos como conclusivos pelos teóricos gestaltistas, que defendem essa terceira posição a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Para eles, o processo de aprendizagem não pode ser reduzido à aquisição de habilidades específicas; a criança, quando aprende uma operação, torna-se capaz de criar estruturas de determinado tipo, independentemente dos materiais ou dos elementos particulares sobre os quais se exercita. Admitem que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é complexa, e que este último é sempre um conjunto maior que o primeiro.

Vygotski propõe uma quarta via de solução: para ele, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem deve ser buscada no quadro de uma Psicologia de caráter histórico e dialético, em que a construção de um novo conceito, o de zona de desenvolvimento proximal, cobra excepcional importância. Segundo ele, os processos que esses conceitos descrevem estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. No entanto, os aspectos específicos dessa relação se modificam quando a criança atinge a idade escolar. Isto é, o aprendizado escolar “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (1989, p. 25). Para explicar teoricamente essa diferença, ele elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é referido à aprendizagem escolar e implica esforços contínuos de coordenação e sincronia na interação professor-aluno. Nessa perspectiva, o diálogo não será só um método para analisar mudanças de linguagem, mas um novo paradigma para romper a segregação sujeito-objeto, introduzindo na relação o movimento da tese, antítese e síntese.

Ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotski procurou dar uma resposta mais satisfatória a um fato empiricamente estabelecido: a necessidade de se combinar, de alguma maneira, a aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança. Essa resposta está, segundo ele, em se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O *nível de desenvolvimento real* é o que expressa as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados. Pode ser definido por testes e provas e prevê o tipo de tarefas que a criança será capaz de realizar sozinha, isto é, de modo independente. O *nível de desenvolvimento potencial* é reconhecido por meio das tarefas que a criança não é capaz de resolver independentemente, mas que ela resolve quando recebe algum tipo de ajuda ou assistência do adulto ou de outras crianças. Assim, por exemplo, uma criança pode observar uma ação ou alguém resolvendo um problema e depois repetir

a ação ou imitar a pessoa; alguém inicia a solução de um problema e a criança a completa; ou são oferecidas à criança pistas para a realização de uma tarefa que está além de suas possibilidades atuais.

Assim, é a distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e real que Vygostki denomina zona de desenvolvimento proximal. Definindo as funções que estão em processo de maturação, ela caracteriza o desenvolvimento prospectivamente e provê psicólogos e educadores com um instrumento teórico que propicia o acesso não só ao que já foi atingido com o desenvolvimento, mas também ao que está em processo de maturação. Para Vygostki (1989, p. 99) “a aprendizagem humana supõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. É nessa perspectiva que a imitação adquire um valor de aprendizagem muito importante, que vai além do que admitem as concepções puramente mecanicistas do comportamento humano. Por meio da aprendizagem, e sobretudo da aprendizagem escolar, são internalizados o conhecimento externo e as capacidades na criança. É assim que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento.

Tal concepção deve levar a uma reavaliação do papel do professor: professor é aquele que leva o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento, e não aquele que decide por antecipação, ainda que respaldado por instrumentos psicométricos de validade sempre questionável, *se e quando* o aluno poderá aprender. Para ele, aprendizagem não é desenvolvimento, mas a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental, porque põe em movimento processos de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas, que de outro modo não ocorreriam. Pensamos que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, levado à prática escolar, é capaz de sustentar ações pedagógicas capazes de gerar avanços na superação do conhecido “fracasso escolar” de crianças de classes populares habitualmente inseridas em escolas cuja estrutura e funcionamento não se ajustam às características de seu nível de desenvolvimento real e não favorecem seu desenvolvimento potencial.

A adoção de uma perspectiva dialética em Psicologia é discutida por Klaus F. Riegel (1976), que critica a preferência do pensamento psicológico ocidental por traços estáveis, habilidades e competências, presente nas teorias mais comuns a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. Sem maiores discussões aceita-se, nas ciências comportamentais, que o estado de equilíbrio, a estabilidade e o repouso são mais desejáveis que um estado de revolta, conflito e mudança. Faz-se a psicologia da estabilidade e não da excitação. Assim como é mais fácil descrever quadros (*frames*) do que fluxos de ação, é mais atraente

para as metodologias psicológicas dominantes pesquisar a estabilidade do que o fluxo de discrepâncias e surpresas em que todo desenvolvimento está baseado, posto que toda mudança é gerada por um processo de desequilíbrio presente na base do movimento. Muitos progressos feitos a partir de pesquisas desenvolvimentistas sustentam o argumento de que o indivíduo deve ser reconhecido como um ser que se modifica em um mundo em transformação. Na realidade, esse pode ser considerado o tema principal da psicologia de tipo dialético. Nela as atenções se voltam para as ações concretas dos indivíduos em um mundo social concreto. Os enfoques dialéticos se preocupam com a base social do ser humano, com as mudanças interativas concretas e as situações do dia-a-dia. Nesses enfoques, a interação entre duas pessoas sob a forma de diálogo é uma situação privilegiada para estudo. Nessas interações dialógicas os valores da sociedade são introduzidos.

Se tomarmos a relação professor-aluno como uma interação dialógica, admitiremos que o professor tenta transmitir ao aluno o conhecimento acumulado ao longo da história da sociedade, funcionando como mediador entre os indivíduos que buscam conhecimento e a sociedade que oferece conhecimento. Nessa perspectiva, a coordenação e sincronização de esforços entre professor e aluno são fundamentais. A influência de um sobre o outro deve dar-se de modo a obter a sincronização de duas seqüências temporais: mudanças e desenvolvimento de aluno/mudanças e desenvolvimento do professor. A sincronização de seqüências temporais no comportamento é uma questão central na psicologia dialética. Assim, na interpretação do desenvolvimento e aprendizagem humanos, a preocupação maior não deverá ser a de procurar pontos de equilíbrio estável, e sim de reconhecer mudanças contínuas ao longo de várias dimensões de progresso ao mesmo tempo. Os problemas de ensino e de aprendizagem, ou seja, de mudanças críticas, ocorrem quando duas seqüências estão em conflito, isto é, quando a coordenação falha e a sincronização vem abaixo. O bom entendimento dessas condições contraditórias é básico para que progressos desenvolvimentistas na aprendizagem possam ser obtidos.

É a partir da compreensão da criança como sujeito psicológico, historicamente situado, que a psicologia do desenvolvimento deve avançar, na medida em que tiver como objetivo contribuir para a educação individual e social das novas gerações. É nessa perspectiva que perguntamos: estaremos caminhando na direção da construção de uma verdadeira *psicologia da criança*?

Falsos caminhos

Diante da diversidade de modelos teóricos a respeito do desenvolvimento infantil, confrontados com explicações plausíveis e razoavelmente convincentes a respeito de dimensões do comportamento da criança-aluno(a), os educadores que buscam nas teses psicológicas apoio para sua tarefa docente enfrentam um poderoso desafio: como lidar com os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e motores do desenvolvimento da criança concreta que se encontra em suas salas de aula?

Frente a essa realidade, o educando passou a ser visto sobre a base de esferas diferentes e até mesmo estanques de seu desenvolvimento psicológico. Acabou por predominar a esfera cognitiva: o aluno que precisa aprender a pensar, a raciocinar, compreender, refletir. Conseqüentemente, na ausência de um produto intelectual esperado, impõe-se a interpretação de *falta de inteligência*. A criança/aluno passou a ser vista, com uma freqüência espantosa, como *possuindo problemas de inteligência*. Mas o pensar, todos constatamos, não pode ser desvinculado do sentir, do querer, do interagir com o outro, ou seja, das condições concretas de vida de cada um.

As estatísticas são claras na indicação de que os chamados problemas de aprendizagem atingem seletivamente os alunos das classes desprivilegiadas. As origens dessa relação entre dificuldade na escola e origem social encontram-se no final do século XIX, com a extensão da escolaridade às camadas populares mais baixas na hierarquia social. Assim, passou a ocorrer uma correlação positiva entre enfrentar problemas na escola e ser aluno proveniente das classes mais baixas da população, integrado precocemente ao mercado de trabalho. Os testes de inteligência de Binet e Simon, criados em 1907, acabaram por naturalizar uma questão social, ao classificar os escolares que apresentavam problemas de inadaptação à escola como *instáveis, débeis* ou *retardados*. No entanto, como demonstraram análises posteriores, tais crianças só se apresentaram como problemas a partir do momento em que a escola se “abriu” para elas. A essa correlação histórica entre obrigatoriedade escolar e aluno incapaz seguiu-se a criação de “classes especiais”, a respeito das quais já Leontiev (1959/1977) se pronunciou criticamente em Milão, no Seminário Internacional sobre os Problemas do Atraso Mental. Mais recentemente Pierre Bourdieu (1980) referiu-se à colaboração dos intelectuais para a “criação de um novo racismo: o racismo da inteligência, baseado em parte na transmissão do capital cultural”. Dessa forma, problemas sociais são transformados em problemas psicológicos, e a exclusão social produz a exclusão escolar.

As considerações até aqui feitas levam-nos a recolocar a questão da criança como objeto de estudo da Psicologia. Reconhecemos que não dispomos ainda de uma síntese dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança: conhecemos setores do desenvolvimento, mas não o indivíduo completo. Não será, certamente, pela simples adição de funções isoladas conhecidas que chegaremos a uma síntese. Resta um longo caminho a percorrer. O que desejamos é que se imponha a necessidade de descrever, explicar e compreender o desenvolvimento global da criança concreta, superando-se para tanto as barreiras erigidas entre as orientações metodológicas tradicionais. Ademais, pensamos que uma relação mais satisfatória entre teoria e prática só será conseguida através de novas sínteses dos resultados de pesquisas de laboratório e de campo, entendendo-se por *campo* uma observação o mais realista possível daquilo que fazem as crianças em situação de vida habitual.

Já nos anos 80, o francês Renée Zazzo (1988) expressava seu desiderato de que se construísse uma *Psicologia da Criança*, voltada para o conhecimento da criança por ela mesma e não só enquanto ontogênese da vida adulta, considerada em suas idades sucessivas e na diversidade de suas condições de existência.

Para produzir conhecimento verdadeiramente aplicável à problemática educacional, a ciência psicológica precisa desenvolver esquemas conceituais que compreendam a criança em sua gênese, suas condutas, suas relações com o outro, seu meio social, entendendo essas relações como constitutivas de sua personalidade. A Psicologia da Criança no novo século deverá superar as fragmentações das análises funcionais do método genético, tendendo à construção de uma unidade funcional, na qual a morfologia e a motricidade, as funções cognitivas e as sensibilidades, a inteligência e a afetividade formarão configurações, cujas leis de equilíbrio deverão ser conhecidas. A favor de uma tal psicologia já advogava Vygotski, nos anos 20, quando pleiteava uma ciência da criança que denominava paidologia (termo usado pela primeira vez por Chrisman, em 1894).

Tais perspectivas teóricas não devem ser confundidas com a defesa de um ponto de vista globalista e holístico a respeito da psicologia infantil. Trata-se, antes, de formular hipóteses plausíveis sobre pares de conceitos cada vez mais vistos como indissociáveis: biologia e sociedade, hereditariedade e meio-ambiente, inteligência e afetividade. Tais relações recíprocas começam a ser melhor compreendidas nos quadros teórico-metodológicos da dialética, na admissão da oposição dos contrários em direção a novas sínteses, e na compreensão de que todo conhecimento científico passa pela análise, porém ela não é, necessariamente, atomizante. Bem realizada e em quadros epistemológicos adequados, a

análise pode levar a descortinar a globalidade, fazendo ver a composição e tornando inteligível a organização.

Cabe a todos os que assumem a fascinante tarefa de educar, sejam pais ou professores, superar as concepções abstratas de infância, passando a entender a criança não só como natureza infantil, mas também em relação ao contexto social e às condições objetivas de vida, que são vinculadas às relações de produção na sociedade.

Os limites da infância, assim como os da escolarização, dependem estreitamente da classe social em que a criança está inserida. O acesso à escola não basta. É indispensável que nossas crianças nela permaneçam. Aí se localiza o papel do professor/professora. As histórias de nossas aprendizagens são histórias de fascínio, sedução, amizade, descoberta. E essa história começa com as primeiras letras na escola, como começou com as primeiras palavras na família. A Psicologia nos abriu algumas janelas, talvez mesmo algumas portas para assomar-nos ao mundo da criança que aprende. São esses conhecimentos que estão à nossa disposição para serem vitalizados, vivenciados, multiplicados, mediante nossa postura observadora e reflexiva no ato de ensinar.

Psicologia, leitura e escrita

Desde muito cedo, toda e qualquer criança trabalha cognitivamente as informações disponíveis em seu meio ambiente. Assim aprende a falar, reproduzindo os sons que ouve em seu contexto e reestruturando, progressivamente, a cadeia sonora em unidades psicologicamente significativas, como a sílaba, a palavra e a oração. Quando informações acerca do sistema gráfico estão disponíveis, as crianças as captam e elaboram. Em alguns meios, os adultos acrescentam informações específicas sobre a escrita, quando lêem para elas, reproduzem histórias e escrevem em sua presença.

Em um artigo intitulado “Alfabetização na Pré-Escola: conceitos e preconceitos” (Maluf, 1987), discorremos sobre a conveniência de colocar a criança, desde muito cedo, em contato com a linguagem escrita, apoiando a tese de que a função simbólica já se encontra desenvolvida por volta dos 2 anos de idade.

Como muito bem colocou Kato (1985, p.11), a fala e a escrita são parcialmente isomórficas. No início, temos a *fala* pré-letramento. Depois, numa primeira fase, a *escrita* tenta representar a fala, sendo que, posteriormente, é a *fala* que procura simular a *escrita*. Segundo a mesma autora, na aquisição da fala o estímulo determinante é o auditivo, enquanto que na aquisição da escrita o estímulo determinante é o visual.

Essa resposta encaminhada pela psicolinguística é importante para o educador que se ocupa com a alfabetização. Da mesma forma que ouvir e falar são atividades de comunicação, ler e escrever também o são. Qualquer comunicação verbal exige interação entre o emissor e a audiência. Na aquisição da fala a criança interage com outros falantes e a aprendizagem se dá tanto de forma espontânea quanto provocada. A aprendizagem não se dá quando estão ausentes condições mínimas de relação cooperativa entre emissor e receptor, ou quando inexistente a necessidade de transmissão de intenções e conteúdos. Na aquisição da linguagem escrita o processo é semelhante. A aprendizagem se dá de forma tanto espontânea quanto provocada, quando a criança, exposta às estimulações gráficas, estabelece relações cooperativas com o outro, emissor ou receptor, e quando, por sua experiência cotidiana, descobre que pode ampliar seu conhecimento do mundo por meio da leitura e estender sua comunicação com a escrita. A aprendizagem não se dá quando os canais de comunicação com o outro estão obstruídos e quando o sistema gráfico aparece à criança destituído de seu poder de comunicação e expressão.

Como se sabe, alguns meios sócio-familiares oferecem à criança pré-escolar um ambiente rico em estimulação gráfica. Nessa circunstância, a aquisição da leitura e escrita, inseridas em um ambiente afetivo e sócio-emocional adequado, ocorre de forma quase natural, geralmente muito cedo, por volta dos 3 ou 4 anos, quando observamos a criança reproduzir na escrita palavras significativas para ela. Às condições estimuladoras da família, somam-se muitas vezes as boas condições educacionais da escola, e a criança experimenta muito cedo o prazer do domínio da leitura e da escrita. Sempre que o processo é artificializado, na família ou na escola, desvinculado de suas funções de comunicação e expressão, transformado em exigência independente do ritmo de desenvolvimento e das necessidades experimentadas pela criança, ele se torna traumático e geralmente ineficaz, podendo isto ocorrer em qualquer idade, isto é, aos 4, 6, ou 8 anos.

Cabe aqui perguntar: se a aquisição da linguagem escrita é tão dependente das condições ambientais, o que ocorre com as crianças que, em seu ambiente familiar, não contam com adultos alfabetizados e não convivem de modo suficientemente estimulador com o sistema gráfico? Quando chegam à escola, em nosso país, provavelmente aos 7 ou 8 anos, em que etapa da construção psicogenética da linguagem escrita (Ferreiro e Teberosky, 1979) se encontram?

Não dispomos ainda de suficientes evidências empíricas para dar respostas conclusivas a essa questão, mas sustentamos a hipótese de que, se comparadas às crianças que dispõem de estimulações gráficas em seu meio social, as crianças que não dispõem dessas condições se apresentarão em desvantagem na escola,

por estarem em etapas menos avançadas na construção psicogenética da linguagem escrita e não terem ainda descoberto sua utilidade e necessidade. Tais crianças, já vítimas da discriminação social, serão vítimas também da discriminação escolar, quando o ensino oferecido na escola não se adequar às suas características e necessidades.

A pré-escola tem um papel fundamental a desempenhar na alfabetização dessas crianças, fornecendo-lhes estimulação visual com o sistema gráfico, interação cooperativa e favorecedora da comunicação, oportunidades de manuseio de símbolos gráficos significativos. As atividades de leitura e exploração de textos devem receber especial atenção, por serem motivadoras no sentido de provocarem novas descobertas e serem mais simples por não exigirem a motricidade fina necessária para escrever. Contudo, também a escrita pode ser favorecida por atividades prazerosas de desenho e pintura, habitualmente apreciadas pelo pré-escolar. A criança tentará escrever por si mesma, quando se sentir pronta e motivada para isso. Caberá ao professor compreender o que está ocorrendo e acompanhá-la nas etapas de construção da escrita que ela deverá percorrer.

Algumas considerações de caráter psicológico e educacional podem ser feitas:

1. As crianças constroem sistemas de representação que lhes permitem avançar de comportamentos de tipo sensorial e motor dependentes da percepção para comportamentos mais complexos, que definem a especificidade das funções psicológicas superiores do ser humano. Tais sistemas de representação se inter-relacionam de forma cada vez mais integrada ao longo do desenvolvimento, chegando a constituir as formas mais complexas da consciência e da reflexão humanas, que serão características do cidadão educado nas diferentes condições sócio-históricas das diversas sociedades organizadas. Nessas sociedades o domínio da linguagem escrita transformou-se em condição necessária para o exercício da cidadania.

2. A aquisição pela criança da linguagem escrita como um sistema de representação tem uma pré-história que se situa na constituição e evolução da função semiótica, sob forma de imitação, gesto, jogo simbólico, desenho, fala. Todas essas formas comportamentais são tributárias das estruturas psicológicas já construídas pelo pré-escolar na etapa de desenvolvimento em que se encontra. Na seqüência da evolução psíquica, essas estruturas aparecem de modo instável e inacabado, e só paulatinamente se tornam operatórias, móveis e relativamente equilibradas. Assim, as primeiras aproximações que a criança faz da linguagem escrita revestem-se das características dos *símbolos* e só paulatinamente dos *signos* que a cultura elaborou durante séculos.

3. A transmissão da *linguagem escrita*, ou, se preferirmos, a alfabetização, pode ser enormemente dificultada, reproduzindo “fracassos escolares”, se as condições oferecidas e os procedimentos utilizados no ensino não levarem em consideração as *formas iniciais de linguagem*, que ocorrem nos anos pré-escolares e se manifestam por meio da função simbólica sob a forma de gestos, imitação, jogo simbólico, desenho, fala.

4. A pré-história da aquisição da linguagem escrita situa-se nas atividades de estimulação da linguagem oral, na solicitação de gestos significativos, nas atividades de imitação, nos jogos simbólicos, no rabisco e no desenho. Com o uso de lápis e de papel ou equivalentes, a criança desenvolve seu interesse pelas representações; na manipulação de livros e revistas, ela constrói símbolos que abrem caminho para a construção do signo. A experiência com material gráfico, visto como bem cultural ao qual o futuro aluno deverá ter acesso, é indispensável nos anos pré-escolares. Creches e pré-escolas têm função insubstituível para propiciar tais experiências, sobretudo quando se trata do atendimento às crianças das camadas sociais mais desprivilegiadas, que hoje se constituem na maioria da população brasileira.

Os progressos da Psicologia e das Ciências da Educação vêm apontando para a questão do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita como aquisição de um novo sistema de representação, que em interdependência com outros sistemas semióticos amplia enormemente as capacidades mentais do indivíduo. Assim, a aquisição do conhecimento do sistema gráfico alfabético pode ser vista como a aquisição de um novo sistema semiótico. É nesse sentido que Vygotski escreve que “*o sistema de signo reestrutura o processo psicológico num conjunto e torna a criança capaz de controlar seu ambiente. Ele reconstrói o processo de escolha sobre uma base totalmente nova*” (1989, p.39). Referindo-se a dois tipos de atividades mnemônicas, uma dominante entre pessoas analfabetas e caracterizada pelo impacto não mediado do material a ser recordado (por exemplo, o uso de pedras para contar), e outra que apresenta intermediários semióticos, até o uso da escrita, ele escreve:

No entanto, mesmo no caso de homens e mulheres iletrados, a memória natural não é o único tipo encontrado. Ao contrário, coexistem com ela outros tipos de memória pertencentes a linhas de desenvolvimento completamente diferentes. O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples, demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas

impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. A análise comparativa mostra que tal tipo de atividade está ausente mesmo nas espécies superiores de animais; acreditamos que essas operações com signo são produto das condições específicas do desenvolvimento social. (Vygotski, 1989, p. 44)

A discussão teórica a respeito da origem do signo, que em seus aspectos psicológicos incluiria necessariamente as contribuições de Vygotski, Wallon e Piaget (cf. Deleau, M., 1990), preocupados com a apreensão dos processos de construção das atividades semióticas na infância, foge ao escopo deste ensaio, voltado para as implicações pedagógicas de alguns conhecimentos provenientes da Psicologia. É preciso enfatizar, contudo, que graças aos processos semióticos surge no indivíduo uma nova capacidade de auto-regulação. Emergem as intenções e a representação simbólica da ação orientada, que permitem ao indivíduo tornar-se sujeito e objeto de sua conduta. Os signos estão presentes em todas as funções mentais superiores: pensamento, atenção voluntária, memória semântica, leitura e escrita de um sistema de representação.

Como conclusão, reafirmamos a urgência do conhecimento teórico e prático da psicologia infantil. Um conhecimento que permita ao educador conduzir com maior êxito as novas gerações ao pleno exercício da cidadania, numa sociedade em transformação como é esta na qual vivemos.

Resumo

O texto aponta a necessidade de uma Psicologia da Criança capaz de considerar os aspectos biológicos e as condições sociais da vida, que poderia gerar práticas pedagógicas criativas e respeitadoras das diferenças. Reafirma a dignidade da infância e enfatiza a concepção de parceria histórica como caminho para solucionar concepções setorializadas do desenvolvimento infantil. Finalmente, discute algumas contribuições da Psicologia para as práticas educacionais.

Abstract

The text discusses the need of an approach in Child Psychology that considers biological and social conditions and could generate creative pedagogical practices, respecting differences among children. It emphasizes the dignity of childhood and suggests partnership with a historical approach as a way to overcome limited conceptions of child development. It discusses also some contributions of Psychology to educational practices.

Referências bibliográficas

- Ambron, S.A. e Brodzinsky, D.M. (1979). *Lifespan human development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Azevedo, M.A. (1991). *Incesto pai-filha: um tabu menor de um Brasil menor*. Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Azevedo, M.A. e Guerra, V.A. (1995). *Violência doméstica na infância e na adolescência*. São Paulo, Robe Editorial.
- Bourdieu, P. (1980). *Os testes escolares são racistas. É o racismo da inteligência*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 de janeiro.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*. Paris, Armand Colin.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI Editores.
- Gergem, K.J., Gloger-Tippelt, G. e Berkowitz, P. (1990). The cultural construction of the developing child. In Semin, G.R. e Gergem, K.J. (eds). *Everyday understanding*. Londres, Sage Publ.
- Kato, M.A. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes.
- Koffka, L. (1924). *The growth of the mind*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Leontiev, A.N. (1959/1977). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Luria, Leontiev, Vygotski e outro. *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa, Editorial Estampa.
- Lidz, T. (1973). *La persona: su desarrollo através del ciclo vital*. Barcelona, Herder.
- Maluf, M.R. (1987). Alfabetização na pré-Escola: conceitos e preconceitos. *Educação e Sociedade*, 26, pp. 132-44.
- Piaget, J. (1971). Development and learning. In: Raths, J. (ed). *Studying teaching*. Prentice-Hall.
- Riegel, K.F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, vol.31, 10, pp. 689-700.
- Steiner, M.H.F. (org.) (1986). *Quando a criança não tem vez: violência e desamor*. São Paulo, Pioneira.
- Thorndike, E.L. (1914). *The psychology of mind*. New York, Teachers College Press.
- Vygotski, L.S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Zazzo, R. (1988). Affetività e intelligenza nello sviluppo del bambino. *Etá Evolutiva*, 30, pp. 4-11.

Maria Regina Maluf

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo