

IDEIAS DE L. S. VIGOTSKI SOBRE A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Boris G. Meshcheryakov

Resumo: Neste artigo, analisam-se as ideias principais da quarta conferência de Vigotski, “A questão do meio na pedologia”, no contexto da série de sete conferências intitulada “Fundamentos de pedologia”, e outros trabalhos do autor sobre o mesmo tema. Essa série é considerada como representativa do projeto de Vigotski para uma ciência do desenvolvimento infantil. A quarta conferência enfoca principalmente as tendências específicas do desenvolvimento psicológico. Mostra-se que as ideias dessa conferência foram posteriormente desenvolvidas no trabalho “O problema da idade” e em leituras concernentes à crise da idade.

Palavras-chave: Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. Pedologia. Desenvolvimento infantil. Vi-
vência.

Introdução

Neste trabalho¹, tentarei analisar o conteúdo da conferência de Vigotski “A questão do meio na pedologia”, que se publica pela primeira vez em língua portu-

- 1 Tradução de Gisele Toassa, a partir da versão em inglês. Cotejada com o original russo. As referências finais foram transliteradas do alfabeto cirílico, e quando o autor referiu-se à “Questão do meio na pedologia”, substituímos as citações traduzidas ao inglês pelas de Márcia Pileggi Vinha (Vigotski, 1935-2010). No que se refere à versão em inglês, o autor agradece à Prof. Ms. Paula M. Towsey, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa; a Michael Cole,

guesa. O contexto para análise será toda a série de sete aulas nos "Fundamentos de pedologia" e a obra do autor como um todo.²

A referida série de conferências foi proferida em 1933/1934, não muito antes da morte do autor, e pouco depois publicada em número bastante escasso (somente 100 cópias) pela editora do Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado (1935). A qualidade da publicação era extremamente pobre (papel cinza), e um microfilme de má qualidade e difícil leitura tornou-se disponível em umas poucas bibliotecas. Entretanto, em 1996, junto de outras publicações, as conferências de Vigotski publicaram-se sob o título "Conferências sobre pedologia" em Izevsk, na Editora da Universidade de Udmurt, republicadas em 2001. As conferências de Vigotski tornaram-se disponíveis ao leitor russo graças às publicações da Izevsk.

A primeira impressão (e ideia) sobre toda a série de conferências pode ser formada por meio de seus títulos:

Conferência 1 – O objeto da pedologia

Conferência 2 – Métodos característicos da pedologia

Conferência 3 – A doutrina da hereditariedade e do meio na pedologia

Conferência 4 – A questão do meio na pedologia

Conferência 5 – Leis gerais do desenvolvimento psicológico infantil

Conferência 6 – Leis gerais do desenvolvimento físico infantil

Conferência 7 – As leis do desenvolvimento do sistema nervoso

É importante esclarecer que os títulos das conferências foram reconstruídos em 1996, quando publicadas. Não obstante, são idênticas às expressões utilizadas pelo próprio Vigotski, nas informações preliminares, e ao conteúdo das exposições (talvez somente a sexta conferência necessite esclarecimento, e sobre isso falaremos mais adiante). Julgando pelos títulos, a única que tem relação com a psicologia é a quinta. Não tentarei adivinhar quais foram os motivos para sua publicação³. Estou realmente grato a Gisele Toassa pelo interesse nos trabalhos de Vigotski e pelo entusiasmo quanto a esta tradução. Em minha opinião, se fôssemos

Distinguished Professor of Communication, Psychology, and Human Development na University of California at San Diego, diretor do Laboratory of Comparative Human Cognition e Ann Elagina, Bachelor of Science in Psychology, Dubna University, Dubna, coordenadora do escritório de publicação do Psychological Journal of Dubna University.

- 2 Das fontes em inglês, nas quais o texto da conferência é analisado, trabalho interessante e detalhado se apresenta no livro de Van der Ver e Valsiner (1991, pp. 308-319).
- 3 Ver "Apresentação" deste dossiê.

selecionar uma conferência entre as outras sete, esta seria a melhor escolha. Em comparação com outras, “A questão do meio na pedologia” é a mais interessante e original. Como a quinta, baseia-se em material psicológico, mas dela difere por conter novas ideias, donde os planos e proposições de Vigotski podem ser inferidos.

Antes de começar a análise do conteúdo da conferência, gostaria de fazer alguns comentários acerca da biografia de Vigotski. De 1924 até o fim de sua vida, o autor esteve a maior parte de seu tempo em Moscou, cidade para a qual migrou da Bielorrússia, vindo de Gomel. Entretanto, de tempos em tempos, Vigotski visitava outras cidades, principalmente Kharkov e São Petersburgo (na época, Leningrado) para ministrar conferências, que aparentemente duravam vários dias em ininterruptas sequências de muitas horas. Durante os anos 1930, os colegas de Vigotski, como A. R. Luria e A. N. Leontiev, começaram a trabalhar em Kharkov, o que explicaria as visitas do autor a essa cidade. Também em São Petersburgo, se verificar o passaporte de Vigotski, você encontrará o seguinte comentário: “De 1927, um professor no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado” (Vygodskaya & Lifanova, 1996, p. 82). Na biografia do pai escrita pela filha de Lev Semionovich há uma memória de infância sobre como o pai foi a São Petersburgo proferir conferências em abril de 1934. Poderiam ser estas as “Conferências sobre pedologia”? Porque as datas são frequentemente imprecisas e documentalmente não fundamentadas, o exame do estilo e a comparação da substância das conferências com textos tematicamente similares têm grande valor.

Logo no início do texto, Vigotski explica aos ouvintes que todo o curso é propedêutico, ou seja, apenas trata dos termos principais da pedologia e metodologias de pesquisa do desenvolvimento infantil. Podemos assumir que os ouvintes eram os trabalhadores do sistema educacional, sem uma educação psicológica específica; isso facilita a compreensão do conteúdo e do estilo das conferências, e é isso que desejo dividir com o leitor.

Nos textos destas conferências, Vigotski nunca menciona sua especialização principal: é um psicólogo. Julgando pelo tema e conteúdo das conferências selecionadas, seria muito difícil adivinhar sua ocupação profissional. Na terceira delas, o autor lança um olhar detalhado para a hereditariedade biológica, as leis da genética e a lógica do método com gêmeos.⁴ Na sexta, ele fala principalmente sobre dados fisiológicos, como a secreção interna produzida pelo desenvolvimento glandular e o sistema endócrino como um todo. Na sétima, fala sobre desenvolvimento cere-

4 O autor refere-se às pesquisas sobre o papel da hereditariedade e da cultura no desenvolvimento, empreendidas por Vigotski e Luria, como disposto em Luria (1992).

bral. Essa habilidade para trabalhar com informações de muitas disciplinas diferentes é, sem dúvida, uma espantosa característica do autor.

Outro fato interessante é que, até nas suas duas conferências sobre psicologia, o autor nunca se refere ao seu trabalho científico principal. Nem quando fala de suas próprias ideias sobre as vivências, formas ideais e desenvolvimento das funções psicológicas superiores ele menciona sua própria contribuição. Sobretudo, não cita o nome de qualquer colega com quem, por alguns anos, trabalhou no desenvolvimento da teoria histórico-cultural do desenvolvimento psicológico. Só uma vez ele menciona “nossa clínica” (na quarta conferência).⁵ De fato, nomes de quaisquer autores são raramente mencionados nestas conferências, o que as distingue das outras e de seu trabalho escrito. Geralmente, Vigotski nomeava muitos autores diferentes, e falava em detalhes sobre suas opiniões teóricas e estudos empíricos, focalizando especial atenção nos resultados obtidos por ele próprio e seus colegas. Portanto, eu gostaria que os leitores iniciantes de Vigotski percebessem que não só a quarta conferência, mas todas as outras, não devem ser consideradas como exemplo representativo dos textos científicos do autor. Isso não se enquadra numa escala de “bom-mau”; ocorre apenas que, nessas conferências, Vigotski tentou explicar simplificada e o conhecimento interdisciplinar sobre crianças, que foi chamado de “pedologia”.

É interessante notar que, apesar das diferenças entre todas essas disciplinas (fisiologia do sistema nervoso, endocrinologia, genética, medicina, antropologia física, psicologia), Vigotski foi capaz de vinculá-las num modelo (ou construção) singular. Podemos assumir que demonstrar isso foi a principal realização do autor nessa série de conferências. O que deveria ser feito para unificar todos os diferentes métodos pedológicos, termos e fatos numa ideia única, e o que deveria ser feito para tornar a “pedologia” um ciência independente, ciência do desenvolvimento da criança, e não uma associação artificial de diferentes disciplinas científicas? Por muito tempo, essa questão interessou a Vigotski. Em 1931, ele publicou o artigo “Temas de psicologia e pedologia”, onde declarou que: “a base para criar a ‘pedologia’ como ciência independente

5 É difícil dizer de que tipo de clínica se tratava. Nos materiais biográficos, podemos encontrar a seguinte informação sobre a experiência clínica de Vigotski: “de 1929 a 1931 ele foi assistente e depois coordenador de laboratório na Clínica de Doenças Nervosas na Universidade Estadual de Moscou” (Vygodskaja, & Lifanova, 1996, p. 127). A partir de fevereiro de 1931 Vigotski foi feito vice-diretor científico no Instituto de Proteção à Saúde de Crianças e Adolescentes, criado após o 10º aniversário da Revolução de Outubro (p. 128). Este instituto pertenceu ao Ministério da Saúde (Narkomzdrav). Em 1929, um Instituto de Defectologia Experimental foi criado no Ministério da Educação, sendo Vigotski o seu diretor científico até vir a falecer (p. 115). Ao menos, não se pode duvidar do fato de que Vigotski teve um amplo espectro de trabalho.

é reconhecer a realidade objetiva do processo geral de desenvolvimento infantil, que é seu objeto principal" (Vigotski, 1931/2007, p. 102).

As três primeiras conferências

Logo no começo da primeira conferência, Vigotski diz que a "Pedologia é uma ciência do desenvolvimento infantil" (e "*O desenvolvimento da criança é o direto e imediato objeto de nossa ciência*"), recusando a definição etimológica da "Pedologia como a ciência que estuda crianças". O material subsequente desta conferência é devotado às "leis mais gerais do desenvolvimento da criança". Nessas leis, usando vários materiais, Vigotski tentou definir as características principais dos processos de desenvolvimento infantil: 1) a integralidade (caráter holístico) do processo de desenvolvimento, a unidade de diferentes aspectos e linhas de desenvolvimento (a existência de uma regularidade comum vinculada à unidade intersistêmica); 2) no desenvolvimento, há não só mudanças quantitativas, mas também qualitativas; 3) há desníveis de desenvolvimento global, ou seja, mudanças de tempo ou velocidade; 4) heterocronia e desproporcionalidade do desenvolvimento de diferentes linhas (por exemplo: diferentes partes do corpo, tanto glândulas endócrinas quanto funções psicológicas desenvolvem-se em diferentes velocidades, no seu próprio ritmo, trajetórias, e tempos diferentes); 5) o aparecimento de neoformações, talvez acompanhada por regressão, involução de conquistas prévias; 6) o desenvolvimento é caracterizado por mudanças estruturais, que são relacionadas à diferenciação de estruturas prévias e de velocidades de desenvolvimento das diversas partes de todo o sistema; 7) a existência dos períodos ótimos do desenvolvimento de diferentes partes do corpo e da personalidade. Essas características serão novamente consideradas noutras conferências: na quinta, em relação com o desenvolvimento psicológico; na sexta, aplicadas ao desenvolvimento do sistema endócrino e, na sétima, ao do sistema nervoso central.

Ao lado disso, na sua primeira conferência, Vigotski caracteriza os três grupos de teorias do desenvolvimento infantil, duas das quais (pré-formismo e determinismo ambiental) não demandam a definição de desenvolvimento.

Se a primeira teoria rejeita o desenvolvimento, ao ensinar que todo o desenvolvimento é dado logo no início, a segunda também rejeita o desenvolvimento, porque o substitui, de processo interno da criança, por uma simples aquisição de experiência, como simples reflexo da influência do ambiente. (Vigotski, 2001, p. 28)

Entretanto:

com o ponto de vista do terceiro grupo de teorias, desenvolvimento é o processo no qual a personalidade ou indivíduo é formado, pelo aparecimento de novas qualidades a cada passo do caminho, novas formações, especificamente humanas, que são preparadas por todo o prévio trajeto desenvolvimental, embora não sejam nele contidas de forma pronta, nos estágios iniciais de desenvolvimento. (p. 30)

Na segunda conferência, Vigotski descreve as três características do método pedológico, isto é, os princípios gerais suficientes da abordagem de pesquisa, embora sem os métodos concretos de coleta de dados. Como em seus outros trabalhos, Vigotski separou o método científico (metodologia) e as técnicas de pesquisa.

Vigotski considera o método pedológico como holístico, clínico e genético-comparativo. As palavras não dizem muito, já que o autor tinha uma interpretação bastante singular. Por exemplo, ele entendeu a totalidade (integralidade) do método pedológico não como pesquisa que tudo incluía, que usava métodos de várias ciências, e sua pesquisa clínica não significava estudar somente patologias (desvios e distúrbios do desenvolvimento normal), ou o estudo detalhado de casos específicos.

Para caracterizar a totalidade do método pedológico, Vigotski enfatizou dois tipos de análise de fenômenos complexos (fala, desenvolvimento infantil etc.): análise por decomposição em elementos e em unidades (sendo a “análise em unidades” oposta à “análise em elementos”). Quando o método de decomposição em elementos é utilizado, as propriedades do todo são perdidas (um bom exemplo da natureza seria decompor a água em hidrogênio e oxigênio), mas o método de decomposição em unidades preserva as propriedades e funções orgânicas que nos interessam (por exemplo, a “célula” é unidade que retém muitas propriedades delas; referindo-se a essa analogia, Vigotski frequentemente usou o termo “a célula” literalmente como sinônimo de “unidade”). Vigotski (2001) pensou que, para analisar o problema do meio e da hereditariedade em pedologia, era importante usar o método de decomposição em unidades: a “pedologia estuda tanto a hereditariedade quanto o meio, dado o método sobre o qual estou falando, o método de decomposição em unidades”, enquanto que, por exemplo, a genética e a higiene “estuda a hereditariedade e o meio, usando o método de decomposição em elementos” (p. 43).

Vigotski opõe o método clínico ao sintomático, não escondendo que empresta os termos da medicina, onde originalmente as doenças são classificadas de acordo com sinais e sintomas. Por outro lado, uma analogia próxima seria a oposição entre taxonomia fenética e filética em biologia:

Deste modo, quando falo que a pedologia usa o método clínico para estudar o desenvolvimento infantil, quero dizer que se aproxima de todas as manifestações externas observáveis no desenvolvimento infantil somente como atributos (signos), que mostram como o processo ocorreu, como o próprio processo aconteceu, lembrando o que iniciou esses sintomas. (Vigotski, 2001, p. 45)

Como Van Der Veer e Valsiner (1991) notaram: “o ‘método clínico’ implicou a análise do sistema de causas subjacente que origina uma série de sintomas possíveis (e com frequência, aparentemente contraditórios). Este método é ‘genético-condicional’ (termo de Kurt Lewin que Vigotski ocasionalmente utilizou), ou ‘síndrome-analítico’ (ver Luria & Artemeva, 1970), e integra um número de tradições do repertório de um metodólogo (observação, experimento, entrevista etc.)” (p. 310).

Discutindo a terceira característica do método pedológico, Vigotski faz um interessante comentário, o de que é impossível observar imediatamente o processo de desenvolvimento. Nós avaliamos o desenvolvimento baseando-nos nas observações comparativas das mesmas crianças em cronologicamente organizados momentos do tempo (método longitudinal):

Isto é o que eles querem dizer, quando falam que a pedologia usou o método genético-comparativo, a qual realiza algo como cortes transversais comparativos do desenvolvimento em vários estágios e, comparando-os entre si, usa a comparação como meio, que apresenta por qual caminho a criança passou. (Vigotski, 2001, pp. 49-50)

Ao lado disto, Vigotski enfatizou especialmente outro método comparativo em pedologia, que considerou muito importante, sob o ponto de vista do diagnóstico clínico: “um método comparativo também é usado na pedologia de um modo diferente, significando o modo como é usado em qualquer disciplina clínica, quando a criança é comparada não consigo mesma, mas com crianças que tiveram diversos cursos de desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 50). Para ilustrá-lo, Vigotski passou muito tempo discutindo a diferença entre as crianças com desenvolvimento mais rápido, então denominadas “*Wunderkinder*”, que depois se tornam pessoas com habilidades ordinárias, das que são realmente talentosas (“gênios verdadeiros”).

Na terceira conferência, que lida predominantemente com o papel da hereditariedade no desenvolvimento infantil, a ênfase foi feita nas diferenças da abordagem pedológica com relação à pesquisa genética geral. De acordo com exemplos de características fenotípicas, podemos ver o especial interesse de Vigotski no desenvolvimento de características comportamentais. A genética determina as leis da hereditariedade para

características simples e estáveis, altamente dependentes da hereditariedade, como a cor dos olhos.

A genética estuda as próprias leis da hereditariedade, portanto requer características puras, na sua forma pura, requer características que são muito estáveis e consistentes. A pedologia estuda o papel da hereditariedade no processo de desenvolvimento, portanto demanda indicações mistas que são instáveis e sujeitas à mudança no processo de desenvolvimento. (Vigotski, 2001, p. 55)

Isso porque, na pedologia, as leis e métodos da genética clássica não podem ser aplicados, segundo Vigotski. E porque um método especial fora desenvolvido para estudar o papel da hereditariedade, envolvendo o estudo com gêmeos mono e dizigóticos. Ao analisar o grau de influência da hereditariedade numa dada característica, deveríamos olhar para a diferença de graus de semelhança entre esses tipos de gêmeos. Talvez devido à sua afinidade com a simplicidade, Vigotski não apresenta coeficientes de correlação e de concordância, ele não apresenta alguma fórmula para o coeficiente de hereditariedade, mas isto não o impede de descrever muitas regularidades, determinadas a partir da utilização do método com gêmeos.⁶ Apontarei duas delas de forma muito sucinta, embora na conferência haja ilustrações e argumentos para cada regularidade.

Primeiro, as funções mais elementares “que são de certo modo presentes logo no início do desenvolvimento, formando pré-requisitos para o desenvolvimento posterior, ... são mais causadas pela hereditariedade que as funções superiores, as quais aparecem relativamente tarde” (Vigotski, 2001, pp. 62-63). Em outras palavras, “funções psíquicas superiores, que são o produto do desenvolvimento histórico dos humanos, estão relacionadas com a hereditariedade diferentemente das funções que parecem ser o resultado principalmente do desenvolvimento evolucionário” (p. 64). Como exemplos das funções superiores, Vigotski usou o desenvolvimento da fala, do talento musical e do desenvolvimento intelectual.

Segundo, para as funções elevadas, que demoram um longo tempo para se desenvolver, as similaridades entre os pares de gêmeos mono e dizigóticos “não são constantes, consistentes durante todo o período do

6 Aqui, novamente, Vigotski ocultou dos ouvintes maiores informações sobre esses estudos (quem, quando e onde esses estudos os realizaram), e também sobre sua participação nelas. Entretanto, há suficiente detalhamento no livro de Van Der Veer e Valsiner (1991). Devo somente limitar-me a uma citação: “Um amplo programa de pesquisa na investigação do desenvolvimento de gêmeos foi iniciada no Instituto Médico-Biológico em 1929 (Levit, 1935), com a participação imediata de Alexandr Luria e partindo de Vigotski” (p. 312).

desenvolvimento infantil, e mudam na transição entre os períodos etários” (Vigotski, 2001, p. 66). Disto, Vigotski inferiu que

é por lidar com características complexas, mistas, e que estão mudando durante o desenvolvimento, que o pedólogo não pode separar vários aspectos do desenvolvimento como relacionados à natureza ou ao cuidado.⁷ O problema torna-se muito mais complicado. Requer um estudo diferencial da influência da hereditariedade no desenvolvimento separadamente para cada aspecto e também para o mesmo aspecto do desenvolvimento em diferentes estágios. (p. 68)

Na próxima conferência, Vigotski aplicará a mesma ideia sobre o relacionamento diferenciado de um dado fator com diferentes aspectos do desenvolvimento, referindo-se à influência do fator ambiental.

A quarta conferência

Finalmente, chegamos ao tópico principal do artigo – o conteúdo da quarta conferência, com a qual o leitor brasileiro tem a oportunidade de se familiarizar. Antes de tudo, este capítulo divide-se em duas partes. A primeira trata do método de análise da influência do meio no desenvolvimento infantil e das vivências. A segunda, do meio como fonte de desenvolvimento. O capítulo começa com a questão: o que a pedologia estuda, no que se refere ao problema do meio? Sendo uma ciência do desenvolvimento, é claro que ela estuda o papel (a influência) do meio no desenvolvimento infantil. Mas o ponto principal desta conferência tem um significado metodológico: como estudar a influência do meio no desenvolvimento infantil? Respondendo a essa questão, Vigotski recusa-se a avaliar o meio separadamente da criança, ou a qualquer avaliação que não dependa da idade e peculiaridades individuais de uma criança particular. O estudo do desenvolvimento deveria ser baseado na “dinâmica e entendimento relativo do meio”. Do ponto de vista de Vigotski, este entendimento é “o principal que você necessita delinear [*tcherpat*], quando se fala sobre pedologia” (Vigotski, 2001, p. 86). A maior parte das evidências procura provar que esta ideia principal está relacionada à influência do meio no comportamento infantil e no desenvolvimento psicológico. Portanto, no todo, esta conferência dedica-se aos aspectos psicológicos do tema dos meios na ciência do desenvolvimento infantil (pedologia).

A principal ideia de Vigotski acerca da influência do meio poderia ser interpretada em termos do sistema meio-criança, no qual a comuni-

7 No inglês, respectivamente *nature-related* e *nurture-related* (N. da T.).

ção é de natureza bilateral, e além disso – o que é muito importante – atribui-se o papel principal aos processos psicológicos. A abordagem oferecida por Vigotski é um caminho radical para superar o inevitável problema de se limitar o número incontável de conexões no interior do referido sistema.

Para responder à questão sobre como o meio terá impacto no comportamento infantil e no desenvolvimento psicológico, Vigotski propõe utilizar a análise do relacionamento entre o meio e as peculiaridades da criança. Entretanto, cada criança tem um grande número de peculiaridades, e, num primeiro olhar, esta resposta não parece muito construtiva. Mas Vigotski especifica que, a fim de diagnosticar problemas psicológicos relacionados ao meio, antes de tudo, nós deveríamos considerar como a criança *vivencia-o*. A vivência é como “*prisma* que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante.” (Vigotski, 2008, p. 6)⁸.

Então, a influência do meio deveria ser estudada tomando em consideração os diferentes elementos do meio e como eles são vivenciados pela criança. Tal resposta dificilmente pode ser considerada adequada na perspectiva de uma psicologia marxista materialista, com a qual Vigotski sempre se associou. Sua resposta pode ser compreendida como se o meio desempenhasse um papel secundário; por exemplo, se você não gostar do mundo exterior, não vale a pena empregar tempo e força tentando mudá-lo, é suficiente apenas modificar seus sentimentos sobre ele. Evidentemente, não é o que Vigotski queria dizer. Primeiro, não somente o sujeito, mas também o mundo exterior (meio, contexto) são termos extremamente amplos, que requerem um número amplo de determinações para ter uso prático. A análise do meio, do ponto de vista das vivências, permite diminuir significativamente a dimensão e o número desses relacionamentos. Vigotski provê uma demonstração persuasiva da expansão do meio que ocorre conforme a criança desenvolve-se. Esta demonstração indica-nos que a base para limitação de um meio multidimensional deveria ser o olhar sobre o sujeito, na esfera das suas vivências e atividades. Segundo, as próprias vivências são uma forma subjetiva de reflexão dos fatos; sua relação com o mundo externo, informacional e causal, inevitavelmente é expressa através do comportamento e atividades. Terceira, até por olhar as experiências como fator comportamental importante, Vigotski não diz que elas desempenham o papel fundamental e, sobretudo, o papel do único fator. O que, neste caso, as vivências (indiretamente,

8 As citações pertinentes a essa obra de Vigotski se reportam ao original russo e sua versão para o português, tendo como referência a tradução de Márcia Pileggi Vinha, é de responsabilidade de Gisele Toassa, com a autorização do autor.

isto é, através do comportamento do sujeito observado e da comunicação com ele) fornecem para um psicólogo ou pedólogo? Como foi mencionado, fornecem informação, o que auxilia a diminuir significativamente o número e a dimensionalidade das conexões do sistema de interação criança-meio, preservando simultaneamente os aspectos dinâmicos mais importantes do meio. Isto é similar a como o médico, examinando o paciente, procura entender a causa da doença ao pedir-lhe que fale de sua dor, de onde e como a sente, com que frequência etc. Essa analogia médica permite completar a descrição dada por Vigotski, sobre o “benefício de um ponto de vista médico”, que o psicólogo extrai da análise das vivências.

Vamos olhar a parte da conferência na qual Vigotski tenta especificar seu entendimento do que é a experiência. Isto é muito importante, porque a palavra “vivência” (*pereživânie*) é emprestada da linguagem cotidiana (sua raiz “*jiv*” vem da palavra “*jizn*” – vida) e, sem especificações, não pode ser considerada como termo científico.

Como pretendia o autor, vivência é uma “unidade de análise”, uma “célula” conceitual:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa⁹ – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência (Vigotski, 2001, pp. 80-81)

É importante enfatizar que a definição de vivência por Vigotski é uma continuação de como ele caracterizou o método holístico da pedologia, sobre o qual ele falou, em linhas gerais, na segunda conferência. Para um conceito como este, em minha opinião, um termo especial é necessário. Chamo-os “conceitos híbridos” (Meshcheryakov, 2008). Eles contêm sinais e elementos opostos (por exemplo: externo e interno, subjetivo e objetivo), que pertencem formalmente a realidades diferentes. O número de sinais pode não ser grande, mas suas diferenças ultrapassam os limites de apenas uma disciplina científica tradicional.

na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram na determinação de sua

9 Em russo, человек (leia-se “tchilaviék”), que se pode traduzir tanto por “homem” como por “pessoa”.

atitude frente a dada situação– ou, mais brevemente, a vivência – aquela “unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade. (Meshcheryakov, 2008, pp. 6-8)

Qual é a “estrutura” desta unidade, qual é seu conteúdo psicológico? Vigotski afirma claramente que a vivência da criança é “de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (p. 79). Assim, está certo falar sobre uma dupla refração – emocional e cognitiva – do meio na vivência. Em alguma medida, esta compreensão da vivência (como relação emocional-cognitiva) pode ser comparada ao termo “atitude”, na psicologia social anglo-americana. Entretanto, há uma diferença significativa. No russo, a palavra “pereživânie”, o caráter processual e dinâmico deste fenômeno é apresentado distintamente, pois o prefixo “pere”, significa movimento, e também renovação e repetição de algum processo, e o sufixo “-anie” também implica num processo ou ação abstrata. A vivência toma lugar no tempo, pode ter início e fim, pode ficar mais ou menos intensa, pode ir e vir.

Ao lado disto, notemos que Vigotski, tratando da importância do conceito de “vivência” na compreensão das influências do meio na criança, tinha em vista influências que são expressas nas mudanças situacionais correntes no comportamento (reações aos eventos), e mais ou menos consistentes dos traços de caráter, de personalidade. Ao mesmo tempo, Vigotski provê exemplos específicos de tais eventos e situações num meio dado, que, em termos modernos, podem ser denominados de fortes estressores. Como é bem sabido, eles podem causar sérios efeitos negativos no comportamento, caráter, saúde somática e psicológica da criança. Num dos seus exemplos, Vigotski toca no assunto da influência do meio na autoestima, desenhando a paradoxal conclusão de que a falta da habilidade para generalizar serve como algum tipo de mecanismo de defesa nas crianças com habilidades mentais reduzidas. Mas quando uma criança normal vivencia o fracasso, isto causa efeitos emocionais negativos: sentimentos diferentes aparecem como “baixa autoestima, humilhação etc.” e isto, como afirma Vigotski, é igual a um trauma ou transtorno. É claro, na vida de uma criança há muitos estressores que frequentemente transcendem as habilidades da criança na atividade acadêmica (causando fracasso crônico). Embora Vigotski não discuta realmente isto, não é difícil aplicar esta abordagem (“análise através da vivência”) também a este fenômeno.

Trabalhar com vivências repletas de emoção inclui-se no aconselhamento psicológico e psicoterapia. Não é uma coincidência que os psicólogos russos modernos invoquem as ideias de Vigotski sobre a vivência como uma base teórica para seu trabalho prático com crianças e adultos. Aqui há um excerto de um artigo de Nina I. Gutkina:

Revelar as vivências afetivas da criança é a tarefa principal do diálogo clínico usado por mim durante a prática do aconselhamento. Durante o diálogo, pesquisa-se a situação social do desenvolvimento infantil através da vivência, pesquisam-se os detalhes específicos de como a criança percebe a situação e sente-se com relação a ela. O entendimento da vivência de uma criança permitirá ao terapeuta compreender o que é necessário mudar nos relacionamentos estabelecidos e condições vivas para a criança mudar o seu comportamento. (Gutkina, 2001)

Uma questão interessante refere-se ao relacionamento entre vivência e atividade. É possível lutar com uma vivência, suprimi-la e deslocá-la, colocá-la nas escuras profundezas do inconsciente (quem quer que a tenha). É possível deixá-las de lado, ou o que é muito mais difícil, tentar entender a causa, mudar a vida. De todo modo, a vivência pode ser expressa no “mundo exterior”, em vários níveis de comportamento – através de reações espontâneas e impetuosas; uma confissão, longas conversações pessoais com um amigo, algumas ações (por exemplo: escrever uma carta, fazer caridade, ir ao teatro, ao estádio, a um encontro, a uma loja e assim por diante), organização e planejamento de uma atividade de longo prazo, que muda completamente a representação e o estilo de vida. Aqui, é importante notar que mudanças no comportamento e nos tipos de atividade (com o que a personalidade muda) realmente começam com as vivências e em certa medida são função de um trabalho com ou sobre as vivências. Mas as vivências não podem simplesmente ser superadas. Em contraste, muitos tipos de vivências podem e deveriam ser cultivadas. Desafortunadamente, o tópico da cultura e ensino para a vivência não teve seguimento nos trabalhos de Vigotski. Podemos apenas imaginar que, não fosse sua morte precoce, ele teria tentado desenvolvê-lo.

Deve ser notado que os estudantes mais próximos de Vigotski assumiram uma opinião diretamente oposta com respeito às crenças do autor sobre a vivência. L. I. Bozhovich (1968) e seus alunos (incluindo N. I. Gutkina) prestaram muita atenção nas vivências, como sinais de demandas e necessidades insatisfeitas que são apresentadas durante os períodos de passagem de faixa etária (especialmente na crise da adolescência). Por outro lado, A. N. Leontiev, no seu artigo altamente crítico “The study of the environment in the paedological works of Vigotski”, escrito em 1937, mas cuja primeira publicação data de 1998, negou absolutamente a importância teórica e a necessidade do conceito “vivência”. Não faz muito sentido discutir o ponto de vista de Leontiev, pois o fato de ele não ter publicado seu artigo quando ainda vivia fala eloquentemente por si mesmo.

Bozhovich (1968) acreditava que não só “era extremamente importante e produtivo para a psicologia infantil” usar o termo “vivência” de

Vigotski, mas também para a compreensão de “qual influência exatamente o meio tem na criança, e como ele determina o curso do desenvolvimento, é importante entender a natureza da vivência infantil, a natureza da sua atitude afetiva para com o meio” (p. 153); na opinião da autora, o termo vivência “designou e identificou a atividade psicológica importante, com o estudo da qual a análise do papel do meio no desenvolvimento precisa começar; a vivência é um como um nó, onde se atam várias influências de circunstâncias externas e internas” (p. 154). Junto disto, Bozhovich criticou a afirmação de Vigotski de que a vivência determina “como a criança é capaz de compreender os efeitos das circunstâncias, i.e., o nível de desenvolvimento da capacidade de generalização” (p. 154), considerando-a como uma concessão ao intelectualismo. De acordo com a autora, a vivência expressa a esfera da motivação, particularmente o grau de satisfação das necessidades da criança: “Atrás das vivências, como pensamos, fica um mundo de necessidades das crianças – suas aspirações, desejos, intenções nas suas complexas inter-relações e correlações com as possibilidades de satisfação” (p. 159).

De fato, Bozhovich ofereceu a separação entre processos cognitivos de entendimento e de generalização da experiência emocional, atando a última às necessidades, o que dificilmente se justifica. A própria motivação é um fenômeno muito complexo, que inclui diferentes componentes cognitivos (objetivos, expectativas, predições, avaliação das fontes e probabilidade de sucesso, avaliação dos valores de diferentes consequências, conhecimento das normas e assim por diante). Então, até o relacionamento entre vivência e necessidades não pode excluir a influência do entendimento na vivência. Mas um aspecto até mais controverso de Bozhovich foi que sua definição de vivência não corresponde exatamente ao que o próprio Vigotski (2001) usou no seu texto. De acordo com ela, a vivência é “somente a atitude afetiva [*affektivnoie otnochenie*] com respeito ao meio”, mas no texto de Vigotski, é fácil ver que a vivência não é limitada por aquela definição. Eu não repetirei o que já mencionei acima acerca da estrutura cognitivo-emocional da vivência. Podemos certamente notar que, na conferência, as definições não são muito específicas (a propósito, Bozhovich também usou o texto da conferência que estamos usando agora), mas é totalmente óbvio que, se a vivência era “atitude puramente afetiva”, não faria sentido afirmar que é uma “unidade especial de análise”, onde a unidade da personalidade e da situação é apresentada. Embora eu não possa deter-me nisto, eu gostaria de observar que o sistema de termos psicológicos que Vigotski desenvolveu é consonante e compatível com muitas abordagens teórico-práticas modernas: teorias cognitivas¹⁰ de emoções e motivação, teorias cognitivo-sociais de

10 No inglês: *appraisal theories* (N. da T.).

personalidade, o conceito de inteligência emocional, terapia racional-emotiva e outros.

A *segunda parte* da quarta conferência é dedicada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, embora aqui Vigotski não mencione nada sobre vivência e nem mesmo comente a mudança no tópico de discussão. Todavia, é fácil compreender que na segunda parte da conferência retome o tópico principal de seu trabalho – o desenvolvimento histórico-cultural da psique, enquanto, na primeira, mais provavelmente ele tenha desenhado uma nova fase de desenvolvimento deste tópico.

Primeiramente, Vigotski gastou muito espaço (mais precisamente: tempo) na questão do caráter específico do desenvolvimento psicológico da criança, em comparação com outros tipos de desenvolvimento, como o físico (nos limites da ontogênese), o biológico-evolucionário e o sócio-histórico. Em seus trabalhos, em contraste com H. Werner, Vigotski tentou demonstrar não somente as características e regularidades gerais do desenvolvimento, mas também as que eram específicas ao desenvolvimento psicológico na ontogênese. Este assunto particular foi tratado em detalhe na segunda parte da conferência:

no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança. (Vigotski, 2001, p. 87)

Depois disso, Vigotski descreve o “mecanismo” deste desenvolvimento específico em termos da interação entre o ideal e o atualmente existente (ou as formas iniciais). Na psicologia moderna, o termo “Prolepsis” existe para este processo (por exemplo: Cole, 1996). Ele se aproxima da noção que Vigotski estava trabalhando mais ou menos ao mesmo tempo em que proferiu esta conferência, mas que não foi mencionado no conjunto de conferências por algumas razões. Eu refiro-me ao termo zona proximal de desenvolvimento. Não há muita similaridade entre este famoso termo e *prolepsis*, mas podemos falar num tipo de analogia. Obviamente, a diferença entre o presente e a forma ideal, especialmente nos primeiros estágios de desenvolvimento, é tão grande que a própria possibilidade do desenvolvimento parece uma maravilha. A distância entre o presente e a forma ideal, por analogia, poderia ser chamado de “zona do desenvolvimento distante (futura, e em alguma medida)”. A zona do desenvolvimento próximo dela difere por expressar uma distância mais tangível e específica, embora nela também se operem pequenas maravilhas.

Baseando-se na definição de forma ideal, Vigotski proporcionou uma resposta inteiramente lógica à questão do papel que o meio desempenha no desenvolvimento psicológico. Nele se apresenta uma forma ideal, que é fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e não só de um dos fatores ou condições do desenvolvimento, como se poderia dizer da hereditariedade, habilidades e assim por diante. Falando sobre o conceito de “forma ideal”, A. N. Leontiev (1937/2003) acusou Vigotski de idealismo. A única solução verdadeira para o problema da influência do meio no desenvolvimento psicológico estava na noção de atividade, de acordo com Leontiev. Se não conhecêssemos outros trabalhos de Vigotski, então a crítica de Leontiev teria algum fundamento. Mas este está longe de ser o caso. Mais provavelmente, em 1937, isto é, um ano depois que a pedagogia foi declarada uma disciplina não científica (pseudociência) na União Soviética, e os trabalhos de Vigotski tornaram-se anátema por longo tempo, Leontiev precisou afastar-se dos trabalhos psicológicos do seu antigo colega.

No fim dessa (a quarta) conferência, Vigotski formula um dos principais pontos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (em outros trabalhos, caracterizado como a lei da sociogênese), embora mesmo aqui ele não mostre seu papel na formulação desta lei, o que prova, novamente, que a série de conferências tinha um caráter propedêutico, e não tencionava mostrar completude e rigor acadêmico.

As últimas três conferências

Resta comentar brevemente o conteúdo das últimas três conferências, apesar de, no fim do artigo, eu retomar a quarta conferência, para suplementá-la com outros materiais e ideias que Vigotski destinara a conferências sobre os mesmos tópicos.

Considerando-se o objetivo do artigo, não faz sentido estudar as últimas três conferências em grande detalhe, como as anteriores. O ponto é que estas leituras não estão substancialmente relacionadas à quarta conferência: nelas, Vigotski considerou as regularidades gerais e principais do desenvolvimento já mencionadas na primeira conferência, conforme elas se aplicam a três áreas do desenvolvimento: a estrutura funcional da consciência, o sistema endócrino e o nervoso.

Na quinta conferência, são debatidas as leis gerais de desenvolvimento psíquico, que se aplicam ao desenvolvimento da consciência na ontogênese, mas que, simultaneamente, expressam regularidades mais gerais, que podem ser peculiares a outras áreas de desenvolvimento. Estamos falando dos processos de diferenciação e reorganização das estruturas funcionais da consciência quando ocorre uma mudança de faixa

etária. Por exemplo, Vigotski acreditou (como H. Werner), que, de início, durante a primeira infância, certas funções psicológicas ainda não se diferenciariam, e depois, durante as transições de uma idade para a próxima, estas e outras funções assumem o primeiro plano (primeiro, a percepção; então, na idade pré-escolar – a memória; e, na idade escolar, o processo de pensamento), que tomam a posição central ou dominante na estrutura da consciência. Não surpreende que, nesta conferência, o autor nunca mencione as funções psíquicas superiores e seus processos de desenvolvimento – o tópico principal do trabalho de Vigotski e seus colegas. É interessante que, para esclarecer as leis do desenvolvimento psicológico, Vigotski algumas vezes referiu-se a processos análogos de desenvolvimento do sistema endócrino, onde também pode se ver uma maturidade heterocrônica de diferentes glândulas em diferentes períodos, o que torna possível a observação da sua dominância. Na realidade, quando comparamos o conteúdo da sexta e quinta conferência, é difícil não perceber que algumas das leis do desenvolvimento psicológico são analogias diretas com fenômenos que Vigotski viu com grande clareza nas mudanças de idade do sistema endócrino. Parece, mesmo, ter sido mais fácil para ele descrever algumas leis do desenvolvimento a partir de fenômenos fisiológicos do que usando os psicológicos como exemplo.

No fim da última conferência, Vigotski retorna à ideia da unidade dos processos de desenvolvimento infantil que se manifesta em regularidades gerais (junto das específicas):

Por que razão é possível que o desenvolvimento do sistema nervoso e do endócrino, e o psicológico, tenham um número de regularidades similares? Porque todas essas facetas são partes de um único processo de desenvolvimento. Eu as separei em diferentes partes para simplificar a explanação, onde, na realidade, a psique não se desenvolve à parte do cérebro, o cérebro não se desenvolve à parte do sistema endócrino, e tudo isto é um processo único. E devido a esta unidade, embora cada aspecto do desenvolvimento tenha suas próprias leis específicas, as leis que delineeii não podem ser diretamente aplicadas ao desenvolvimento psicológico, ou ao endócrino. Entretanto, desde que todos os aspectos do desenvolvimento representam um único processo, podemos observar um número de regularidades comuns. (Vigotski, 2001, p. 148)

No todo, o conteúdo das últimas três conferências obviamente mostra que Vigotski foi um verdadeiro enciclopedista, e se movia de forma bem-sucedida na direção de criar uma ciência unificada e uma teoria geral do desenvolvimento. Direção que não deve ser confundida com sua série de pesquisa mais famosa, onde o tópico principal são as funções psíquicas superiores, sobre as quais não fala muito nestas conferências. Apesar disso, é óbvio que Vigotski abordou mais deste tópico na quarta

conferência, enfocando as características específicas do desenvolvimento psicológico. Sob este ângulo, a quarta conferência ocupa um lugar especial, e é outra razão pela qual, novamente, trata-se de uma escolha correta para a tradução ao português.

Comparações com outras fontes similares

Concluindo este texto, eu gostaria de retornar ao principal tópico abordado na quarta conferência, e fazer alguns acréscimos baseados na sua comparação com outras fontes similares. Temos disponíveis: 1) os estenogramas de conferências que Vigotski proferiu também no fim de sua vida, mas, aparentemente, para uma audiência mais preparada (ver a “Crise dos 3 e 7 anos de vida” em Vigotski, 2001, e também um texto bastante similar, “A crise dos sete anos de vida” em Vigotski, 1984¹¹); 2) o trabalho “O problema da idade”, que Vigotski escreveu nos seus últimos dois anos de vida (ver Vigotski, 1984, 2001).

Embora o conteúdo da quarta conferência não seja único, em outras fontes com tópicos similares (por exemplo, a discussão do papel do meio no desenvolvimento e a questão da vivência), Vigotski nunca repetiu-se por completo: fez variações nestes tópicos e tentou encontrar novos caminhos para expressão de conceitos difíceis. Vou me referir às diferenças mais significativas.

Se, na quarta conferência, o autor falou simplesmente sobre o meio, sem esclarecimentos adicionais sobre este termo, nas outras fontes mencionadas ele sempre trata do meio social. No trabalho “O problema da idade” (parágrafo “Estrutura e dinâmica da idade”), Vigotski vai além e começa a usar o termo “situação social de desenvolvimento”, que examina como muda (do interior para o exterior), no desenvolvimento, o sistema de relações entre a criança e o meio.

O entendimento do meio, que se formou na biologia e é aplicado ao estudo de espécies animais, não pode ser transferido para o estudo de desenvolvimento na pedologia. Devemos admitir que, no começo de cada período de desenvolvimento, uma relação bem única e especial é formada entre a criança e o meio, que chamamos de situação social de desenvolvimento. (Vigotski, 2001, p. 188)

a situação social de desenvolvimento não significa nada mais que o sistema de relações entre a criança de uma certa idade e o meio. Entretanto, se a criança tiver mudado num sentido específico, estas relações também devem mudar. (p. 190)

11 Na nota à conferência “Crise dos 3 e 7 anos de vida”, especifica-se a data de 16 de abril de 1933.

Não é menos importante que, em “O problema da idade”, Vigotski tenha depositado na situação social de desenvolvimento o papel de **fonte** de todas as neoformações idade-específicas:

a situação social de desenvolvimento para uma dada idade representa o ponto de partida de todas as mudanças dinâmicas, ocorrentes no desenvolvimento durante um dado período. Ela determina completamente aquelas formas e o meio no qual a personalidade da criança subseqüentemente adquire novas propriedades, adquirindo-as do meio, como fonte principal do desenvolvimento, no caminho em que o social torna-se individual. (pp. 188-189)

Nas conferências sobre as crises das idades, Vigotski oferece uma visão da criança como parte e participante da situação social, e a vivência como “unidade da consciência”, que mediou todas as influências do meio no desenvolvimento individual e pessoal (o princípio da determinação do “externo através do interno”):

a unidade dinâmica real da consciência, da qual a consciência é formada, é a vivência... Se dermos alguma definição geral, eu penso, seria a de que o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência do meio, e o mais significativo, portanto, é a transição dos indicadores absolutos do meio aos <indicadores de relações – B.M.>entre personalidade e meio, porque a criança é parte da situação social, e esta relação entre criança e meio e meio e criança pode ser estudado através da vivência e atividade da criança...; a influência do meio assume um papel diretivo devido à vivência da criança. (pp. 213-214)

Simultaneamente, Vigotski entendeu por completo os problemas teóricos e metodológicos relacionados a este sistema de conceitos. Sobre isto, disse o seguinte:

isto nos requer analisar profundamente a experiência interna da criança, i.e., estudar o meio que é transferido em sua maior parte para dentro da criança, e não é focado no estudo das condições em que a criança vive. A análise torna-se muito complicada, entramos aqui em grandes problemas teóricos. Entretanto, alguns problemas do desenvolvimento do caráter, crises de desenvolvimento, certos momentos da infância difícil, relacionados à análise da experiência, de algum modo se tornam aparentes conforme compreendidos. (Vigotski, 1984, p. 383)

Outra diferença fundamental é que a vivência é alocada numa relação próxima com a dinâmica do desenvolvimento etário. Na quarta conferência, sobre a qual falamos acima, vemos uma diferença significativa entre as duas partes: na primeira, a análise do meio através da vivência é oferecida, e, na segunda, o meio (as formas ideais) é visto como fonte de desenvolvimento. No trabalho “O problema da idade” esta diferença está

ausente, desde que cada faixa etária (fase) de desenvolvimento é esquematicamente representada como consistindo de dois estágios: o crítico (revolucionário) e o lítico (estável, evolucionário). No primeiro, a mudança prévia da situação social de desenvolvimento ocorre e a formação do novo começa.

As idades críticas são separadas por estáveis. Elas são os pontos de virada do desenvolvimento, que mais uma vez provam que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, em que a transição de uma fase para outra ocorre não de um modo evolucionário, mas revolucionário. Até se a idade crítica não fosse descoberta usando o método empírico, suas definições deveriam ter sido colocadas no esquema de desenvolvimento com base na análise teórica. (Vigotski, 2001, p. 177)

Em todas as idades críticas, a vida interior da criança é frequentemente ligada às vivências dolorosas e torturantes, com conflitos internos, superando as dificuldades previamente encontradas (p. 173).

Este quadro da crise de desenvolvimento pode ser completado com mais uma ideia de Vigotski sobre a base motivacional das crises e a vivência (ideia posteriormente desenvolvida por Bozhovich):

a essência de qualquer crise é a mudança da vivência interna, que, aparentemente, é arraigada na mudança do momento principal, que determina os sentimentos da criança para com o meio, precisamente a mudança de necessidades e motivação, que dirige o seu comportamento.... durante a transição de uma idade para outra, novas motivações aparecem na criança, novos motivos, outras palavras, valores são reavaliados. Eis porque o que foi essencialmente importante e incondicionalmente necessário para a criança torna-se relativo ou irrelevante no próximo passo. Portanto eu penso que esta mudança de necessidades e motivação, a reavaliação dos valores, é o ponto principal durante a transição entre idades, e também o meio muda durante esta transição, significando que a atitude da criança com respeito ao meio também muda. Outras coisas começam a interessar a criança, ela começa a fazer outra coisa, a consciência da criança muda, se 'consciência' é compreendida como a atitude da criança para com o meio. (Vigotski, 2001, p. 218)

O acréscimo acima não pode ser considerado secundário ou menor. Parece que, em comparação com o texto da quarta conferência, Vigotski dera um passo considerável na direção do desenvolvimento de suas ideias. Portanto, eu não insistiria na assunção preliminar de que o curso denominado "As bases da pedologia" pertence aos últimos meses de vida de Vigotski e que todas essas particularidades são explanadas pelo fato de que a audiência não estava preparada para ele. Pode ser admitido que aquelas conferências precederam a escrita de "O problema da idade" e as conferências sobre as crises da idade.

Views of L.S. Vygotsky at the science about children's development

Abstract: In this paper, the main ideas of L.S. Vygotsky's fourth lecture, which is called "The problem of the environment in paedology," are analyzed in the context of the whole seven lecture series called "The foundations of paedology" and other works of Vygotski on the same topics. This lecture series is considered to represent Vygotsky's project of science of child development. The fourth lecture is mainly focused on specific tendencies of psychological development. It is shown that the ideas of that lecture were further developed in the work called "The problem of age" and in the lectures of concerning age crises.

Keywords: Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. Paedology. Children's development. Experience.

Idées de L.S. Vigotski sur la science du développement infantile

Résumé: Dans cet article, les idées principaux dans la quatrième conférence de Vigostki, "La question du milieu dans la pédologie", sont analysés dans le contexte de la série de sept conférences que s'appelle "Les Fundaments de Pédologie", et d'autres travaux d'auteur concernant le même sujet. Cette série est considérée comme représentatif du projet de Vigostki pour une science du développement infantile. La quatrième conférence focalise principalement les tendances spécifiques du développement psychologique. On expose que les idées de cet conférence étaient plus tard développées dans l'œuvre "Le problème de l'âge" et les lectures concernant les crises d'âge.

Mots-clés: Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. Pedologie. Developpement infantile. Experience.

Ideas de L.S. Vygotski sobre la ciencia del desarrollo infantil

Resumen: En este artículo se analizan las principales ideas de la cuarta conferencia de Vygotski, "El problema del medio en pedología", dentro del contexto de la serie de siete conferencias titulada "Fundamentos de pedología" y otros trabajos del autor sobre el mismo tema. Se considera esta serie como representativa del proyecto de Vygotski para una ciencia del desarrollo infantil. La cuarta conferencia enfoca principalmente las tendencias específicas del desarrollo psicológico. Se expone que las ideas de esta conferencia se desarrollaron posteriormente en el trabajo "El problema de la edad" y en lecturas concernientes a la crisis de la edad.

Palabras clave: Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. Pedagogía. Desarrollo infantil. Vivencia.

Referências

- Bozhovich, L.I. (1968). *Litchnost i ee formirovanie v detskom vozrastie* [A personalidade e seu desenvolvimento na infância]. Moskva: Prosvechenie. (Божович Л.И. (1968). Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение)
- Cole, M. (1997). *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya: Nauka buduchego* [Psicologia histórico-cultural: ciência atual e futura]. Moskva: Kogito-Tsentr/Institut Psikhologii RAN. (Коул М. (1997). Культурно-историческая психология: наука удущего. М.: Когито-Центр, Институт психологии РАН)
- Gutkina, N. I. (2001). *Klinitcheskii metod v psikhologiticheskom koncultirovanii detei* [Método clínico no aconselhamento psicológico de crianças]. *Jurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza*, 2(1-2) [Versão eletrônica]. (Гуткина Н.И. (2001). Клинический метод в психологическом консультировании детей // *Журнал практической психологии и психоанализа*, № 1-2)
- Leontiev, A. N. (2003). *Stanovlenie psikhologii deyatelnosti: rannie raboti* [Formação da psicologia da atividade: primeiros trabalhos]. Moscow: Smisl. (Леонтьев А.Н. (2003). Становление психологии деятельности: Ранние работы. М., Смысл)
- Mescheryakov, B. G. (2009). *Gibridnie ponyatiya (Conceitos híbridos)*. In B. G. Meshcheryakov & B. P. Zintchenko (Eds.), *Bolshoi psikhologiticheskii slovar* (4a ed.). St.-Petersburg: The Prime-Eurosign. (Мещеряков Б.Г. (2009). Гибридные понятия. В: *Большой психологический словарь* / под ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 4-е издание. СПб.: Прайм-Еврознак)
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford UK: Blackwell.
- Vygodskaja, G. L., & Lifanova, T. M. (1996). *Lev Semenovitch Vigotski. Jizn. Deyatelnost. Chtrikhi k portretu* [Lev Semenovich Vigotski. Vida. Atividade. Esboço de um retrato]. Moskva: Smisl. (Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. (1996). Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., Смысл)

Vigotski, L.S. (1984). *Sobranie sotchinenii* (Tom 4: Detskaya psikhologiya) [Obras escolhidas (Tomo 4: Psicologia infantil)]. Moskva: Pedagogika. (Выготский Л.С. (1984). Собрание сочинений. Том 4. Детская психология. М., Педагогика)

Vigotski, L.S. (2001). *Lektsii po pedologii* [Lições sobre pedologia]. Ijevsk: Isdatelskii Dom "Udmurtskii Universitet". (Выготский Л.С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет»)

Vigotski, L.S. (2007). К вопросу о психологии и педологии [Temas de psicologia e pedologia]. *Культурно-историческая психология*, (4), 101-112. (Trabalho original publicado em 1931)

Vigotski, L.S. (2010). *A questão do meio na pedologia* (M.P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935)

Boris G. Meshcheryakov, Docente da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem "Dubna". Endereço para correspondência: Universitetskaya str. 19, Dubna, Moscow region, Russia, 141980. Endereço eletrônico: borlogic@yahoo.com

Recebido: 27/09/2009

Aceito: 26/08/2010

726

IDEIAS DE L. S. VIGOTSKI SOBRE A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

◀ BORIS G. MESHCHERYAKOV