

# A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL<sup>1</sup>

*Telma Cristina CAMILO<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este texto trata-se de uma breve sistematização da contribuição sobre como a teoria histórico-cultural, mais conhecida no Brasil como Escola de Vigotski<sup>3</sup> (Vigotski e colaboradores), compreende a periodização do desenvolvimento infantil entre zero e seis anos. Partindo do pressuposto de que o conhecimento e a compreensão das particularidades de cada período do desenvolvimento infantil e suas atividades principais correspondentes – primeiro ano: comunicação emocional; primeira infância: comunicação objetiva; idade pré-escolar: jogo/brincadeira/faz-de-conta – possibilitam fundamentação teórica sobre como a criança se desenvolve em seu processo de humanização e, conseqüentemente, condições para o educador criar situações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um ensino intencional baseado nos períodos sensíveis de desenvolvimento da criança, que se explicam pelo fato de que o ensino influencia, principalmente, aquelas qualidades que estão em processo de formação.

**Palavras-chave:** Periodização. Desenvolvimento infantil. Teoria histórico-cultural. Escola de Vigotski.

## INTRODUÇÃO

O psicólogo soviético Vigotski<sup>4</sup> (1896-1934) – principal representante da teoria histórico-cultural - formulou no fim dos anos 20 e começo dos anos 30, uma série de teses

---

<sup>1</sup> Artigo referente à pesquisa bibliográfica em andamento, decorrente de Trabalho de Conclusão de Curso (2008), sob orientação da professora Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

<sup>2</sup> Aluna de graduação do 4º ano do curso de Pedagogia, Habilitação em Magistério para a Educação Infantil, da FFC – UNESP - MARÍLIA; membro do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, coordenado pela Dra. Suely Amaral Mello e Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; UNESP – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências – 17525-900 – Marília – SP. E-mail: [telma.camilo@gmail.com](mailto:telma.camilo@gmail.com).

<sup>3</sup> Devido às diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski – Vygotsky, Vygotskii, Vygotski, Vigotsky, entre outras, neste artigo optou-se por Vigotski, exceto em relação às referências bibliográficas em que será mantida a grafia do texto original.

<sup>4</sup> Lev Semenovich Vygotskii nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente, estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia em Gomel, de 1917 a 1924, quando se mudou novamente para Moscou, trabalhando de início, no Instituto de Psicologia e, mais tarde, no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Dirigiu ainda um Departamento de Educação para deficientes físicos e mentais. De 1925 a 1934, Vygotskii lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. (VIGOTSKII, 2001, p. 9).

sobre o desenvolvimento ontogenético histórico-social do homem – teses que definiram as investigações de seus discípulos e seguidores em psicologia geral, evolutiva e pedagógica.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento ontogenético da psique do homem está determinado por processos de apropriação das formas histórico-sociais da cultura, entendida por Vigotski como “[...] o produto da vida social e da atividade social do homem.” (DAVIDOV, SHUARE, 1987, p. 5, tradução nossa).

Segundo Davidov e Shuare (1987, p. 6), na elaboração da teoria histórico-cultural, Vigotski teve por base a filosofia marxista materialista dialética, que sustenta o enfoque histórico do desenvolvimento da psique humana e das fontes sociais deste processo, vinculadas à atividade coletiva das pessoas.

Segundo Mello (2004, p. 136), a teoria histórico-cultural, mais conhecida no Brasil como Escola de Vygotsky, constitui-se como uma vertente da psicologia que se desenvolvia na União Soviética, nas décadas iniciais do século XX, que parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, a criança é capaz de desenvolver as máximas qualidades humanas.

De acordo com a autora citada, para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência e sua personalidade, com as gerações adultas e com as crianças mais velhas, com as situações em que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso.

[...] O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. [...] E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. [...] Então, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é. (MELLO, 2004, p. 136, 137).

Portanto, de acordo com a perspectiva vigotskiana, o homem nasce com a capacidade ilimitada de aprender e desenvolver as máximas potencialidades humanas, desde que na presença de condições adequadas de vida e de educação, decorrentes do ensino compartilhado, da colaboração de parceiros mais experientes, sejam crianças mais velhas ou mais experientes; seja o espaço, pois a forma externa de apresentação, o planejamento, a organização das condições materiais, são a garantia do êxito do desenvolvimento mental, das funções psíquicas superiores; seja sobretudo o professor, por meio da intervenção pedagógica intencional e enquanto mediador da cultura humana

produzida historicamente e criador de necessidades nas crianças, concebidas como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Beatón (2005, p.170), a idéia de cultura em Vygotski é tudo aquilo que o ser humano tem construído, ou seja, o que não se encontra de forma natural na natureza. Portanto, de acordo com o autor citado:

Cultura é, para o histórico-cultural, o que tem sido construído pelo próprio homem, em sua incessante interação com seu meio para subsistir e satisfazer as necessidades, e a partir de muitos casos, do que o próprio meio lhe tem mostrado e ele tem imaginado, transferido, generalizado e criado em outro sentido e com outros materiais, graças às suas enormes possibilidades de fixar na memória e utilizar essas recordações para que se lhe formem novas necessidades e vivências que lhe permitem criar fantasias, idéias mediante a possibilidade de poder comparar, transferir e generalizar uma grande quantidade de fatos e características memorizadas e que provêm das relações do ser humano com seu meio ambiente e seu contexto, que por sua vez tem aprendido nesse processo de construção e logo as tem transferido às gerações que as tem continuado. (BEATÓN, 2005, p. 170, 171).

Nesse sentido, o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura, que serão apropriados mediante o ensino e/ou o testemunho do uso, da função social para a qual foram criados. A cultura desempenha assim, segundo Libâneo (2004, p. 8), “um papel relevante por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações”.

O ensino, de acordo com Davydov (apud LIBÂNEO, 2004, p. 7), “é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas socio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual”, enquanto “a aprendizagem é uma forma essencial de desenvolvimento psíquico que conduz ao desenvolvimento por meio da atividade”.

Segundo Leontiev (apud LIBÂNEO, 2004, p. 13), cada tipo de atividade possui um conteúdo perfeitamente definido de necessidades, motivos, tarefas e ações. “O que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade [...] que confere à mesma determinada direção” (LEONTIEV, 1983, p. 83 apud LIBÂNEO, 2004, p. 13).

Davydov (apud LIBÂNEO, 2004, p. 13), concorda com Leontiev sobre o entendimento de que a atividade é constituída de necessidades, tarefas, ações e operações, mas acrescenta o desejo como núcleo básico de uma necessidade, ressaltando a importância entre a afetividade e a cognição, ou seja, a integração do cognitivo e do afetivo na personalidade humana. Nesse sentido, para que haja aprendizagem o sujeito precisa estar em atividade, ou seja, precisa haver uma necessidade que se torne um motivo e coincida com o objetivo, portanto, precisa haver um desejo da parte do sujeito.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. [...] As emoções são muito mais fundamentais do que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar [...] (DAVYDOV, apud LIBÂNEO, 2004, p. 14).

Portanto, de acordo com a concepção da teoria histórico-cultural ou Escola de Vigotski, o processo de ensino e de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados, pois o *ensino*, por meio da ação pedagógica intencional do educador - considerado o mediador entre o conhecimento/a cultura produzida pela humanidade ao longo das gerações e criador de necessidades nas crianças, consideradas sujeitos ativos nesse processo de ensino-aprendizagem - tem por objetivo promover a *aprendizagem*, que é o processo ativo de apropriação de conhecimento, formação e desenvolvimento das qualidades humanas, e que de acordo com a teoria histórico cultural, impulsiona o *desenvolvimento* por meio da *atividade*, constituída de necessidades, cujo núcleo básico, de acordo com Davydov, é o desejo, que impulsiona a motivação para aprender.

## **A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Segundo Davidov (1986, p. 67), uma das principais tarefas da psicologia evolutiva é o estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano, pois somente considerando os princípios gerais de sua organização se pode explicar as peculiaridades psicológicas concretas de tais períodos.

Cada idade, de acordo com Davidov (1986, p. 67), representa um degrau qualitativamente determinado no desenvolvimento psíquico do homem, sendo um destes

degraus, a idade infantil. A infância, de acordo com o autor citado, tem sua correspondente periodização e nela se diferenciam determinadas idades.

De acordo com Davidov (1986, p. 67), a infância, sua periodização e as peculiaridades psicológicas de cada um de seus períodos são diferentes nas diversas etapas da história da humanidade, pois o estudo da história da infância testemunha que, por exemplo, a infância atual possui traços estáveis e também outros que apareceram somente em nossa época.

Um enfoque original do problema da periodização da infância – diz o autor citado – se encontra nas idéias fundamentais da teoria psicológica da atividade: “[...] no estudo do desenvolvimento da psique da criança há que partir da análise do desenvolvimento de sua atividade tal como ela vai se formando nas condições concretas de sua vida”. (LEONTIEV, apud DAVIDOV, 1986, p. 68).

O desenvolvimento da atividade, de acordo com Davidov (1986, p. 68), em primeiro lugar, está internamente ligado com a formação da consciência humana; em segundo lugar, contém em si um rico espectro de qualidades, segundo as quais se pode caracterizar cada idade e suas vinculações mútuas. Os critérios de desenvolvimento da atividade, de acordo com o autor, podem utilizar-se na periodização de toda a vida do homem, porém na atualidade tem predominado no estudo da infância.

A periodização do desenvolvimento infantil, cujo esquema foi elaborado por Vigotski, Leontiev e Elkonin, tem por base a idéia de que a cada idade – considerada por Davidov (1986, p. 69) como “as principais épocas de estruturação da personalidade da criança” – como período peculiar e qualitativamente específico da vida do homem, corresponde um determinado tipo de atividade principal (DAVIDOV, 1986, p. 73, 74):

- *Primeiro ano*: a *comunicação emocional* direta com os adultos é própria do bebê desde as primeiras semanas de vida até por volta de um ano aproximadamente. Graças a tal comunicação, no pequeno se forma a necessidade de comunicação com outras pessoas, uma atitude emocional para as mesmas, a apreensão como base das ações humanas com as coisas, uma série de ações perceptivas.
- *Primeira infância*: a *atividade objetal* é característica da criança entre cerca de um e três anos aproximadamente. Realizando a atividade de manipulação de objetos (primeiro em colaboração com os adultos como parceiros mais experientes), a

criança reproduz os procedimentos de ação com os objetos, elaborados socialmente; surge a linguagem, a designação com sentido dos objetos, a percepção categorial generalizada do mundo objetal e o pensamento concreto em ações. A neoformação central desta idade é o surgimento na criança da consciência.

- *Idade pré-escolar: a atividade de jogo é a mais característica para a criança por volta de três a seis anos aproximadamente. Em sua realização surge no pequeno a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas; também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente.*

O estudo aprofundado das particularidades inerentes às etapas evolutivas do desenvolvimento psíquico da criança, de acordo com Vénguer e Vénguer (1993, p. 11), levou os cientistas soviéticos a concluir que, em cada um dos períodos do desenvolvimento psíquico da criança, se formam as propriedades e as capacidades psíquicas, que não só são indispensáveis para passar à etapa seguinte, como têm uma importância permanente para toda a vida futura.

Segundo Mello (2004, p. 146), cada idade se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino influencia principalmente aquelas qualidades que estão em processo de formação.

A autora citada exemplifica da seguinte maneira: nos primeiros meses de vida, a atividade principal da criança, aquela pela qual ela entra em contato com o mundo a sua volta, aprende e se desenvolve, é a comunicação com os adultos que cuidam dela. Essa comunicação ainda não é verbal, mas emocional. A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar cria novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos.

Nessa atividade com objetos, a criança acumula experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento. Inicialmente, esse desenvolvimento do pensamento, para Mello (2004, p. 146), acontece segundo as imagens daquilo que a criança está fazendo no momento; depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória; e só mais tarde, com a aquisição da linguagem oral, o pensamento se torna verbal. Ainda na atividade com objetos – prossegue a autora –, também acontece o

desenvolvimento da memória, da atenção e da própria linguagem oral, pois ao categorizar os objetos que vai conhecendo, a criança vai criando as condições para o desenvolvimento da fala.

De acordo com Mello (2004, p. 146), próximo aos três anos de idade, o interesse da criança se volta para a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos os utilizarem e passa a imitá-los, sendo o faz-de-conta, a atividade principal da criança até próximo aos seis anos de idade. Será por meio dessa atividade - diz a autora - que alguns autores denominam de “jogo”, outros de “brincar”, que a criança mais vai desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, vai aprender a controlar a própria conduta e a conviver em grupo, pois o jogo/brincadeira/faz-de-conta é a representação da realidade que circunda a vida da criança.

“Cada tipo de atividade ajuda a dominar as ações e a formar as qualidades psíquicas necessárias para realizar e aperfeiçoar esse tipo de atividade”, por meio de um ensino formativo que tem como propósito principal, não acelerar, mas sim enriquecer o desenvolvimento psíquico, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade. (MUKHINA, 1996, p. 48).

Em cada atividade principal, surgem e se constituem as correspondentes neoformações psicológicas, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico da criança, pois “a base do desenvolvimento psíquico é justamente a substituição de um tipo de atividade por outra, a qual determina o processo de formação de novas estruturas psicológicas”. (DAVIDOV, 1986, p. 70).

No entanto, ainda que a cada período evolutivo seja característica uma atividade principal, isso não significa que não possa haver outras atividades, porém, essas não determinam o caráter das transformações psicológicas fundamentais de dado período, pois há períodos de transição na periodização do desenvolvimento infantil.

Segundo Davidov (1986, p. 88), o processo de desenvolvimento da criança contemporânea é complicado e contraditório. “Em seu caminho se encontram muitos obstáculos e dificuldades. Estes se manifestam mais agudamente em períodos evolutivos especiais que, às vezes, são chamados de *crises*”. (DAVIDOV, 1986, p. 88). No entanto, ainda de acordo com o autor, as mudanças evolutivas podem transcorrer lenta e

paulatinamente, sem mudanças bruscas no desenvolvimento psíquico da criança, o que é característico das idades chamadas estáveis, que são as mais prolongadas na vida criança.

De acordo com Davidov (1986, p. 89), Vigotski examinou detalhadamente a crise do primeiro ano, dos três e dos sete anos e percebeu determinadas conclusões referentes à essência destas mudanças bruscas no desenvolvimento da criança: a essência de cada crise consiste na reestruturação da vivência interna, na reestruturação das necessidades e dos motivos.

Nesse sentido, o que uma série de psicólogos chama de crise no desenvolvimento psíquico da criança, para Vigotski (apud DAVIDOV, 1986, p. 89), é o ponto de “viragem” no transcurso normal deste processo quando, por exemplo, uma necessidade é substituída por outra e, conseqüentemente, uma atividade é substituída por outra.

Entretanto, para Leontiev (apud DAVIDOV, 1986, p. 90), “as crises não são acompanhantes inevitáveis do desenvolvimento psíquico. O inevitável não são as crises, senão as mudanças qualitativas no desenvolvimento”. A crise, para o autor, é o testemunho de uma mudança não culminada a tempo, pois para ele, pode não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se constitui em um processo orientado racionalmente, em um processo de educação.

Segundo Davidov (1986, p. 91), na elaboração dos problemas da psicologia infantil é indispensável estudar intensamente as particularidades dos períodos de transição no desenvolvimento psíquico da criança.

De acordo com Vigotski (apud DAVIDOV, 1986, p. 72), os processos que constituem as linhas centrais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas secundárias na seguinte e as linhas secundárias de desenvolvimento em uma idade se apresentam em primeiro plano e se convertem em linhas centrais em outra idade, por quanto mudam seu significado na estrutura geral do desenvolvimento, muda sua relação com a neoformação central, sendo o conceito de neoformação considerado por Vigotski “o novo tipo de atividade da criança que caracteriza a idade dada, o novo tipo de personalidade e as transformações psicológicas que surgem pela primeira vez nessa idade”. (DAVIDOV, 1986, p. 70).

“Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período

evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas.” (VIGOTSKI apud ELKONIN, 1987, p. 106, tradução nossa).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a teoria histórico-cultural, o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa é força motivadora de seu desenvolvimento e esse lugar é justamente determinado pela concepção que os adultos têm acerca da criança e de seu desenvolvimento, pois segundo Mello (2004, p. 153), “o adulto é quem se aproxima da criança, apresenta o mundo da cultura para ela e cria nela necessidades, interesses e motivos, de acordo com a experiência que vai proporcionando para a criança”.

Para os estudiosos da Escola de Vygotsky, as condições ótimas para a realização das máximas possibilidades da criança e seu desenvolvimento harmônico não se criam pelo ensino forçado, antecipado, dirigido a diminuir a infância, a converter, antes do tempo, a criança pequena em pré-escolar e o pré-escolar em escolar. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e entre os adultos. É sobre essa base que se deve realizar a formação orientada ao desenvolvimento daquilo que constitui o bem mais valioso da pessoa: a inteligência e a personalidade. (MELLO, 2004, p. 154).

Decorre daí a importância de se apropriar de uma teoria de base que oriente a prática pedagógica, pois o conhecimento e a compreensão das particularidades de cada período do desenvolvimento infantil e de suas correspondentes atividades principais e secundárias possibilitam embasamento teórico sobre como a criança se desenvolve em seu processo de humanização e conseqüentemente, condições para o educador criar situações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um ensino intencional baseado nos períodos sensíveis de desenvolvimento da criança.

## REFERÊNCIAS

BEATÓN, G. A. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005. p. 159-254.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. 1986, p. 67-92.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. Prefacio. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 5-24.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-27, 2004.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 1996. p. 35-70.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. El nacimiento de la inteligência. In: VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Atividades inteligentes: jugar em casa nestros hijos em edad preescolar*. Oviedo: Visor Distribuciones S. A., 1993. p. 7-18.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

**ARTIGO RECEBIDO EM 01/08/08**

---