

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

LÍGIA MÁRCIA MARTINS

**O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:
contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**

**Bauru
2011**

LÍGIA MÁRCIA MARTINS

**O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:
contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**

Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru.

**Bauru
2011**

AGRADECIMENTOS

A todos que “coabitam” em mim e me constituem, quer por meio dos ensinamentos legados, quer por meio da existência objetivamente compartilhada, possibilitando a realização desse trabalho, em especial:

Aos Professores Doutores Newton Duarte e Dermeval Saviani, pelos ensinamentos e pelo privilégio de tê-los como referência em minha trajetória profissional.

Aos amigos Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes, Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Prof. Dr. Ari Fernando Maia, Prof. Dr. Osvaldo Gradella Júnior, Profa. Dra. Sueli Terezinha F. Martins, pela parceria *afetivo-cognitiva* construída ao longo de tantos anos compartilhados. Pela segurança que apenas os verdadeiros amigos conferem.

Às amigas Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia, Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini, Profa. Dra. Nádia Mara Eidt, interlocutoras de todas as horas, pelo carinho e incentivo constantes, pelas abnegadas contribuições durante a realização desse estudo, pelas muitas risadas com a instituição do *quarteto para si*.

Aos colegas do Departamento de Psicologia, em especial aos integrantes do Grupo Sociedade, Educação e Subjetividade, Prof. Dr. Celso Zonta, Profa. Dra. Marisa Eugênia M. Meira e Profa. Dra. Nilma Renildes da Silva, pelo apoio encorajador.

Às companheiras dos ‘vários projetos’: Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibém, Profa. Dra. Maria da Glória Minguili, Profa. Dra. Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Profa. Dra. Adriana J. Ferreira Chaves (*in memorian*), com quem tanto aprendi sobre a área da educação escolar.

À equipe de secretaria do Departamento de Psicologia: Berenice Lucindo Ricci, Keila Viviane Beltrame e Maria Torres, que não pouparam esforços para que eu pudesse dedicar-me a essa empreitada.

Ao Ms. Bruno Sampaio Garrido, pela presteza constante e pela atenção dispensada à correção gramatical e formatação técnica desse estudo.

Aos alunos da graduação e pós-graduação que conferem sentido à minha dedicação ao ato de ensinar.

Aos inúmeros professores com os quais compartilho processos de formação contínua, fortalecendo-me na luta por uma educação escolar de qualidade e para todos.

Aos integrantes da Banca Examinadora de defesa dessa tese, pela disponibilidade representativa do compromisso com a *causa* da educação escolar.

À minha família, esteio afetivo, por todas as razões que não carecem palavras.

[...] o próprio conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se aplica à psicologia da criança - a nosso juízo um dos conceitos mais importantes da psicologia genética – continua sendo dia após dia ambíguo e confuso. Não se tem estabelecido suficientemente os limites em relação a outros conceitos próximos e afins, seus contornos semânticos permanecem vagos e seu sentido ainda é pouco preciso (VYGOTSKI, 1995, p. 11).

RESUMO

Este trabalho versa sobre o desenvolvimento psíquico consubstanciado na formação das funções psíquicas superiores em suas relações com a educação escolar, tomando como unidade mínima de análise a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva. Visou-se a caracterizar o psiquismo humano como sistema interfuncional que se institui por apropriação dos signos culturais e, nessa direção, apontar o papel desempenhado pela escolarização em sua formação. Delimitou-se como hipótese desta investigação que, no cerne da proposição vigotskiana segundo a qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos - com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. À vista da verificação da referida hipótese, recorreu-se à epistemologia materialista histórico-dialética, a proposições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, colocando em tela o desenvolvimento histórico-social do psiquismo; o psiquismo como sistema interfuncional; a caracterização dos processos funcionais e seu desenvolvimento e a interveniência da educação escolar no mesmo. Constatou-se que, de fato, tal hipótese se confirma e que o efetivo desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas para esse fim. Todavia, a consecução desse objetivo subjugava-se à qualidade da educação escolar, uma vez que não são quaisquer ações e conteúdos que corroboram a formação dos comportamentos complexos, ancorados nos processos funcionais superiores. Concluiu-se que o trabalho educativo é variável interveniente no desenvolvimento do psiquismo humano e que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as requeiram. Portanto, no âmbito da educação escolar, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a natureza das mediações disponibilizadas para sua execução condicionam a formação da imagem subjetiva da realidade e, a serviço dessa construção, impõe-se o ensino sistematizado e orientado por conteúdos não cotidianos, por conteúdos clássicos, historicamente sistematizados pelo gênero humano, na defesa do qual se aliam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: desenvolvimento psíquico; educação escolar; funções psíquicas superiores, psicologia histórico cultural, pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This work treats to psychic development consubstantiated in formation of higher psychic functions in its relations with the School Education, taking as minimal unit of analysis the building of subjective image of objective reality. It aimed to characterize the human psychism as an interfunctional system which is instituted by cultural signs appropriation and, in that way, to show the performed role by scholarization in its formation. It was bounded as hypothesis this research that, in the core of vigotskian proposition whereby the human psychism development is identified with a formation of culturally developed complex behaviors – with a formation of the higher psychic functions, confirms the statement of systematically oriented education to transmission of scientific concepts, as recommended by the Historical-Critical Pedagogy. In view to check such hypothesis, it was applied to the Historical-Dialectical Materialist Epistemology, the both Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy propositions, putting on display the psychism historical-social development; the psychism as interfunctional system; the characterization of functional processes and their development; the intervention of School Education in it. It was verified that, indeed, such hypothesis was confirmed and the effective psychic development needs to educative actions intentionally oriented to that purpose. However, the obtainment of that objective was subjugated to the school education quality, once is not any actions and contents that corroborate the complex behaviors formation, grounded at the higher functional processes. It was concluded that the educational work is an intervenient variable in the human psychism development and the complex functions are not developed based in activities which not required them. Therefore, in the sphere of School Education, the complexity degree required in individual actions and the nature of available mediations to its execution stipulate the formation of the reality subjective image and, at the service of that construction, it is imposed the systematized education, guided by not-daily subjects, by classic contents, historically systematized by human genre, in advocacy of which the both Historical-Cultural Psychology and the Historical-Critical Pedagogy are joined.

Keywords: psychic development; School Education; higher psychic functions; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO PSIQUISMO HUMANO	19
1.1 Desenvolvimento do psiquismo: da natureza à cultura	20
1.1.1 Desenvolvimento do psiquismo animal.....	21
1.1.2 Desenvolvimento do psiquismo humano.....	27
1.2 O psiquismo como imagem do real	29
1.3 O psiquismo humano como legado social	35
1.3.1 O papel do trabalho no desenvolvimento do psiquismo.....	35
1.3.2 O papel da apropriação dos signos no desenvolvimento psíquico	38
2 O PSIQUISMO COMO SISTEMA FUNCIONAL	45
2.1 Sobre o conceito de função psíquica: introduzindo a questão.....	46
2.2 O psiquismo como sistema funcional.....	53
2.3 O estudo do conceito funções psíquicas superiores em Vigotski.....	60
2.3.1 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	61
2.3.2 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo Análise do desenvolvimento das funções psíquicas superiores	66
2.3.3 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo Estrutura das funções psíquicas superiores.....	72
2.3.4 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo Gênese das funções psíquicas superiores.....	77
2.4 As funções psíquicas superiores como lastro dos comportamentos complexos culturalmente formados	84
3 OS PROCESSOS FUNCIONAIS E SEU DESENVOLVIMENTO.....	93
3.1 Sobre o processo funcional sensação	96
3.1.1 As sensações e a captação sensorial do real	96
3.1.2 As sensações e a estrutura da atividade	100
3.2 Sobre o processo funcional percepção	103
3.2.1 O caráter sintético da percepção	103
3.2.2 As fusões primárias entre percepção, linguagem e pensamento	105
3.3 Sobre o processo funcional atenção	112
3.3.1 A natureza social da atenção	112
3.3.2 O desenvolvimento da atenção e os motivos da atividade	117
3.4 Sobre o processo funcional memória	122
3.4.1 A natureza e os tipos de memória.....	122
3.4.2 O desenvolvimento cultural da memória.....	127
3.5 Sobre o processo funcional linguagem.....	132
3.5.1 O desenvolvimento cultural da linguagem	133
3.5.2 O papel da palavra nas relações entre linguagem e pensamento.....	136
3.5.3 O significado da palavra como núcleo social da linguagem e do pensamento.....	139
3.6 Sobre o processo funcional pensamento.....	151
3.6.1 O desenvolvimento do pensamento e a natureza da atividade humana.....	152
3.6.2 Etapas do desenvolvimento do pensamento	162
3.6.3 Relações entre pensamento e linguagem e a formação de conceitos	167
3.7 O processo funcional imaginação.....	179
3.7.1 Singularidades do processo imaginativo	179
3.7.2 O desenvolvimento interfuncional da imaginação	184
3.8 Sobre o processo funcional afetivo: emoção e sentimento.....	191

3.8.1 Críticas ao dualismo cartesiano e o enfoque histórico cultural no estudo da emoção e dos sentimentos	193
3.8.2 A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva	199
3.8.3 Vivência subjetiva: afeto, emoção e sentimento	204
4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO ..	212
4.1 Concepção de homem e de conhecimento para a psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica em suas relações com a educação escolar	213
4.2 A aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento psíquico.....	218
4.2.1 O ensino como mediação na relação entre a aprendizagem e desenvolvimento.....	218
4.2.2 A metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica e a dinâmica entre a aprendizagem e o ensino.....	227
4.3 A centralidade do ensino escolar no desenvolvimento dos processos funcionais.....	234
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
REFERÊNCIAS	248

INTRODUÇÃO

Trazer a análise o desenvolvimento do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural, em sua relação com a educação escolar é, a nosso juízo, uma necessidade criada pelas amplas possibilidades educativas apontadas por essa teoria e, ao mesmo tempo, pela busca do atendimento à demanda gerada na transposição desse aporte teórico para a prática pedagógica. A divulgação da psicologia histórico-cultural em nosso país tem ancorado a produção científica em inúmeras áreas do conhecimento – especialmente a psicologia e a educação. A tese fundante da referida teoria, ao evidenciar a natureza social do psiquismo, abriu caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo.

A dedicação de Vigotski¹ e de demais psicólogos a ele vinculados, a exemplo de Leontiev e Luria, aos estudos dos aspectos que realmente diferenciam os psiquismos humano e dos demais animais colocou no cerne da questão o desenvolvimento de propriedades cuja formação subjuga-se à apropriação da cultura. Consideramos também que, não por acaso, Vigotski, juntamente com Leontiev e Luria, defenderam que o estudo do *desenvolvimento social do psiquismo humano* fosse o verdadeiro objeto da psicologia científica.

Esses autores, imbuídos dos princípios do materialismo histórico-dialético, não perderam de vista a unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais, entre produto e processo, entre objetividade e subjetividade etc., que faz da vida humana um contínuo processo de formação e transformação. Sob essa orientação teórico-metodológica, em nossa tese de doutorado intitulada *A natureza social do processo de personalização de professores*, dedicamo-nos ao estudo da categoria *personalidade*.

Com esse estudo visamos, por um lado, a análise dos limites dos ideários que, preterindo a natureza social desse fenômeno e, conseqüentemente, a corrosão provocada pela alienação à qual se encontra submetida grande parcela da população, o colocam no centro da formação de professores. Por outro, analisando o processo de formação social da personalidade, procuramos afirmar o papel desempenhado nele pela educação escolar.

Como fruto dessa investigação, deparamo-nos com a proposição vigotskiana segundo a qual a *personalidade sintetiza a formação das funções psíquicas*, ou seja, essas funções assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo, isto é, em sua personalidade. Essa proposição do autor bielorrusso se faz acompanhada do destaque à conquista do autocontrole da conduta, objetivo e condição do exercício das funções psíquicas superiores e, por

¹ Adotaremos a grafia *Vigotski*, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

consequente, da personalidade desenvolvida. Entendemos, portanto, que apreender o processo de personalização em suas múltiplas determinações impõe como tarefas a compreensão de suas relações com o desenvolvimento do próprio psiquismo e, igualmente, que se considere a interveniência da educação escolar na instituição das funções que lhe são constitutivas.

Assim, o presente estudo se desdobra do anterior na medida em que, a partir dele, nos voltamos à análise do desenvolvimento do psiquismo humano em sua dimensão interfuncional, tanto por suas expressões na personalidade dos indivíduos quanto pela necessidade de esclarecimento acerca da interfuncionalidade em questão. Despidas desse esclarecimento, as afirmações recorrentes entre psicólogos e educadores acerca da necessidade do “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” podem carecer da objetividade necessária ao planejamento de ações concretas que se coloquem a serviço da consecução desse objetivo.

Ademais, considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, a análise do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar.

Na ausência dessa análise, julgamos que até mesmo a proposição vigotskiana acerca da importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores possa ser naturalizada e, assim, aparentemente defendida também por ideários que historicamente têm se alinhado à manutenção de condições sociais que, para a maioria da população, se colocam como obstáculos à plena humanização dos homens e mulheres. No âmbito da educação escolar, a defesa do desenvolvimento das funções psíquicas superiores por aportes pedagógicos que desqualificam o ato de ensinar e a escola como *locus* privilegiado de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados revela-se uma grande contradição.

Duarte (2000b), em seu livro *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, analisa contundentemente inúmeras interpretações da obra vigotskiana que promovem o esvaziamento de seus fundamentos filosóficos, isto é, que denegam o fato de sua base ser o materialismo histórico-dialético – ou seja, o marxismo, incorrendo na sua mais absoluta descaracterização. Concordamos com o autor acerca das alianças que, voluntária ou involuntariamente, instituem-se entre tais intérpretes e a manutenção da ordem do capital.

Todavia, ao nos reportarmos à produção vigotskiana, matricial na distinção entre as propriedades naturais e culturais do psiquismo, deparamo-nos com uma tarefa que

consideramos árdua. A importância atribuída por esse autor a essas questões é tamanha que perpassa o tratamento dispensado à vasta gama de temas e problemas aos quais se dedicou. Se isso evidencia, por um lado, a ênfase conferida à materialidade social do desenvolvimento humano, tal como se apresenta na escola de pensamento psicológico soviético, por outro, não facilita um tratamento de maior precisão acerca de quais sejam, por exemplo, as referidas propriedades culturais denominadas como funções superiores.

As diferentes menções que Vigotski faz a elas em distintas passagens de sua obra dificultam a clareza de suas proposições, gerando muitas vezes por parte de seus leitores uma mera repetição acerca desse tema, pouco representativa da devida compreensão teórica acerca das especificidades psíquicas e seu desenvolvimento. Não deixamos de levar em conta, também, as fragilidades que se fazem cada vez mais presentes na formação acadêmica, tanto de psicólogos quanto de professores que, em um percurso que privilegia a “prática” em detrimento da “teoria”, promove um esvaziamento conceitual determinante de uma apreensão superficial dos fenômenos em estudo. Diante de formações pouco sólidas, tornam-se compreensíveis as imensas dificuldades na compreensão da obra vigotskiana.

Esse cenário pouco contribui para a articulação teórico-prática entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia, resultando, muitas vezes, em uma reprodução inócua em face dos processos de ensino. Enfim, parece-nos que Vigotski deixou um legado altamente complexo, sobre o qual ainda há muito que se compreender². Diga-se de passagem, A. Leontiev, em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo*, já sinalizara que “[...] as ideias avançadas na época por L. S. Vygotski não constituem um sistema psicológico acabado. Elas exprimem mais a abordagem do problema que a sua solução” (1978a, p.155).

Em sua obra, especialmente nos ensaios *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, bem como *O método instrumental em psicologia* (VYGOTSKI, 1997), o autor teceu severas críticas à psicologia tradicional por seu enfoque atomístico e anistórico, isto é, despido do movimento constituinte do objeto que tomou por estudo. Postulando a adoção do método *histórico*, destacou a necessidade de apreensão do objeto psicológico no trânsito que sustenta suas diversas formas de manifestação. Por isso, defendeu que esse objeto não devesse ser o *psiquismo* ou as *funções psíquicas*, mas o seu *desenvolvimento*.

Por conseguinte, o autor colocou no centro de suas investigações e proposições o método materialista dialético, segundo o qual cada fenômeno ou objeto deve ser captado

² Questões similares foram levantadas pelo Professor Achilles Delari Júnior na lista de discussão ISCAR-Brasil. Disponível em: <<http://www.iscar.org>>.

naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, em suas manifestações fenomênicas circunstanciais, mas, especialmente, naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento.

É princípio da lógica dialética, segundo Kopnin (1978), que o desenvolvimento de todo fenômeno encerra acumulação de mudanças quantitativas expressas em mudanças qualitativas, ou seja, a transformação é uma passagem de quantidade à qualidade. É um movimento progressivo, ascendente, que supera por contradição o simples em direção ao complexo.

Nas formulações materialistas dialéticas, o real não se institui em alternativas excludentes, mas na *alternância entre*, que se realiza nas contradições que encerra. Fazemos a transposição desse princípio, a título de ilustração, para o estudo das funções psíquicas: sensação é sensação e percepção é percepção, correto! Entretanto, a sensação é meio para a percepção e essa, por sua vez, seu condicionante. Assim, percepção é percepção e também sensação (e vice versa), dado que nos permite afirmar que tudo é e não é ao mesmo tempo! Logo, tratá-las em separado – assim como o entendimento da dinâmica que se institui entre elas em detrimento de suas propriedades particulares – é impossível.

Em suma, a realidade congrega fenômenos que são intervencionados e interdependentes, determinando, para sua explicação, a apreensão da totalidade dinâmica edificada por tais fenômenos e não a apreensão de cada um deles como partes isoladas que se somam. Essa premissa possui importância sem par no estudo do psiquismo humano, e não esteve ausente nas proposições vigotskianas acerca das funções psíquicas. O caráter sistêmico³ do funcionamento psíquico demanda sua apreensão e explicação como um todo único no qual seus constituintes articulam-se, condicionam-se, mutuamente.

Todavia, cabe aqui uma observação: a lógica dialética não prescinde da lógica formal. Se a primeira prima pela ênfase na totalidade e a segunda na parcialidade, na atomização, apresentam enfoques distintos no estudo científico da realidade, e, para suas máximas possibilidades explicativas, devem operar em unidade. Por isso, podemos afirmar que a lógica dialética incorpora, por superação, a lógica formal.

Nessa direção, coerentemente com os princípios lógico-dialéticos, Vigotski defendeu de forma categórica a formulação de uma *psicologia geral* em sua investigação *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica* (1997). Nessa obra, analisou

³ A adoção do vocábulo *sistema* na teoria vigotskiana em nada se aproxima da *teoria geral dos sistemas* (ou abordagem sistêmica) proposta pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy. Tal adoção ancora-se no materialismo dialético, especialmente no princípio lógico dialético de totalidade.

profundamente os limites da psicologia ao centrar-se em dimensões parciais do psiquismo humano, dado que culminou na formulação de inúmeros sistemas teóricos desprovidos de unidade ou princípios explicativos gerais.

Segundo Vigotski, as lacunas ou incompletudes da psicologia não seriam superadas por proposições intermináveis de outros e novos sistemas teóricos. Nesse sentido, foi enfático ao afirmar que seus esforços não apontavam para a direção da proposição de uma nova abordagem psicológica, mas para a busca pela sistematização das bases gerais sobre as quais a *psicologia científica* pudesse ser edificada.

É nessa perspectiva que realizamos esse estudo, no intento de sistematizar princípios acerca do desenvolvimento do psiquismo, tendo em vista a compreensão das dimensões estruturais e funcionais a que se vinculam, umbilicalmente, os comportamentos complexos culturalmente formados. Sem a pretensão de levar a cabo individualmente tal empreitada, uma vez que a consideramos tarefa de um coletivo, procuramos somar esforços com outros pesquisadores na direção da consolidação da psicologia científica, de caráter geral, defendida por Vigotski.

Para tanto, temos como *objeto* dessa investigação o desenvolvimento do psiquismo como sistema interfuncional, com o *objetivo* de, a partir de sua caracterização, apontar o papel da educação escolar no referido desenvolvimento. Trata-se, pois, da afirmação da educação escolar como traço inalienável do desenvolvimento do indivíduo, dado que demanda, também, a análise da qualidade do processo educativo escolar.

Tomamos como hipótese central, que no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos - com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica.

Temos como base fundante dessa hipótese a proposição de Vygotski (1997, p. 69), segundo a qual os processos de desenvolvimento e de educação devem ser estudados como um todo único, considerando que o objetivo desse tipo de estudo deva ser: “[...] descobrir como se estruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado

nível de educação [...] como a criança realiza em seu processo educativo o que a humanidade tem realizado no transcurso de uma longa história de trabalho⁴”.

Nessa assertiva reside, a nosso juízo, o cerne de uma psicologia da educação que se coloque a serviço do desenvolvimento humano, não de um ponto de vista contemplativo e descritivo, mas que tem nos processos educativos, especialmente nos escolares, a possibilidade de requalificar o seu curso e conferir-lhe direção. Uma psicologia da educação, portanto, ciente de que a educação escolar não é, meramente, “mais uma” variável que intervém na formação dos indivíduos.

A epistemologia materialista histórico-dialética, como não poderia ser diferente, nos fornece o estofo metodológico para a realização desse estudo que, à luz da psicologia histórico-cultural, visa à consecução do objetivo anunciado. Nessa direção, partimos do princípio de que o materialismo histórico – como teoria da história e, portanto, como instrumento lógico de interpretação da realidade – contém em sua essência a lógica dialética, ancorando o caminho epistemológico trilhado nessa investigação.

Em linhas gerais e introdutórias, partimos do pressuposto marxista segundo o qual o homem é um ser social ativo, isto é, que se liga ativamente à natureza construindo-se nesse processo. Portanto, a unidade sujeito/objeto, homem/natureza, em sua histórica transformação, é o dado fundante das transformações de ambos.

A atividade vital humana, denominada por Marx como *trabalho*, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radica a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados.

Nesse processo, para o qual já não bastam as propriedades psicofísicas naturais primárias, novos atributos se desenvolvem e, dentre eles, os referentes à complexificação do psiquismo, isto é, a superação de suas propriedades naturais. É justamente no processo de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam. Portanto, o ponto de partida da atividade é a captação sensorial do objeto.

Ocorre, porém, que a qualidade dessa captação ultrapassa em muito o âmbito da apreensão sensorial pura, exigindo domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos que possibilitem a criação de uma *imagem mental* do objeto. Essa criação, por sua vez, não é

⁴ Todas as traduções da língua espanhola presentes nesse estudo são de nossa responsabilidade.

estática, mas, sim, um *processo ativo*, isto é, condicionado pela atividade que liga o ser ao objeto e possibilita sua representação.

A representação dos objetos da natureza sob a forma de *imagens mentais* dota-se, ainda, de outra particularidade: a imagem ultrapassa a singularidade do objeto representado visando seus traços gerais, identitários, isto é, universais. Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade. Nisso reside a premissa metodológica marxista segundo a qual a prática⁵ é o critério de validação do conhecimento.

Todavia, para que esse processo ocorresse, foi preciso acontecer outra conquista advinda da vida social humana, ou seja, determinada pela natureza gregária do trabalho. A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem*, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. Eis mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana. A *imagem* mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o *status* de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos.

Todas essas conquistas, imbricadas entre si, conferem ao trabalho humano a sua mais importante característica: a intencionalidade, a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele. O trabalho só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, determinando-se por um *projeto ideal* que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, orienta e regula os atos que o constituem. Pensamento, imaginação e afetos medeiam a relação sujeito/objeto, culminando na produção de um amplo patrimônio humano genérico.

A possibilidade de construção do referido projeto, por sua vez, não é garantida pelo legado da herança biológica, mas pela relação especialmente humana que se firma entre o homem e a natureza. O processo de trabalho, como atividade socialmente determinada por fins específicos, exige a pré-ideação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência e de funções que possibilitem os modos de operar necessários à sua realização, tais como planejamento, autocontrole, análise/síntese, generalizações, abstrações etc.

⁵ O significado marxista de prática não se identifica com a ação concreta e imediata de um indivíduo particular, outrossim, com a prática social e histórica do conjunto dos homens, disponibilizada aos seres singulares como base de suas realizações como seres sociais.

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.

Ancorado em preceitos marxistas, é que Vigotski buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente do psiquismo animal. Identificou, pioneiramente, que as novas formas de funcionamento mental construídas pelos saltos qualitativos requeridos à *atividade consciente e intencional* se impõem como atributos fundantes da *psique* dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre a natureza. Dentre esses atributos se destacam as capacidades para torná-la *inteligível e objeto de suas ações*. A serviço dessa inteligibilidade colocam-se os atributos especificamente humanos designados como comportamentos complexos culturalmente formados – ou *funções psíquicas superiores*.

Em seu trabalho intitulado *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vygotski (1995) deixou evidente o substrato materialista dialético da análise que empreendeu acerca dos dispositivos naturais e culturais do desenvolvimento psíquico. Afirmou que o dado central para a interpretação das funções psíquicas superiores reside na premissa segundo a qual a natureza influencia o homem. Do mesmo modo, o homem age sobre a natureza criando, por meio das transformações que nela provoca, novas condições para a sua própria transformação. Entre essas novas condições residem, inclusive, as propriedades de seu psiquismo.

Destarte, o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos.

Dentre os processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e

consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização.

Nessa direção, encontramos na pedagogia histórico-crítica os elementos que, conciliando-se às proposições da teoria histórico-cultural, se colocam a serviço do desenvolvimento máximo dos indivíduos, entendido como processo pelo qual se produz: “[...] direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). O processo de humanização em suas relações com a apropriação do saber objetivo historicamente sistematizado, preconizado pela pedagogia histórico-crítica, revela-se uma questão umbilicalmente vinculada à formação da imagem subjetiva da realidade concreta.

A internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos etc., sobejamente defendidas pela psicologia histórico-cultural, encontra o mais absoluto eco nessa corrente do pensamento pedagógico, para a qual a formação da consciência não se aparta da construção do conhecimento⁶, tanto quanto a qualidade dessa formação não se isenta da natureza do saber transmitido.

Tecidas essas considerações introdutórias, retomamos o objetivo dessa investigação, qual seja, caracterizar o desenvolvimento do psiquismo como sistema interfuncional e o papel nele exercido pela educação escolar, propondo então como *unidade mínima*⁷ de análise nesse estudo a *imagem* psíquica, posto que, para Vygotski (1995), essa unidade representa a totalidade que encerra em graus variados as propriedades e leis do desenvolvimento do fenômeno, assegurando a conexão entre a totalidade e suas partes instituintes. Reiteramos, portanto, que a formação da *imagem subjetiva* se impõe como elemento nuclear tanto na análise do desenvolvimento do psiquismo quanto na análise da interveniência da educação escolar, uma vez que ela incide diretamente na formação dessa imagem conferindo-lhe um tipo especial de *inteligibilidade*. Ou seja, a formação da *imagem* subjetiva da realidade objetiva representa, nesse estudo, o ponto de intersecção entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica.

⁶ A adoção da expressão ‘construção do conhecimento’ nesse trabalho não se identifica com proposições oriundas da epistemologia genética de Jean Piaget e suas expressões construtivistas no campo da educação.

⁷ Adotamos a denominação *unidade mínima* de análise, e não *unidade simples* de análise, posto que o termo “mínimo” expressa mais fidedignamente a proposição metodológica vigotskiana, mesmo porque a referida unidade não é simples – mas altamente complexa.

Tendo em vista a consecução desse objetivo, esse estudo se encontra organizado em quatro capítulos, a saber:

No capítulo 1, intitulado *O desenvolvimento histórico social do psiquismo humano*, apresentamos os elementos básicos para a compreensão materialista histórico-dialética do psiquismo humano como uma formação histórica, sistêmica, material e ideal, a quem compete a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*. Para tanto, encontra-se organizado em torno das seguintes temáticas: a) o desenvolvimento do psiquismo: da natureza à cultura; b) o psiquismo como imagem do real e c) o psiquismo como legado da existência social.

O capítulo 2, *O psiquismo e as funções psíquicas*, abarca uma atenção especial aos conceitos de funções psíquicas e psiquismo como sistema interfuncional. A partir dessa atenção apresentamos, com base em produções selecionadas de Vygotski (1995), o tratamento dispensado por esse autor às referidas funções. Para tanto, os artigos selecionados são: *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; Análise do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; Estrutura das funções psíquicas superiores e Gênese das funções psíquicas superiores*. Com base nesse exame, apresentamos uma primeira sistematização conclusiva acerca do desenvolvimento do psiquismo em suas relações com os processos funcionais superiores, necessária à orientação do capítulo subsequente.

Os processos funcionais e seu desenvolvimento é o título do capítulo 3 e nele, partindo do pressuposto segundo o qual o psiquismo humano se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva, analisamos os processos funcionais que respaldam a formação da referida imagem. Sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos são os processos sob análise, dos quais destacamos, fundamentalmente, seus traços essenciais e os princípios gerais que regem seu desenvolvimento.

No capítulo 4, *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*, dedicamo-nos a uma análise mais pontual das relações entre a educação escolar e a formação da imagem subjetiva da realidade edificada sobre a base dos processos funcionais. Procuramos aclarar as interdependências existentes entre a formação dos comportamentos complexos ancorados nas funções psíquicas superiores e a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados. Para tanto, colocamos em questão a concepção de homem e de conhecimento para a psicologia histórico cultural e para a pedagogia histórico-crítica e suas implicações para a educação escolar; aprendizagem e ensino em suas articulações com o desenvolvimento psíquico, bem como as expressões do ensino escolar na formação dos processos funcionais superiores.

Finalizando, retomamos o objetivo desse estudo e a hipótese que orientou sua realização tendo em vista o apontamento de seus resultados. Esperamos que as reflexões ora dispostas contribuam para novos estudos, representativos de acréscimos de valor à psicologia da educação fundamentada na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico-crítica.

1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO PSIQUISMO HUMANO

Neste capítulo, colocamos em questão o desenvolvimento do psiquismo tendo em vista responder à luz da psicologia histórico-cultural, fundamentalmente, duas questões: afinal, o que é psiquismo e em que radica a afirmação de sua natureza social? Julgamos essa exposição necessária em face da complexidade presente no tratamento dispensado a essa temática que, não raro, gera dificuldades na compreensão da própria dinâmica psíquica.

A nosso juízo, tais lacunas resultam, por um lado, da polissemia que acompanha os termos psíquico, psiquismo e ou psicológico, sobre a qual se edificou a psicologia como ciência e, por outro, de dificuldades na realização de rupturas no modo de pensar lógico-formal (tornado hegemônico na construção das ciências modernas) em direção à apreensão dos fenômenos pela via materialista dialética – tal como requerido pela psicologia soviética.

A história da psicologia nos autoriza considerar que a importância conferida ao que sejam o psiquismo humano, as condições de seu desenvolvimento e as inúmeras possibilidades de sua expressão, é diretamente proporcional à quantidade e diversidade de explicações que lhe são conferidas. Foge aos nossos objetivos, neste trabalho, apresentar as distintas concepções que, ao longo dos tempos, têm marcado o tratamento dispensado a esse fenômeno. Entretanto, cumpre-nos destacar que essa multiplicidade teórica foi contundentemente colocada em xeque por Vigotski, tal como disposto na sessão 1 do ensaio *O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica*. Nas palavras do autor:

O que é que tem em comum todos os fatos que a psicologia estuda, o que é que converte os fenômenos mais diversos em fatos psíquicos – desde a salvação dos cachorros até o prazer pela tragédia – o que tem em comum os devaneios de um louco e os rigorosíssimos cálculos de um matemático? A psicologia tradicional responde: o que têm em comum é que todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que tem em comum é que todos esses fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos esses fatos, o mais primário, o que os une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, essas três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral, a que definem como ciência: 1) do psíquico e suas propriedades; 2) do comportamento ou, 3) do inconsciente (VYGOTSKI, 1997, p. 266).

Recorremos a essa citação por considerá-la emblemática dos inúmeros imbróglis que a psicologia, ainda hoje, encerra em relação à questão dos fenômenos psíquicos, mas,

sobretudo, para balizar o campo histórico com o qual Vigotski lidou e, contrapondo-se a ele, edificou a psicologia histórico-cultural. Para essa edificação, o autor postulou a necessidade de a psicologia superar-se como ciência multifacetada, ou, resolver sua *crise* e, para tanto, defendeu como premissa a formulação de uma *psicologia geral*, tendo como base o materialismo dialético.

Definindo como ciência geral aquela que congrega os princípios metodológicos e conceitos universais, ou seja, os fundamentos para a explicação de fatos reais, esse autor advogou o novo enfoque metodológico para a psicologia, afirmando que “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral e universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou da dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VYGOTSKI, 1997, p. 389).

Pois bem, é como produto desta posição epistemológica que Vigotski colocou no centro de seus interesses científicos o processo de desenvolvimento do psiquismo, postulando, pioneiramente, a tese segundo a qual os determinantes do referido desenvolvimento encontram-se na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano. Em defesa a esse pensamento, uniram-se, em um primeiro momento, A. N. Leontiev e A. R. Luria e, subsequentemente, outros pesquisadores, responsáveis por todo legado que nos deixou a psicologia soviética desde o início do século XX.

Apoiando as considerações seguintes nas proposições dos filósofos marxistas E. V. Iliénkov e P. Kopnin bem como e, especialmente, dos psicólogos A. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria e S. L. Vigotski apresentaremos os elementos centrais para a compreensão materialista histórico-dialética do psiquismo humano como *imagem do real* e como *legado da existência social*. Porém, por anterioridade, julgamos necessário dissertar, ainda que sucintamente, sobre a complexa trajetória pela qual o ser orgânico se transforma em ser social, ou seja, pela qual o ser natural humaniza-se, instituindo-se como *ser humano*.

1.1 Desenvolvimento do psiquismo: da natureza à cultura

A existência da matéria viva é, incontestavelmente, o dado primário de qualquer relação organismo-meio. A orientação do ser orgânico na direção de sua preservação sob condições que lhe são exteriores já se manifesta nos estados primários de evolução do mundo animal. Graças à capacidade inata de resposta aos estímulos do meio, ocorre a manutenção da vida como troca ou intercâmbio entre o ser e a natureza.

Segundo Leontiev (1978a), no processo de evolução biológica que conduz a evolução e diferenciação dos organismos, complexificam-se e diferenciam-se, sobretudo, os órgãos funcionais vitais responsáveis pelo referido intercâmbio. O desenvolvimento do cérebro insere-se nesse trânsito evolutivo como resultado da complexificação da matéria viva altamente organizada, por determinação do confronto entre o ser e a natureza. Nas suas palavras:

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação da sua atividade vital. Esta complexificação reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o reflexo psíquico (LEONTIEV, 1978a, p.19).

O autor destaca, pois, o papel fundante da *atividade* na estruturação e evolução do psiquismo. Todavia, primeiramente, caracteriza-as nos marcos da evolução biológica, na qual cada passo em direção à sua complexificação se produz pela diferenciação do sistema nervoso elementar e dos órgãos dos sentidos visando a *adaptação* do organismo ao meio.

Tendo, então, a categoria atividade como central na formação psíquica, destacamos aspectos distintivos do desenvolvimento do psiquismo animal e humano.

1.1.1 Desenvolvimento do psiquismo animal

Referindo-se à evolução do psiquismo animal, Leontiev (1978a) distingue três grandes estágios: *estágio do psiquismo sensorial*, *estágio do psiquismo perceptivo* e *estágio do intelecto*. Grosso modo, esses estágios podem ser assim sintetizados.

O *estágio do psiquismo sensorial* marca a transição à vida pluricelular, na qual, em razão de novos modos metabólicos organismo/meio, o papel da orientação ativa no meio externo eleva-se. Os movimentos são mais diferenciados e portadores de uma condutibilidade de excitação muito mais rápida do que a dos seres unicelulares, determinante de uma considerável complexificação da estrutura do corpo do pluricelular.

A transição para a vida na terra mudou radicalmente as condições requeridas à sobrevivência dos animais pluricelulares, sobretudo porque, nessas condições, a alimentação se encontra em um meio heterogêneo e a orientação para sua obtenção se torna muito mais

difícil. A realização de ações vitais fica cada vez mais dependente e condicionada à recepção de informações do meio exterior e, com isso, o próprio ser do animal se converte em um órgão multiforme de sensibilidade, do que resulta a denominação “estágio do psiquismo sensorial”.

Nesse estágio, a atividade caracteriza-se pelo fato de responder a dado estímulo em razão da ligação estabelecida entre o animal e as ações das quais depende a realização de suas funções biológicas vitais. O desenvolvimento dessa atividade e da própria sensibilidade animal tem por base material um tipo específico de configuração anatômica, apta a mais elementar multiplicação dos órgãos da sensibilidade e correspondente desenvolvimento dos órgãos motores.

A combinação do desenvolvimento dos órgãos da sensibilidade e do movimento determinou o surgimento de um novo órgão destinado a coordenar tais processos: o sistema nervoso primitivo. O surgimento desse sistema, que também atende a profundas transformações evolutivas, é condicionado pela individualização de um órgão central, o qual passa a mediar a atividade vital do organismo.

A atividade ainda é excitada e regulada por estímulos isolados, uma vez que esses animais utilizam, predominantemente, apenas um órgão dos sentidos, ao qual se ligam os demais órgãos, os padrões de funcionamento do sistema nervoso e correspondente resposta do organismo. Disso resulta, conseqüentemente, a impossibilidade da percepção de objetos em sua totalidade. É exatamente a superação evolutiva dessa condição que abre caminho para o estágio subsequente.

O estágio do psiquismo perceptivo caracteriza-se pela mudança em relação à captação da realidade exterior, que não é mais apreendida sob a forma de sensações isoladas. Ou seja, a atividade se dirige não apenas para propriedades do objeto mas também para as condições do meio que o comportam.

Destarte, nesse estágio, despontam as mais rudimentares formas de resolução de problemas; quando o animal conquista a capacidade para contornar obstáculos que se interponham entre a ação e seu objeto (alimento, por exemplo). Há, nesse caso, uma complexificação das ações, isto é, aquelas dirigidas ao objeto/obstáculo e aquelas dirigidas ao objeto/fim, que por não serem confundidas pelo animal, otimizam sua atividade.

Na análise dessa complexificação, Leontiev (1978a, p. 40) introduz o conceito de *operação*, referindo-se a ele como “[...] aspecto da atividade que responde às condições nas quais se encontra o objeto que a suscita”. Se no primeiro estágio os estímulos agentes sobre o animal meramente se sucedem, no segundo, começam a se agrupar. Por um lado, unem-se as

propriedades e interações do objeto alvo da atividade, por outro, as propriedades dos objetos que condicionam o modo da atividade, isto é, as operações que lhe são requeridas.

Tais transformações resultam, segundo o autor, de mudanças anatômicas e fisiológicas profundas, que envolvem as funções dos órgãos dos sentidos, dentre os quais se destacam os órgãos da visão. A complexificação sensorial cada vez mais aliada ao desenvolvimento das funções motoras provoca inúmeros saltos qualitativos na experiência animal, especialmente em relação à função mnemônica manifesta na esfera motriz sob a forma de “hábitos”, definidos por Leontiev (1978a) como operações motoras fixadas pela experiência.

Maior acuidade perceptiva, motora e mnemônica, advinda da nova complexificação do córtex cerebral, aponta que nesse estágio principiam os rudimentos da generalização e da diferenciação de propriedades físicas dos objetos, substratos fundantes da embrionária aprendizagem dos vertebrados. O córtex dos grandes hemisférios do cérebro, que se desenvolveu fortemente nas etapas tardias da evolução dos vertebrados superiores, converterá o cérebro em órgão principal tanto para o tratamento das informações advindas do meio exterior quanto para a regulação do comportamento individualmente variável, característico do *estágio do intelecto*.

Ao principiar a apresentação desse estágio, próprio aos símios antropoides e aos mamíferos superiores, Leontiev (1978a, p. 49) colocou em evidência que “[...] o intelecto animal é algo absolutamente distinto do intelecto humano [...], há entre eles uma enorme diferença qualitativa”, dado que conduz, de pronto, à afirmação marxiana segundo a qual *a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco*, e não o contrário!

Como produto da complexificação evolutiva, os mecanismos fisiológicos desses animais sofreram significativas transformações, ampliando as possibilidades para formas individualizadas de comportamento. Graças à orientação ativa do animal no meio exterior, o estímulo que opere como sinal de surgimento de condições com significado vital - conquista do processo de evolução da espécie, começa a distinguir-se do meio.

Essa diferenciação torna possível seu pareamento a outras condições externas, outrora neutras, que adquirem a propriedade de estimulação condicionada. É esse processo de aquisição de novas formas individualmente variáveis de comportamento que enriquecem a solução de tarefas e/ou resolução de problemas com os quais o animal se depara. A estreita relação entre programas congênitos, instintivos, de comportamento e novas formas, adquiridas, se mantém como característica no estágio do intelecto.

Esse estágio caracteriza-se por uma atividade e por formas de reflexo da realidade altamente complexas, marcadas, segundo Leontiev (1978a, p. 55), por particularidades bem

precisas, que podem ser assim sintetizadas: na repetição de dada experiência o animal reproduz operações, ainda que as tenha executado uma única vez; problemas semelhantes dispensam, em sua resolução, tentativas por ensaio e erro; a transferência de soluções não se limita apenas à natureza do problema, mas também às condições nas quais ele ocorre.

A passagem ao terceiro estágio inaugurou grande complexidade à estrutura da atividade animal, denominada por esse autor como atividade bifásica. Nos estágios anteriores, a atividade assentava-se em um processo único enquanto no estágio do intelecto ela diferencia-se em duas fases: a fase de preparação e a fase de execução propriamente dita. Assim, “[...] o intelecto aparece, portanto, pela primeira vez, onde aparece um processo que prepara a possibilidade de realizar tal ou tal operação ou hábito” (LEONTIEV, 1978a, p.56).

O autor destaca, ainda, que diante de dificuldades os animais superiores fazem tentativas que não são meramente motoras e fortuitas, mas tentativas de *operações*. Neles, a operação deixa de estar subordinada apenas à atividade que atende a um fim específico, dado que possibilita sua transferência para outras situações análogas. Com isso se instala, nesses animais, ampla possibilidade para resolução de problemas. Do ponto de vista anátomo-fisiológico, a atividade bifásica tem por base o desenvolvimento do córtex cerebral e suas funções, mais especificamente, pelo destaque do córtex frontal e diferenciação das áreas pré-frontais.

Em suma, segundo Leontiev, a adaptação ao meio mais complexo, isto é, no qual as coisas tomam forma, acarreta a diferenciação dos órgãos da sensibilidade e do sistema nervoso primitivo, dando origem ao psiquismo sensorial elementar. O aprimoramento do córtex cerebral possibilita a superação da captação limitada às propriedades isoladas dos estímulos do meio, em direção ao *reflexo psíquico das coisas inteiras*, provocando o aparecimento do psiquismo perceptivo. Novas complexificações advindas de outras condições de existência conduzem ao aperfeiçoamento dos órgãos da percepção e da ação, bem como do cérebro, criando nos animais superiores a possibilidade para a percepção *das correlações objetivas do meio*, que passa a ser captado como *campo* relativo aos objetos, tornando possível o ato intelectual.

Luria (1979a), no tratamento que também dispensou à evolução do psiquismo, afirmou a existência de três traços fundamentais no comportamento adaptativo individualmente variável dos vertebrados superiores, próprios ao estágio do intelecto. O primeiro traço aponta que mesmo o mais complexo comportamento desse animal preserva ligações com as necessidades biológicas e não ultrapassa seus limites, dado que permite, segundo o autor, considerá-lo como comportamento cortical-subcortical.

O segundo traço consiste em que o comportamento se determina, sempre, pelo campo perceptual imediato, isto é, por estímulos imediatamente perceptíveis e, da mesma forma, pela experiência imediata ou passada. O autor ilustra essa assertiva relatando um experimento em que foram colocadas, diante de um animal, várias caixas nas quais encontraria alimento. Em uma primeira fase, o alimento foi colocado à vista do animal na primeira caixa e subsequentemente, na segunda, terceira e assim sucessivamente. Na segunda fase, sem que o animal percebesse, o alimento ia sendo transferido para cada caixa seguinte. A pesquisa mostrou que o comportamento do animal se dirigia para a caixa onde vira o alimento ser colocado ou para caixas onde ele já fora encontrado, mas nunca para as caixas seguintes, como de se esperar se assimilasse o princípio do deslocamento sucessivo que estava em questão. Com isso, afirma a condicionabilidade da ação animal ao campo perceptual imediato.

O terceiro traço refere-se às limitações das bases de tais comportamentos. Segundo Luria (1979a), elas radicam em programas alicerçados na *experiência da espécie* e *transmitidos em códigos hereditários* bem como se formam na *experiência imediata* de dado estímulo, da qual resulta o comportamento individualmente variável – ou reflexo-condicionado. Tomando os experimentos de Köhler com macacos para ilustrar os limites presentes no comportamento individualmente variável dos animais, Luria afirmou que, dentre eles, mesmo o uso de objetos ou “instrumentos” reveladores da existência de uma inteligência prática não se constitui como operações intelectuais complexas, pois permanecem independentes da atividade simbólica.

Nos animais, a atividade prática com objetos desponta como expressão de um tipo de inteligência, ou de intelecto, orientada à resolução de problemas ao nível da adaptação do animal ao meio e em nada transforma o imediatismo dessa relação. Cumprindo a função de auxiliar a resolução de problemas concretos captados em um campo perceptual específico, a atividade prática dos animais não corrobora para torná-los independentes do espaço imediato sobre o qual agem. Pelo contrário, operam como uma força específica de reação direta à situação-problema apresentada e, portanto, permanecem subjugados aos limites de suas prescrições biológicas, não avançando para além destas e da experiência individualizada.

Segundo Luria (1979a, p. 69-70):

Os animais não têm nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito menos de transmitir a experiência formada em várias gerações. Os fenômenos que se descrevem como “*imitação*” ocupam lugar relativamente limitado na formação do comportamento dos animais, sendo antes uma forma de transmissão prática direta da própria experiência que uma

transmissão de informação acumulada na história de várias gerações, que lembre o mínimo sequer a assimilação da experiência material ou intelectual das gerações passadas, assimilação essa que caracteriza a história social do homem (grifo no original).

Como visto, o estudo da evolução das funções cerebrais deixa claro o seu grau de condicionabilidade à estrutura e maneira de viver dos animais. No esteio dessa histórica evolução, o cérebro do homem pode formar-se sobre a base e como desenvolvimento ulterior do cérebro dos animais superiores, abrindo as possibilidades para uma forma qualitativamente nova de existência: a existência humana.

A partir dessas considerações acerca do desenvolvimento do psiquismo animal, fazemos três destaques que importam diretamente aos objetivos do presente capítulo. Primeiramente, visando demonstrar que a *atividade* é a categoria central de análise também para a explicação da complexificação psíquica animal. A estrutura da atividade que liga praticamente o animal ao meio que o cerca se modifica à medida de suas exigências, criando a necessidade de transformações dos órgãos e suas funções. Todavia, não há uma correspondência direta de desenvolvimento entre o psiquismo em um dado estágio e a estrutura da atividade do animal que faz parte dele. A evolução dos órgãos do cérebro e suas correspondentes funções, que se produzem em um dado estágio de desenvolvimento, preparam as condições de viragem a outro estágio, conduzindo a uma estrutura de atividade mais complexa e, assim, sucessivamente – dado que caracteriza a lenta história de evolução dos animais.

Segundo, para evidenciar que, não obstante os grandes avanços presentes no comportamento animal, tais como se manifestam no estágio do intelecto, a atividade animal não ultrapassa os estreitos limites biológicos afetos à adaptação do organismo ao meio. Sua expressão se mantém subjugada, direta ou indiretamente, aos padrões instintivos e circunstanciais que preservam o animal como refém do meio em que vive. Sua atividade, por mais complexa que possa ser, permanece fundamentalmente *passiva*.

Terceiro, a compreensão do percurso de desenvolvimento do psiquismo animal possibilita-nos constatar que o comportamento animal individual se forma, invariavelmente, a partir do comportamento instintivo da espécie. Contudo, o comportamento individual não se define apenas como inato, isto é, insensível aos agentes exteriores. Portanto, o comportamento animal individual não é integralmente definido por padrões hereditários na mesma medida que deles não se liberta.

Eis, pois, um dado que ilustra emblematicamente a dialética da natureza e, conseqüentemente, a impropriedade de concepções que opõe lógico-formalmente os comportamentos *inatos* e *adquiridos*. Essa questão possui implicações para a compreensão das relações entre *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores* e será explicitada no segundo capítulo desse trabalho.

1.1.2 Desenvolvimento do psiquismo humano

Retomando a história do desenvolvimento do psiquismo e, agora, colocando em questão o psiquismo humano como *imagem do real*, consideramos importante observar, de partida, que ele adquiriu propriedades fundamentalmente distintas em relação aos animais. Sobre tais diferenças qualitativas, Leontiev (1978a, p. 68) afirma:

A passagem à consciência humana, baseada na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Esse salto qualitativo, pelo qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência.

A consciência é a expressão *ideal*⁸ do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói.

⁸ Ideal como relativo a ideias.

Leontiev, referindo-se ao desenvolvimento do psiquismo em sua idealidade, isto é, como ideia, deixa claro que não se trata de prescindir da materialidade da imagem, muito menos contrapor uma à outra (matéria e ideia). Trata-se de situá-la no mundo material da atividade que a constitui e pela qual o psiquismo se manifesta como *imagem subjetiva do mundo objetivo*, ou seja, como *reflexo psíquico da realidade*. Segundo esse autor:

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana (LEONTIEV, 1978a, p. 79).

Portanto, a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a quem compete a captação e reconstituição no plano subjetivo.

Nesse sentido, tal como afirmam Iliénkov (1977) e Kopnin (1978), a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real, não se institui unilateralmente no contato imediato com dado objeto, produzindo-se na relação ativa *entre sujeito e objeto*. Por isso, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.

Ainda segundo Leontiev (1978a, p. 183), o psiquismo existe em uma forma dupla. A primeira manifesta-se na atividade, forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se na construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência. A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Os processos psíquicos incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão *atividade* e *consciência* são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo.

Afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula. Marx, ao propor o conceito de *práxis*, foi pioneiro na integração entre ação e conhecimento, prática e teoria, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano. A *práxis* diferencia-se de outras formas de atividade na

medida em que sintetiza matéria e ideia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existem como produtos da consciência.

No esteio dessa proposição marxiana, Vygotski (1995) postulou que a atividade humana é primordialmente uma atividade prática, pressupõe o contato prático com os objetos pelo qual é produzida a imagem psíquica e o próprio psiquismo. Assim, a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna). Porém, a correta interpretação dessa tese demanda reconhecer que mesmo a atividade externa do homem contém, desde sua gênese, componentes psíquicos internos.

Vygotski chamou-nos a atenção para a dialética desse fenômeno, no qual processos psicológicos em níveis diferentes operam com propriedades cada vez mais complexas em razão das etapas do desenvolvimento. Isso significa que é ao longo do desenvolvimento que a atividade mental se desprende da atividade objetiva externa, o que ocorre como resultado de sua interiorização.

O autor evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos interpsíquicos em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos *signos*, que são, segundo Vygotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico⁹.

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real*.

1.2 O psiquismo como imagem do real

Ao afirmar o método materialista dialético como requisito para o estudo do homem concreto, isto é, em suas múltiplas determinações, a psicologia soviética anunciou a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura

⁹ Tais proposições vigotskianas, nesse momento de nosso estudo, cumprem apenas a função de vincular o desenvolvimento psíquico à internalização de signos e serão devidamente aprofundadas nos capítulos subsequentes.

orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos e mundo material.

Essa abordagem viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e a externa, entre subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrá-las da existência concreta dos indivíduos.

Os debates acerca da natureza do psiquismo, acirrados na psicologia soviética no início da década de 1920, marcaram os primeiros passos na direção do surgimento e consolidação da “Escola de Vigotski”, congregando estudos de Vigotski, Luria e Leontiev (reconhecidos como *o trio* precursor dessa escola) em torno de uma asserção central: o psiquismo é unidade material e ideal que se desenvolve socialmente.

Essa proposição representa a adoção, por parte de seus proponentes, da dialética como lógica e teoria do conhecimento, levando-se em conta que:

A Lógica Dialética é [...] não apenas um esquema geral da atividade subjetiva, que transforma criadoramente a natureza, mas também, simultaneamente, um esquema geral do caminho de qualquer material natural e histórico-social, no qual essa atividade se executa e a necessidades objetivas sempre está ligada (ILIÉNKOV, 1977, p. 6).

Ou seja, a existência de todos os fenômenos tem caráter objetivo, instituindo-se como determinações ontológicas na medida em que à atividade subjetiva caberá a sua captação como tal. Assim, o processo teórico, as subjetivações viabilizadas pelo psiquismo, não emanam de uma interioridade abstrata, mas se institui como fato social e prático. Portanto, a adoção da dialética como lógica e teoria do *conhecimento* determina considerá-lo como “fato” e, como tal, situado histórica e socialmente – absolutamente condicionado pela relação do homem com a natureza por meio do trabalho.

Entretanto, a transmutação desse trânsito metabólico homem/natureza sob a forma de “fatos da consciência” não é um processo que se realiza pela simples conversão de sensações, isto é, da empiria imediata, em representações abstratas. A captação empírica do real não resulta em sua cópia mecânica, comportando, conseqüentemente, dada relatividade, uma vez que a imagem não se identifica imediatamente com o objeto que representa. Logo, haverá entre eles uma *contradição*, resultante da não coincidência entre a aparência sensorial do

fenômeno e tudo aquilo que ele comporta, isto é, entre aparência e essência. E aqui reside o nascedouro prático da razão.

Se a imagem fenomênica não é a projeção linear do objeto na consciência, mas, por outro lado, tem a função de orientar a relação do homem com o objeto, como tomá-la seguramente como parâmetro da ação? A resposta foi dada pioneiramente por Marx ao afirmar a materialidade da existência humana, objetiva e subjetivamente. O trabalho, na qualidade de atividade vital humana, necessariamente colocará em cheque a eficácia e fidedignidade da imagem; sua veracidade será aferida objetiva e praticamente na consecução de seus fins teleológicos, ou seja, no ato prático de pensamento.

[...] a produção cria a forma de atividade ativa do homem, ou a capacidade de criar um objeto de determinada forma e de utilizar segundo sua destinação, ou seja, segundo o papel e a função do mesmo no organismo social. Como capacidade ativa do homem, como agente de produção social, o objeto, na qualidade de produto da produção, existe idealmente, portanto, como imagem interior, como necessidade, como motivo e fim da atividade humana. Por isso o ideal não é mais que a forma da coisa, porém fora da coisa, a saber: no homem, existente em forma de sua atividade ativa, *é uma forma social determinada de atividade do ser humano*. Na natureza por si mesma, inclusive a natureza do homem, como ser biológico, não existe ideal (ILIÉNKOV, 1977, p. 287).

Esse excerto coloca em evidência que os conteúdos da consciência se personificam na natureza requalificando-a, possibilitando, por essa via, que ela adquira outra dimensão: a de *segunda natureza*, ou, *corpo inorgânico* do homem (MARX, 1978). Em conformidade com essa proposição, Iliénkov destacou o pensamento, expressão de um psiquismo complexo, como processo produtivo, plasmado nas ideias, conceitos, juízos, projetos e objetivos que orientam a atividade humana ao mesmo tempo em que a ela se subordinam.

Ainda segundo esse autor, apenas a prática¹⁰ é capaz de resolver o problema de quais traços do objeto, disponibilizados à captação sensorial, correspondem de fato ao objeto real dado pela natureza e, da mesma forma, quais e como tais traços podem ser transformados em nome do atendimento das necessidades humanas, convertendo-se em novos objetos. Conclui que a produção engendra a criação do próprio sujeito capaz de produzir, no que se inclui o desenvolvimento de todas as suas propriedades, sejam elas físicas ou psíquicas.

Referindo-se às propriedades do pensamento na reprodução teórica do real, Iliénkov (1977), partindo do preceito metodológico marxiano de *ascensão do abstrato ao concreto*, considerou que a conversão do real em conceito, isto é, a *redução* da universalidade concreta

¹⁰ Reiteramos nota sob número 5, presente na página 14 desse trabalho.

da realidade em expressão conceitual, *abreviada*, não é meramente a condição prévia de assimilação do mundo, mas, sobretudo, o aspecto decisivo de estruturação da atividade teórico-prática, de tal forma que o processo teórico que visa o conhecimento concreto deva ser, em todas as suas etapas, também um processo de *redução do concreto ao abstrato*.

Avaliamos que o filósofo Iliénkov nos forneceu elementos fundamentais e esclarecedores sobre a impropriedade, ou artificialidade, presente nos estudos que preterem o princípio da unidade material/ideal, bem como reiterou as bases marxistas da teoria histórico-cultural. Tomando o processo de pensamento para elucidar a questão, tal como já apontamos anteriormente, considerou, ainda, que o cérebro, como substrato orgânico do pensamento, está adaptado estrutural e funcionalmente para realizar uma atividade dirigida aos objetos exteriores, isto é: “[...] para pensar *não sobre si mesmo, mas sobre outro, sobre o objeto*” (ILIÉNKOV, 1977, p. 241, grifo no original). Essa propriedade do pensamento dá margem a que desponham, à investigação, dois objetos *aparentemente distintos*, quais sejam: os processos e mecanismos cerebrais, a ficarem sob domínio da fisiologia e anatomia e os processos que se dirigem aos seus *objetos*, que se voltam aos conteúdos do pensamento, a ficarem sob domínio das “ciências do espírito”, isto é, das ciências humanas. O autor concluiu que por essa via, dicotômica, os resultados de tais investigações serão sempre parciais e relativos.

Nessa mesma direção, Kopnin (1978) afirmou que o conceito de *reflexo*, ou *imagem* do real, assenta-se na tese materialista da existência da realidade objetiva fora e independentemente da consciência humana, dado que anuncia o conhecimento como unidade contraditória entre o objeto e a ideia que o representa. Para esse autor, “As ideias são imagens, são medidas segundo as quais o homem cria dos objetos existentes novos objetos; daí refletirem nas ideias as propriedades e leis da realidade objetiva” (KOPNIN, 1978, p.123).

Por outro lado, alerta para os equívocos presentes em concepções que postulam uma relação de correspondência linear do conhecimento ao objeto, afirmando que, para a teoria marxista-leninista do conhecimento, o reflexo é muito mais amplo do que a correlação conhecimento/objeto na medida em que:

O reflexo é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob essa concepção do reflexo pode-se entender porque o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem (KOPNIN, 1978, p. 124).

O reflexo representa não apenas o objeto mas, sobretudo, sua conversão em “imagem

cognitiva”, isto é, em conceito. Como tal, potencialmente, ultrapassa os limites de uma reprodução mecânica, condensando do objeto não apenas sua expressão fenomênica, sua aparência, mas, especialmente, aquilo que ele contém, a sua essencialidade concreta, isto é, as multideterminações que encerra.

Como resultado da “atividade subjetiva” o reflexo psíquico pressupõe, portanto, o *processo de refletir*, o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual e, igualmente, o *produto do reflexo*, isto é, a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza.

A proposição de Kopnin põe em evidência, também, a impropriedade de contraposições entre o reflexo e a prática, uma vez que a própria atividade subjetiva é um momento da atividade prática e, para orientá-la, deve relacionar-se, necessariamente, com a realidade objetiva que serve de base a qualquer ação.

Nessa direção, “o pensamento não pode ser outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo” (KOPNIN, 1978, p. 127); comportando, ao mesmo tempo, essas duas dimensões. Subjetiva, posto pertencer a um dado indivíduo que cria a imagem do objeto por meio de uma atividade intelectual, teórica; e objetiva por conteúdo, já que se sustenta tanto pela atividade social prática do homem frente ao mundo objetivo quanto pela atividade material cerebral.

Entretanto, mesmo se instituindo como propriedade específica da matéria – no caso, do sistema nervoso – o psiquismo não se reduz às suas propriedades físicas, químicas, biológicas etc., e nem se traduz por seus mecanismos e metabolismos fisiológicos. É fato que nas interações com o meio se manifestam as propriedades do cérebro, porém, sua possibilidade qualitativa mais decisiva para o homem reside na capacidade desse órgão comportar o ideal, a imagem, e assim, refletir de maneira especial as propriedades dos demais objetos do mundo exterior. Por essa razão, afirma Kopnin, o pensamento, como propriedade da matéria, se difere completamente de todas as outras possibilidades materiais.

O psicólogo S. L. Rubinstein (1978, p. 12), também abordando a unidade contraditória existente entre matéria e ideia, mais especificamente em relação às suas expressões no desenvolvimento do psiquismo, e, afirmando a necessidade de sua apreensão dialética, considera que:

No plano gnosiológico, o psiquismo se nos parece como ideal; a idealidade é uma propriedade básica, determinante. Mas, a idealidade não constitui,

apesar disso, uma característica completa e única do psiquismo e não pode ser colocada no lugar desse último como algo que lhe é equivalente e o substitui por inteiro. A atividade psíquica é ideal enquanto atividade cognoscitiva do homem, dado que sua expressão resultante é a imagem, o reflexo da realidade objetiva (o ideal é, na realidade, a imagem, a ideia); enquanto atividade reflexa de um órgão material, do cérebro, a atividade psíquica constitui a atividade nervosa mais elevada, não é só atividade psíquica, senão que é, outrossim, atividade nervosa.

O autor evidencia, pois, a impossibilidade de se estabelecer uma mera relação indireta entre matéria e ideia ao postular que todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva e uma imagem desta, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação. Destaque-se desse excerto, ainda, que nem mesmo a ideia pode ser considerada uma abstração pura, uma vez que ela corresponde sempre à imagem do real.

Precisamente nisso reside a dupla face da materialidade do psiquismo humano, ou seja, sua base material orgânica (cerebral) e a materialidade do objeto contida na ideia. Fazemos essa observação tendo em vista demonstrar que apenas a compreensão dialética das posições ontológicas e gnosiológicas requeridas à compreensão do psiquismo tornou possível à psicologia soviética superar tanto as posições abstratas idealistas quanto materialistas mecanicistas.

Referindo-se aos objetivos dessa psicologia, ou seja, da psicologia científica, Luria (1979a, p. 29-30) afirmou:

A psicologia pré-científica, que se desenvolveu nos primórdios da filosofia idealista, considerava o psiquismo como uma das propriedades primárias do homem e a consciência como manifestação direta da “vida espiritual”. Por essa razão nem se colocava o problema das raízes naturais do psiquismo, de suas origens e dos graus de sua evolução [...]. A psicologia científica parte de teses inteiramente diferentes e se propõe a tarefa de encontrar uma resposta para a origem do psiquismo, de descrever as condições nas quais deve ter surgido essa forma altamente complexa de vida (grifo no original).

Verifica-se que é o aporte materialista dialético que sustenta as explicações do psiquismo em sua concretude como unidade contraditória de estrutura orgânica e imagem do real. Ou seja, que aponta o caminho metodológico requerido à superação do dualismo entre matéria e ideia, entre corpo e mente e, conseqüentemente, para o estudo das bases concretas (cérebro/objetos) e abstratas (ideias) nas quais radica o psiquismo humano em seu desenvolvimento cultural.

1.3 O psiquismo humano como legado social

Conforme exposto, é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades, e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui. Esse é um processo que, todavia, superou um curso determinado pela evolução biológica e como anunciado por Vigotski:

Não há fundamento para supor que o cérebro humano haja experimentado biologicamente uma evolução importante no transcurso da história da humanidade. Tão pouco há que se supor que o do homem primitivo se diferencie do nosso e seja um cérebro deficiente, que tem uma estrutura biológica distinta da nossa. Todas as investigações biológicas conduzem a ideia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece biologicamente o título completo de homem. A evolução biológica do homem já havia finalizado antes que começasse seu desenvolvimento histórico. A tentativa de explicar a diferença entre nossa forma de pensar e a do homem primitivo considerando que ele se encontrava em outro nível de desenvolvimento biológico é uma grande confusão entre os conceitos de evolução biológica e desenvolvimento histórico (VYGOTSKI, 1997, p. 79).

Seus resultados não mais se fixam sob a forma de particularidades morfofisiológicas e transmitidas por hereditariedade. O trabalho social e o emprego dos instrumentos que lhe são requeridos, bem como o desenvolvimento da linguagem, marcam, em definitivo, a transição da história natural dos animais à história social dos homens. Vejamos mais detidamente em que consiste essa afirmação.

1.3.1 O papel do trabalho no desenvolvimento do psiquismo

A ruptura com os determinantes naturais, o salto qualitativo que transforma a atividade vital humana em atividade produtora de objetivações manifesta-se:

[...] como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Nessa ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a

complexificação da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como manifestação do desenvolvimento estético da humanidade etc. (LEONTIEV, 1978a, p. 165).

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver*. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo.

Luria (1979a), referindo-se a essa complexificação e ao papel do trabalho na consolidação da *atividade consciente*, destaca três traços fundamentais, responsáveis pela mais absoluta distinção entre as características dos comportamentos dos animais e a atividade consciente dos homens.

O primeiro desses traços diz respeito a que a atividade humana se desprende dos limites das necessidades biológicas e, mesmo ao visar atendê-las, o faz vinculando-as a outras e mais complexas necessidades. Assim, regendo-se por *motivos* humanos, construídos na atividade que possibilita o “encontro” entre dado estado carencial (necessidade) e o objeto apto a atendê-lo, determina, continuamente, a aquisição de novos conhecimentos mediadores não apenas da satisfação e atendimento aos motivos existentes, mas, sobretudo, na criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas.

O segundo traço referido por Luria aponta o fato de que a atividade consciente, orientando-se pelo reflexo psíquico da realidade, suplanta os limites das condições sensorialmente dadas pelo meio. Abstraindo-as, o homem guia suas ações pelas conexões e interdependências que existem entre os objetos e não mais pela captação sensorial dos mesmos sob dadas circunstâncias. O conhecimento que constrói acerca das dependências causais dos fatos e fenômenos torna possível a orientação de suas ações para além das impressões imediatas da situação exterior, ou seja, a atividade consciente guia-se por um conhecimento mais profundo das leis interiores, não imediatamente dadas, que sustentam as

condições objetivas de sua realização. Esse traço encontra na previsibilidade uma de suas principais manifestações.

O terceiro traço distintivo da atividade humana, consciente, aponta na direção de sua fonte mais decisiva: a assimilação dos resultados da experiência de toda a humanidade. Enquanto a atividade animal radica nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente. Por essa via, a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios. Destarte, pode-se afirmar que as propriedades, as possibilidades e limites, de que dispõe cada indivíduo não resultam de sua experiência individual, mas sim, das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência.

Nas palavras de Luria (1979a, p. 75, grifo no original), “[...] Por isso, as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “*alma*” nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”.

Assim, são as formas de existência social que criam também as formas de funcionamento psíquico, isto é, os processos psíquicos não se limitam a “sustentar” a atividade. Eles próprios se realizam como uma forma específica de atividade, derivada do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos.

Constata-se ainda que, se o cerne da compreensão do psiquismo animal assenta-se na relação organismo–meio, a questão fundamental, no que se refere ao psiquismo humano, radica na relação homem–sociedade. Do ponto de vista do organismo animal, cada ser particular reproduz naturalmente as propriedades da espécie a que pertence e, à sua base, enfrenta as vicissitudes do meio.

Diferentemente, do ponto de vista do homem, ainda que ele conte com todas as propriedades morfofisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar. Isso ocorre, pois tais características morfofisiológicas, por si mesmas, não o equipam para a vida em sociedade.

Também se referindo às radicais diferenças existentes no curso do desenvolvimento dos animais e do homem, Rubinstein (1978, p. 128) afirmou:

A lei da evolução histórica da psique ou da consciência do homem postula que o homem se desenvolve enquanto um ser que trabalha. Quando modifica a natureza, o homem transforma-se a si próprio. Ao criar, com a sua atividade – tanto prática quanto teórica – o ser objetivado da natureza humana – a cultura – cria, modifica, forma e desenvolve a sua própria natureza psíquica. O princípio fundamental do desenvolvimento – a unidade de estrutura e função – manifesta-se na forma clássica da evolução histórica da psique, isto é, segundo um dos princípios básicos do marxismo: o trabalho criou o homem e formou também a sua consciência.

Foi também no esteio dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, acerca da centralidade do trabalho social no desenvolvimento das propriedades humanas, que Vigotski recolocou o problema das funções psíquicas que se formaram historicamente no homem. A filosofia marxiana já deixara incontestado a natureza sócio-histórica de tais funções e a psicologia soviética do início do século XX já avançara estudos acerca do psiquismo como função de um órgão material, o cérebro, que se institui como reflexo psíquico da realidade e, também, em relação ao papel decisivo das condições sociais objetivas em seu desenvolvimento¹¹.

1.3.2 O papel da apropriação dos signos no desenvolvimento psíquico

Segundo Leontiev (1978a), foram os trabalhos de Vigotski que introduziram na investigação psicológica a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano aliada à *reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos, por decorrência da apropriação da cultura*. Leontiev atribui a Vigotski o grande mérito da sistematização de duas hipóteses que conferiram novos rumos em direção à consolidação da *psicologia científica*.

A primeira hipótese postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se formam na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do *signo*. A segunda hipótese, em estreita unidade com a primeira, apontou a origem dos processos psíquicos mediados, postulando que estes se formam a partir de atividades práticas externas, sob condições de comunicação entre os seres humanos.

¹¹ Para maior detalhamento sobre esse momento do desenvolvimento da psicologia soviética sugerimos a leitura de SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

Os referidos processos possuem, pois, uma gênese social, formando-se a partir da interiorização de formas de comportamento historicamente objetivadas e disponibilizadas à apropriação. Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 155):

Assim se introduz na psicologia uma nova ideia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a forma exterior se transformam posteriormente em processos internos, intelectuais¹².

Passamos, então, a apresentar introdutoriamente os desdobramentos de tais hipóteses a partir de seu próprio proponente – posto que essa temática baliza toda essa investigação. Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*¹³. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social.

Em toda sua obra, Vigotski se contrapôs às concepções de desenvolvimento que tomavam-no como endógeno, isto é, controlado por fatores essencialmente interiores e, portanto, individual. Da mesma forma, se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Nas análises que realizou acerca da gênese das funções psíquicas superiores, tomando como foco o desenvolvimento infantil, evidenciou os limites e artificialidade dos modelos explicativos biologizantes considerando, inclusive, que “[...] nos arrazoados sobre o desenvolvimento infantil de fato se percebe uma analogia oculta com os processos de crescimento das plantas” (VYGOTSKI, 1995, p.141).

Afirmava que, até aquele momento, a psicologia havia se limitado à descrição puramente quantitativa das conquistas do desenvolvimento da criança, restando-lhe, ainda, o desafio de descobrir as leis que regem as mudanças e transformações qualitativas que esse

¹² Propositadamente optamos por apresentar essas considerações de A. Leontiev em relação às contribuições de L.S. Vigotski posto que, não raro, nos deparamos com menções a supostas divergências ou rupturas entre esses dois autores.

¹³ Sobre elas, discorreremos na sequência deste texto.

processo encerra. Para tanto, propôs como condição fundamental a mudança radical na própria concepção de desenvolvimento.

Vigotski assumiu tal desafio afirmando, primeiramente, que esse processo não se identifica, em absoluto, com o processo de evolução biológica, no qual, cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente, de tal forma que seu curso representa meramente a conversão de potência em ato. Segundo o autor, esse enfoque versa muito mais sobre um trânsito de crescimento e maturação do que sobre desenvolvimento na mais ampla acepção do termo.

Diferentemente, em um enfoque histórico social, cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições progressas, outrossim, do confronto, do “choque”, entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente. Para ele, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural da criança tornaria possível à psicologia tomar esse processo como objeto de estudo, devolvendo à embriologia e ao evolucionismo aquilo que de fato lhes pertence – mas que não é suficiente para explicar o psiquismo humano. Vigotski encontrou no *emprego dos signos* as bases que procurava.

Foi ao introduzir o conceito de *signo* que Vigotski aplicou o *xequete-mate* na concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguir, nele, os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

Para Vygotski (1997), o *ato instrumental* introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Nessa direção, afirmou:

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] Os

instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1997, p. 65).

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume. Para explicar essa premissa, ele recorreu a três proposições: a primeira diz respeito às semelhanças e pontos de contato entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos; a segunda visa suas divergências; e a terceira busca indicar as reais correspondências psicológicas entre eles.

Em relação às semelhanças e pontos de contato, afirmou que ambos se incluem no conceito mais geral de *atividade mediadora*, isto é, um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercerem entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo. Embora Vigotski não avance muito na explicação dessa proposição, a expressão desse conceito no conjunto de sua obra nos permite a seguinte consideração.

O conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*. Sintetizamos, então, o percurso da atividade mediada a partir de três dimensões: dadas propriedades de um objeto (primeira dimensão) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão). A título de exemplo: para tomar uma pedra como potencializadora da pressão sobre um objeto (terceira dimensão) é necessário dominar as características da pedra (primeira dimensão) *na relação* com seu alvo (segunda dimensão).

Note-se, pois, a impossibilidade de se tomar quaisquer dessas dimensões em separado posto que a mediação as condensa; bem como a centralidade teleológica da terceira dimensão, haja vista que não estamos tratando de outra coisa, senão, da *atividade mediada*, portanto, humana. Daí que, para Vigotski, a interiorização de signos – ou emprego de “ferramentas” psíquicas – é matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano, pois esse processo interpenetra, “condensa” as três dimensões acima referidas: a) a sociedade que comporta os signos; b) o ser social que os porta por interiorização e c) a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então.

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signo, Vigotski deixou claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito.

Nesse sentido, sinalizou que entre os conceitos de “ferramenta” e de “signo” existe uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional.

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e ou outras transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (VYGOTSKI, 1995, p. 94).

Porém, a adoção do vocábulo *instrumento* não foi, para o autor, casual. Ele postulou que, da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho, isto é, o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. Eis, pois, para Vigotski, o nexos psicológico real entre o emprego de ferramentas e de signos no curso filo e ontogenético do desenvolvimento humano.

Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, ele, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

A adoção dessa concepção de mediação e de instrumento, como não há que se estranhar, ancora-se no pensamento filosófico de Marx e Engels para quem o trabalho, atividade intencional, prescrevendo a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, provoca as mais decisivas transformações tanto no homem quanto na natureza. Não sem razão, Vigotski institui o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui, a psicológica!

Conforme já indicamos em momento anterior desse texto, o desenvolvimento do trabalho exigiu, e continua a exigir, profundas transformações nas características dos homens. Como atividade coletiva, social, resulta em uma histórica e progressiva complexificação de relações interpessoais e intersíquicas, determinando que seus executores conquistem graus cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento. Se, conforme disposto por Leontiev (1978a, p. 90-93), nos estágios iniciais de seu desenvolvimento o trabalho exigia ações simples e sinais rudimentares entre os indivíduos, sua complexificação conduziu às formas culturais altamente elaboradas de vida em sociedade, que só são possíveis pela ação de um tipo superior de psiquismo, isto é, pela formação da consciência.

[...] a nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens [...]. Pelo contrário, a formação ativa das novas qualidades psicológicas é condição indispensável da sua constituição (idem, p.138)

Esse tipo superior de psiquismo, postulado tanto por Vigotski quanto por Leontiev, não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico. Tal desdobramento dá origem ao psiquismo dos animais e do homem primitivo. Todavia, a história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade. Evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social.

A premissa da natureza social do psiquismo, postulada pelos autores supracitados, introduziu mudanças decisivas nas concepções acerca de seu desenvolvimento e estofa, além de ser uma questão de ordem metodológica. Ao se contraporem às explicações naturalizantes, esses autores não procederam uma mera inversão de fatores. Não substituíram linearmente a primazia dos constituintes internos pelos constituintes externos, outrossim, afirmaram a essencialidade da *relação dialética* estabelecida entre eles, ou seja, da atividade que vincula o indivíduo às suas condições objetivas de existência.

O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu movimento, na dinâmica que o institui como *revolução e evolução*. Isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. Assim, no pensamento vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos.

A peculiaridade fundamental desse processo reside, por sua vez, no entrelaçamento e contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como “ferramentas psíquicas”, para o desenvolvimento ulterior da conduta complexa.

Portanto, pela proposição do ato instrumental, isto é, do ato mediado por signos, Vigotski tornou inconteste a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento, apontando-os como decorrência da qualidade da relação entre os homens e seu mundo físico e social. Encontrou no trabalho social os elementos que corroboraram para a compreensão das formas de comportamento tipicamente humanas.

Com tais proposições, Vigotski já sinalizara os avanços de sua teoria no tratamento dispensado ao psiquismo humano, superando enfoques naturalizantes e dicotômicos entre as funções psicológicas e entre elas e o sistema que integram. As análises vigotskianas sobre o ato instrumental conduziram estudos de Luria, Leontiev e outros na direção de inovadoras e importantes proposições acerca do psiquismo humano, dentre as quais se inclui a proposição do *psiquismo como sistema funcional*, questão a ser abordada no próximo capítulo desse estudo.

2 O PSIQUISMO COMO SISTEMA FUNCIONAL

Conforme apresentado no capítulo precedente, o psiquismo humano se institui como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza. Na unidade matéria-ideia o psiquismo humano se edifica, conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento. Explicar os meandros desse processo foi um dos objetivos centrais dos estudos de Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros. Para tanto, romperam com explicações biologizantes e mecanicistas, sem deixar de reconhecer no cérebro o substrato material dos processos psíquicos, e, da mesma forma, com concepções abstratas idealistas, sem perder de vista a propriedade ideal dos referidos processos.

A dissecação do psiquismo humano à luz do materialismo dialético foi assumida por esses psicólogos possibilitando-lhes encontrar na vida social o esteio da edificação dos atributos que, de fato, qualificam o homem como ser humano. A resposta à questão de quais seriam esses atributos encontrou amparo na própria definição do psiquismo como imagem psíquica da realidade, posto que ela determinou saber, afinal, o que engendra a formação dessa imagem e como ela retroage na existência concreta do sujeito, orientando sua relação consigo próprio e com o mundo, isto é, configurando sua personalidade.

Esse foi, a nosso ver, o problema geral ao qual se lançaram os proponentes da “escola vigotskiana”, tendo Vigotski se dedicado, mais amiúde, ao estudo do desenvolvimento das complexas formas culturais de comportamento, tomando como objeto a psicologia do desenvolvimento infantil. Nessa direção, ao analisar a impropriedade dos modelos teóricos vigentes em sua época – fundamentalmente naturalizantes, conforme exposto no capítulo anterior desse trabalho – lançou a hipótese matricial ao estudo das formas culturais de conduta, qual seja: o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra – a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural.

De seus estudos acerca da estrutura funcional dessas linhas resulta a proposição das diferenças radicais entre o que denominou de *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores*. Tais proposições são, por sua vez, desdobramentos da tese marxiana, assumida por Vigotski, acerca da natureza social do homem edificada pelo *trabalho*. Esse último afirmou a complexidade das funções humanas, a sua “superioridade” em relação ao psiquismo primitivo, a partir das exigências impostas pelo metabolismo entre o homem e a natureza, encontrando nele os critérios mais decisivos da existência do homem.

Foi esse metabolismo que determinou o surgimento da abstração, do cálculo, da previsibilidade, dos registros etc., e, sobretudo, do autocontrole da ação em vista de sua finalidade, condição *sine qua non* do ato de trabalho. Destarte, a superioridade em questão não é outra coisa, senão, uma possibilidade a realizar-se, ou não, no atendimento às demandas que colocam o homem como um ser ativo na natureza.

Portanto, ao se dedicar ao estudo das funções psíquicas superiores, esse autor não encontrou nelas um objeto pontual de investigação, incluindo-as no estudo de um processo mais amplo: a natureza social do psiquismo humano e a centralidade cultural de seu desenvolvimento – questões tratadas no primeiro capítulo desse trabalho. Todavia, tal como sinalizamos, o tratamento que Vigotski dispensou ao problema das funções psíquicas ainda encerra razoável complexidade, à medida das lacunas que resultam das distintas maneiras pelas quais ele se referiu a essa questão.

Sem a pretensão de resolver esse problema, posto não ser o objetivo central desse estudo, faremos neste capítulo uma análise geral acerca do conceito de *função* e de *função psíquica superior*, tendo em vista demonstrar que a proposição vigotskiana nuclear radica na afirmação segundo a qual os fenômenos psíquicos tipicamente humanos se desenvolvem por apropriação e determinação da vida social.

2.1 Sobre o conceito de função psíquica: introduzindo a questão

Segundo Luria (1979a), o conceito de função tem sua origem no campo da biologia, a partir de estabelecimento de correlações diretas entre dado órgão e suas formas de operação e tarefas que executa. Nessa direção, os primeiros intentos modernos na busca pela compreensão dos processos e fenômenos psíquicos reproduziram o percurso biológico, apontando o cérebro como órgão do psiquismo. Esse autor, referindo-se ao uso da expressão *função* em relação aos processos psíquicos, afirma que ele acompanhou, ao longo dos tempos, os diferentes enfoques acerca do psiquismo. Em suas origens, ainda na Idade Média, tais processos foram identificados como “faculdades”, consideradas entidades irredutíveis a quaisquer componentes mais elementares. Seriam, pois, formas de manifestação do espírito expressas na “faculdade de percepção ou imaginação”, “na “faculdade de raciocínio” e na “faculdade da memória”.

Essa proposição abriu caminhos para a hipótese das possíveis relações entre tais faculdades e os mecanismos cerebrais, dado fortemente explorado pela ciência moderna, que inaugurou a ideia de que os processos psíquicos deveriam possuir uma base material orgânica

e não espiritual. A primeira tentativa de comprovar essa afirmação aventou que o substrato em questão era a substância líquida presente nos ventrículos cerebrais, ideia que se manteve, segundo Luria, até o início do século XIX.

A ciência do século em questão, já contando com estudos metodologicamente mais sistematizados, apontou novos rumos ao problema, defendendo que o funcionamento da atividade psíquica deveria ser procurado na substância sólida do cérebro, sobretudo do córtex. Inaugurava-se o período *localizacionista cerebral* dos estudos acerca das capacidades individuais dos homens. Essas investigações, por sua vez, induziram psiquiatras e neurologistas na busca pela descoberta das origens das perturbações psíquicas.

Tais tentativas de localização direta das funções psíquicas em áreas limitadas do cérebro forneceram supostos fundamentos para a distinção, no córtex cerebral, dos chamados “centros de escrita”, “centros de cálculo”, “centro de fala” etc., culminando na proposição de um “[...] ‘*mapa sinótico localizado*’ no qual até as ‘funções’ psíquicas mais complexas coincidem com áreas limitadas do córtex cerebral” (LURIA, 1979a, p. 87, grifo no original).

Luria considerou que esse foi um momento importante, com o grande mérito de deslocar, do espírito para a matéria, os interesses científicos tendo em vista um enfoque objetivo dos processos psíquicos em relação ao cérebro. O período entre as duas grandes guerras mundiais foi marcado pela expansão da referida teoria, considerada altamente progressista, mas também pelos primeiros apontamentos de suas fragilidades. No início dessa época Vigotski estava produzindo seus mais importantes trabalhos e se inseria dentre os críticos ao localizacionismo, levantando dúvidas legítimas de que processos complexos como o cálculo, a escrita, a fala, a leitura, o raciocínio etc. pudessem ser explicados como congênitos e dependentes de áreas específicas do cérebro.

O acúmulo de estudos que visavam à verificação do localizacionismo não tardou a fornecer material teórico e factual, resultante inclusive de acompanhamentos a pacientes lesionados – que acabaram por demonstrar a ausência de seus fundamentos. Tais pesquisas foram acompanhadas muito proximamente tanto por Vigotski quanto por Luria. Referindo-se a esse momento, Luria (1979a, p. 88) afirma:

Verificou-se que perturbações de processos psíquicos tão complexos quanto a fala, a leitura, a escrita e o cálculo podem surgir com afecções corticais inteiramente diferentes pela posição, fato que por si só já contrariava a ideia da estreita “localização” das funções psíquicas nas áreas isoladas do córtex. Observou-se que a afecção de áreas limitadas do córtex cerebral leva, via de regra, a perturbações de todo um grupo de processos psíquicos, que à primeira vista pareciam inteiramente diferentes.

Sob esse contexto, despontou a corrente que ficou conhecida como antilocalizacionista, tendo o neurologista alemão K. Goldstein¹⁴ como um de seus maiores representantes. A hipótese central dessa corrente era a de que os processos psíquicos são função de todo o organismo e não se limitam a áreas específicas.

Goldstein (apud HALL-LINDZEY, 1978) afirmava que o organismo se compõe de “membros” que não se separam nem se isolam uns dos outros e sua organização dinâmica é a de figura-fundo¹⁵. Uma figura seria qualquer processo emergente de um fundo e, em termos de ação, a principal atividade realizada por um organismo em um dado momento.

A figura atenderia a um contorno definido, a um limite, que a separaria do que a rodeia. O fundo seria contínuo, circundando e comportando a figura. A emergência de um processo como figura contra o todo (ou fundo) organísmico seria, então, determinada pela tarefa requerida.

Assim, a partir dessa dinâmica, Goldstein postulava que todo organismo atenderia à *equalização* e *autorrealização*. Por equalização propunha a tendência do organismo a distribuir sua energia vital uniformemente. Tal energia, constante e equitativamente distribuída, representaria o estado de tensão normal do organismo ao qual, após qualquer desequilíbrio, sempre tenderia a retornar.

O retorno a esse estado normal é o que chamou de equalização. Portanto, para ele, o objetivo da condição saudável, de equilíbrio, não é simplesmente descarregar a tensão, mas distribuí-la, conferindo consistência, coerência e ordenação ao comportamento do organismo. É aliado a esse preceito que propôs a tendência à autorrealização, concebendo-a como propósito soberano da vida.

A autorrealização seria o princípio orgânico universal de preservação e desenvolvimento, atuante a partir do interior do indivíduo na luta pela vida. Dela resultaria a flexibilidade e adaptabilidade dos mecanismos associados a qualquer dano localizado, diante dos quais todo organismo entraria em ação visando a equalização e uma nova adaptação ao meio.

No que tange a esse novo enfoque, Luria (1979a) afirmou que as posições antilocalizacionistas, dentre elas a teoria organísmica de Goldstein, não tardaram a mostrar

¹⁴ Com a ascensão de Hitler ao poder, o neurologista alemão K. Goldstein foi preso e posteriormente expulso da Alemanha, recebendo asilo norte-americano. Nos Estados Unidos desenvolveu inúmeras pesquisas sobre neurologia, destacando-se como um dos precursores das neurociências.

¹⁵ Princípio postulado pela psicologia da *Gestalt* na segunda década do século XX em contraposição à lógica atomística predominante na ciência moderna.

inconsistência. O avanço nas pesquisas histológicas e fisiológicas pouco a pouco evidenciava que o córtex cerebral é um aparelho extremamente diversificado e especializado e que não opera de modo homogêneo, conferindo novos significados à sua expressão funcional.

[...] nesse segundo significado mais amplo, a função se constitui numa complexa atividade, exercida pelo trabalho conjunto de todo um sistema de órgãos, cada um dos quais integra esse sistema funcional (termo de P. K. Anokhin) em seus próprios papéis, assegurando esse ou aquele aspecto desse sistema funcional. [...]. Deste modo, o sistema funcional representa um complexo dinâmico, no qual o objetivo final permanente (“invariante”) é realizado pelo sistema mutável (“variante”) de suas partes componentes (LURIA, 1979, p.89).

Diante dessa designação mais ampla, Luria afirmou que tamanha complexidade funcional não possa, de fato, “localizar-se” em órgãos específicos, posto advir de imbricadas relações entre eles. Com isso, segundo esse autor, criava-se mais uma crise na doutrina dos princípios da organização funcional do cérebro em relação aos processos psíquicos.

Também se referindo à impropriedade dos enfoques dirigidos ao problema da localização das funções psíquicas, em especial as funções humanas, Vigotski afirmou:

Ainda que a maioria das investigações atuais concordem na imperfeição do ponto de vista contrário às localizações específicas e a insuficiência da fórmula do “*cérebro como um conjunto*”, a análise funcional de que se servem, baseado nos princípios da psicologia estrutural, tem resultado tão impotente para levar a doutrina da localização mais além das limitações dessa posição, como valioso e fecundo foi em seu momento para resolver a primeira etapa crítica do trabalho que se propunham as novas teorias (superar a doutrina atomista) (VYGOTSKI, 1997, p. 133, grifo do autor).

O avanço em direção à solução desse problema foi proposto tanto por Luria quanto por Vigotski na defesa da *posição sistêmica*, segundo a qual tanto o cérebro quanto o próprio psiquismo representam um todo dinâmico e irreduzível a quaisquer de suas partes e, em relação a essa posição, Vigotski destacou a necessidade de superação das concepções correntes em face da função do conjunto e de cada uma das partes da atividade do cérebro, esclarecendo que:

[...] uma função específica não está ligada nunca a um centro determinado e é sempre produto da atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si [...] tão pouco a função global do cérebro, que serve para criar o fundo, resulta da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas

específicas do cérebro separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente, que não participam diretamente da formação de figuras. Tanto na função global quanto na parcial se dão a divisão e a unidade, a atividade integradora dos centros e sua diferenciação funcional (VYGOTSKI, 1997, p. 135).

Portanto, apenas a análise das conexões e relações interfuncionais poderia contemplar a complexidade do psiquismo humano, graças à qual o órgão material cerebral se converte em “órgão da consciência”. Ademais, o autor apontou que o problema da localização das funções não poderia ser resolvido pela analogia dos dados da experimentação com animais transpostos aos humanos, uma vez que o desenvolvimento das funções animais seguem linhas evolutivas específicas, absolutamente distintas das linhas de desenvolvimento das funções humanas, superiores, que entrelaçam o lastro orgânico e cultural.

Recorremos a esse breve relato histórico para demarcar que nas primeiras décadas do século XX as buscas pelo estabelecimento de relações entre cérebro, funções psíquicas e atividades complexas mobilizavam o cenário científico nas áreas da neurologia, fisiologia, psicopatologia, bem como da psicologia.

Ainda que a corrente antilocalizacionista tenha representado avanços em relação às posições anteriores, a perspectiva biologizante acerca do desenvolvimento psíquico e suas inúmeras possibilidades de expressão mantinha-se hegemônica, condicionando-os a determinantes naturais. O que estava em questão era, em última instância, o desenvolvimento cognitivo, subjugado aos mecanismos cerebrais – quer por correlações diretas quer por correlações indiretas.

Nesse contexto histórico, aliando-se a ele as radicais transformações sociais requeridas pela revolução Soviética, Vigotski produziu seus trabalhos mais expressivos. Do ponto de vista teórico, o determinismo biológico dava o tom, também, aos estudos da psicologia. Do ponto de vista social, emergiam problemas de inúmeras ordens, dentre eles, a necessidade de erradicação do analfabetismo. A aprendizagem da leitura e da escrita, *atividades complexas* às quais, há não muito tempo, haviam sido associados os “centros cerebrais”, colocava-se, ao mesmo tempo, como desafio político-econômico e objeto de estudo.

Vigotski encontrou um terreno fértil para a defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo e, conseqüentemente, das referidas atividades – tal como se pode verificar, dentre outros trabalhos, pelas pesquisas idealizadas por ele e conduzidas por Luria nos vilarejos de Uzbequistão e Quirguistão. Consideramos compreensível, portanto, que sua produção intelectual contenha internamente os debates de seu tempo e a adoção de expressões que lhes

eram próprias, a exemplo do conceito de *função* – até porque Vigotski foi um severo crítico dos encaminhamentos conferidos pela “velha psicologia” aos fenômenos psíquicos.

Nessa direção, Luria (1979a) considerou que se a complexidade funcional se aplica à materialidade biológica, é com maior precaução e delicadeza que se devam tratar as *funções psicológicas*, especialmente as “superiores”, afirmando a total impossibilidade de tomá-las como *produtos do cérebro* ou como manifestações de *atos biológicos convertidos em fenômenos psíquicos*. Portanto, visamos com as considerações tecidas destacar a impropriedade de quaisquer vinculações entre a adoção do termo *função* na psicologia histórico-cultural e o significado biológico do termo, inadequação que se verifica pela própria concepção social de homem afirmada por essa teoria.

Contudo, Luria também alertou que o reconhecimento do psiquismo como unidade material e ideal, dado pressuposto também por Vigotski (1995) e Leontiev (1978a), exige o reconhecimento das relações que deveras existem entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos. Ou seja, entre a organização morfológica e funcional dos aparelhos cerebrais e os diversos tipos de atividades psíquicas formadas no processo histórico da humanidade, definindo-as, inclusive, como um campo especial de estudo da psicologia, isto é, como objeto da neuropsicologia – que se tornou, diga-se de passagem, o foco central de seus estudos.

Ao apresentar essa questão, o autor retomou a característica evolutiva do cérebro humano e o papel exercido nela pela *atividade*, destacando a formação de três unidades morfofuncionais, denominadas por ele também como “blocos”, às quais competem diferentes tarefas na atividade psíquica.

O *primeiro* mantém o necessário tônus do córtex, indispensável para o bom andamento dos processos de recebimento e elaboração da informação, bem como dos processos de formação de programas e controle da execução destes. O *segundo* bloco assegura o próprio processo de recebimento, elaboração e conservação da informação que chega ao homem do mundo exterior (dos aparelhos de seu próprio corpo). O *terceiro* bloco elabora programas de comportamento, assegura e regula sua realização e participa do controle do seu cumprimento. Todos os três blocos se instalam em órgãos isolados do cérebro e só o trabalho bem organizado entre eles leva a uma acertada organização da atividade consciente do homem (LURIA, 1979a, p. 85, grifo no original)¹⁶.

¹⁶ Para aprofundamento, sugerimos a leitura de LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a, v. I; e LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*, São Paulo: EDUSP, 1981.

A unidade do tônus do córtex, ou seja, o primeiro bloco, diz respeito à excitabilidade requerida à atividade seletiva organizada, fazendo parte de sua composição os aparelhos do tronco superior da formação reticular e do encéfalo vegetativo, responsável pela regulação das ocorrências dos processos vegetativos e afetivos. Sua tarefa é assegurar o estado de vigília do córtex e a correspondente conservação dos vestígios da excitação. Entretanto, ele não participa diretamente do recebimento e processamento da informação, cabendo-lhe apenas manter o tônus para que tais processos ocorram. A tarefa de recebimento, elaboração e conservação da informação competirá à segunda unidade.

Composto de órgãos situados nas seções posteriores do córtex cerebral, ou seja, nas áreas parietal (sensorial geral), temporal (auditiva) e occipital (visual), esse bloco registra a informação, processando-a e conservando na memória os vestígios da experiência vivida. Asseguram a síntese das excitações processadas e possibilitam a decodificação da informação recebida. Porém, esses órgãos não participam diretamente da elaboração dos programas de comportamento, a pressuporem regulação e controle ativo do homem em relação aos seus atos, tarefas sob responsabilidade da terceira unidade.

Do terceiro bloco, isto é, da unidade da programação, regulação e controle da atividade, participam os órgãos situados nas áreas anteriores dos grandes hemisférios, com destaque às seções frontais do encéfalo, cabendo-lhes subsidiar, do ponto de vista morfofuncional, a atividade intelectual organizada. Nesse tipo de atividade são exigidos processos complexos como atos motores dirigidos, o planejamento, a comparação dos resultados com a intenção inicial, a análise das condições requeridas à sua realização, o reconhecimento de erros e acertos etc., mas, para que tudo isso seja levado a cabo, a ação autorreguladora do homem em relação aos seus próprios comportamentos torna-se imprescindível.

Reiterando sempre a característica sistêmica do funcionamento cerebral, Luria (1981, p. 73) afirmou que no desempenho das funções de movimento e ação planejada, próprias à terceira unidade, opera outro elemento decisivo na regulação dos processos mentais: a fala. Se as formas elementares de regulação dos processos orgânicos, bem como as formas mais simples de comportamento, podem ocorrer sem a sua participação, “[...] os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade de fala”.

Colocando em questão a fala como atividade altamente especializada e complexa – que tem na palavra um de seus componentes centrais – e, da mesma forma, como um processo radicalmente social, posto pressupor a participação do indivíduo que formula a expressão falada e do indivíduo ao qual ele se dirige, Luria destaca seu papel insubstituível na atividade

intelectual, e, sobretudo, na regulação e organização dos processos mentais, os quais estão vinculados à terceira unidade morfofuncional.

De modo conclusivo, o autor afirmou como fundamental buscar nas formas de atividade consciente, cuja regulação ocorre com decisiva participação da linguagem, portanto, de signos, as expressões das ações programadora, reguladora e verificadora do cérebro humano, e não o contrário, como aventado por enfoques biológicos unilaterais. Com essa breve exposição acerca dos estudos de Luria, não obstante o autor tê-los sistematizado após a morte de Vigotski, procuramos apenas demonstrar que a dialética entre as dimensões biológicas e sociais do funcionamento psíquico não foi preterida por nenhum dos proponentes da psicologia histórico-cultural.

Vigotski, ao se dedicar à explicação dos comportamentos complexos pressupostos na atividade consciente e arbitrada, não denegou que eles têm em sua base um cérebro altamente sofisticado, legado do desenvolvimento ontogenético. Todavia, inaugurou um campo de investigação que tornou evidente que essa base não assegura, por si mesma, a expressão dos referidos comportamentos, orientando por esse princípio os estudos que realizou sobre o psiquismo humano e suas funções.

2.2 O psiquismo como sistema funcional

À luz do método materialista dialético, Vigotski orientou suas investigações por um enfoque sistêmico das funções psíquicas. Para ele, conceber o psiquismo como *sistema* determinava revisões metodológicas radicais no âmbito da psicologia, posto que o traço específico de um sistema jamais poderia ser captado pela decomposição dos elementos que o constituem. A *atividade complexa* é uma atividade sistêmica e, como tal, não se reduz a suas partes. Por conseguinte, entendeu premente:

[...] substituir a análise estrutural e funcional, incapaz de abarcar a atividade em seu conjunto, pela análise interfuncional ou por sistemas, baseada na análise das conexões e relações interfuncionais, determinante de cada uma das formas de atividade (VYGOTSKI, 1995, p. 139).

Para esse autor, os estudos da psicologia haviam seguido esses dois tipos de análise – estrutural e funcional, que conduziram as tentativas de se resolver o problema da análise psicológica dos comportamentos complexos ao insucesso. Denominou-as de “análise por decomposição” dos complexos conjuntos psíquicos em seus elementos, ilustrando

emblematicamente sua impropriedade a partir de uma analogia com o estudo químico da água por decomposição de hidrogênio e oxigênio.

O essencial nesse tipo de análise é que obtém como resultado, produtos de natureza distinta a do conjunto analisado, elementos privados das propriedades inerentes ao conjunto, mas dotados de outras novas e insuspeitáveis naquele. Ao investigador que em seu desejo de resolver o problema do pensamento e da linguagem o decompõe em um e outro, lhe sucede o mesmo que sucederia a quem, buscando a explicação de quaisquer das propriedades da água, por exemplo, por que ela apaga o fogo [...] recorresse a decompô-la em hidrogênio e oxigênio como recurso para explicar essa propriedade. Descobria espantado que o hidrogênio queima por si e o oxigênio mantém a combustão e nunca poderia explicar, a partir das propriedades dos elementos, as propriedades que identificam o conjunto [...]. Durante o processo de análise se haveriam evaporado, volatizado, e ao investigador não restaria outro remédio se não buscar a interação mecânica externa entre elementos para recompor, seguindo procedimentos meramente especulativos, as propriedades desaparecidas durante o processo de análise, mas pendentes de explicação (VYGOTSKI, 2001, p.18).

Esse excerto deixa evidente a contrariedade do autor em relação aos estudos que procediam à atomização do psiquismo, posto ignorar sua natureza unitária e integral. Para Vigotski, as análises dicotomizadas acerca das funções psíquicas tinham como resultado o mais absoluto distanciamento em relação às propriedades que só poderiam ser explicadas com base no conjunto que integram. Portanto, as análises desse gênero não poderiam explicar a complexidade psíquica, suas contradições internas essenciais, suas múltiplas configurações dinâmicas e estruturais à medida da redução do todo às partes e do complexo ao simples.

Por tais caminhos tornavam-se estéreis e abstratas quaisquer tentativas de explicação das interconexões funcionais, sendo esse, para Vigotski, um dos mais graves problemas da psicologia tradicional. A análise por elementos, isto é, que decompõe o todo complexo em seus constituintes e ao fazê-lo perde de vista as *relações* essenciais que fazem deles componentes de um todo específico, carecia, pois, de substituição.

Nessa direção, propôs um outro tipo de análise, por meio da qual o todo pudesse ser segmentado em *unidades*. Definindo como unidade “[...] o resultado da análise que, diferentemente da dos elementos, dispõe de *todas as propriedades fundamentais características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI, 2001, p. 19); o autor lançou luz à efetiva compreensão dos fenômenos e processos psicológicos em sua complexidade.

Não diluiu a especificidade dos elementos em um processo de homogeneização do todo, tal como presente na teoria organísmica, por exemplo, nem o tomou como soma de suas

partes; implementando metodologicamente, no campo da psicologia, o princípio lógico dialético da totalidade. Nessa direção, afirmou:

Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, mas sim que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamentos de qualidades particulares (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

A adoção do *método da unidade* abria, segundo Vigotski, amplas possibilidades para a resolução do problema das relações e conexões interfuncionais, inalcançável pela psicologia tradicional em seu caminho de análise por elementos. Na direção da demonstração do avanço obtido pelo novo método, o autor tomou como objeto a relação entre pensamento e linguagem¹⁷, na medida em que considerava que esse campo de investigação refletia com muita evidência o quanto a análise atomística não apenas não a explicava como a convertia em uma entidade abstrata.

No tratamento que Vigotski dispensou ao problema da relação entre pensamento e linguagem, ao qual se dedicou nos idos de 1934, ele integrou os estudos que realizara em 1930 acerca do *ato instrumental* (VYGOTSKI, 1997), avançando sobremaneira em suas proposições iniciais. Nas primeiras investigações sobre o referido ato interessava-lhe, especialmente, identificar os efeitos da utilização de signos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas.

Em que medida, portanto, essa utilização, interpondo-se como estímulos de segunda ordem, ocasionava transformações qualitativas na relação sujeito-objeto. Comprovou pelos experimentos realizados que ela amplia, decisivamente, a capacidade de resolução de problemas e o autocontrole da conduta. Suas análises nesse momento, não incluíam reflexões acerca do conteúdo do signo, isto é, das suas significações.

À medida de sua dedicação à própria complexidade desse processo, em especial sobre as interdependências entre as funções psicológicas e sobre os limites das análises que decompõem o psiquismo em *elementos*, Vigotski assumia novos desafios de investigação. Foi pelo *método de análise por unidade* que encontrou na *significação do signo* o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na *palavra* o “signo dos signos”, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo.

¹⁷ Nesse momento, importa-nos elucidar o aspecto metodológico prescrito por Vigotski e, assim, uma atenção especial ao pensamento e à linguagem será dispensada no próximo capítulo desse trabalho.

Essa constatação conduziu o autor à ampliação da importância conferida ao emprego de signos em relação às suas proposições iniciais acerca do ato instrumental. Ao se dedicar à integralidade estrutural do psiquismo, às suas articulações funcionais, verificou que esta não é alheia à esfera das significações e funções que os signos assumem. Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais.

Vygotski (2001) apontou que o uso de signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual ocorre, rearticulando completamente o psiquismo. O uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica.

Afirmou, assim, a existência de um “salto dialético” (VYGOTSKI, 2001, p. 21) entre elas, ilustrando essa ideia com o que ocorre, por exemplo, na dinâmica entre sensação e pensamento. A transição do “não pensado da sensação” ao pensamento confere a ambos novas propriedades porque passam a refletir a realidade na consciência de um modo absolutamente distinto daquele próprio à sensação imediata, uma vez que participam unificadamente da construção de um reflexo generalizado da realidade.

Consequentemente, podemos deduzir que o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização [...] constitui um ato de pensamento, no estrito sentido do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem em igual medida que ao do pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim, um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem. Em sua natureza, o significado pode ser considerado igualmente como fenômeno da linguagem e do pensamento. Não cabe dizer do significado da palavra o que dizíamos antes com respeito aos seus elementos tomados em separado. O que é linguagem ou pensamento? É um e o outro ao mesmo tempo, porque se trata de uma *unidade de pensamento linguístico*. Evidentemente, se isso é assim, o método de investigação do problema que nos interessa não pode ser outro se não o da análise semântica, a análise do aspecto significativo da linguagem [...] (VYGOTSKI, 2001, p. 21, grifo no original).

Uma das mais importantes constatações desse excerto reside na impossibilidade de se enfocar os processos psíquicos como heterogêneos e estranhos uns aos outros, vinculados secundariamente por relações associativas, mecânicas e externas. Vigotski nos forneceu parâmetros para o estudo sistêmico do psiquismo humano, à medida que evidenciou a análise semântica como um caminho profícuo não apenas para a compreensão unitária de pensamento

e linguagem, mas, sobretudo, para a compreensão da complexa dinâmica interfuncional representada pela consciência, na qual se incluem, também, as relações entre pensamento e afeto¹⁸. Fazemos essa observação, nesse momento, para evitar que sejam associados às proposições vigotskianas quaisquer vieses cognitivistas.

A significação imbrica pensamento e linguagem, e, também, *razão e afeto*. Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela *afeta* a pessoa. Assim, toda ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa.

Ao debruçar-se sobre essas questões, Vygotski (1995) tornou inconteste a existência de um *sistema dinâmico* na base do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, formulando um preceito geral básico para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, qual seja: o curso de desenvolvimento de cada uma das funções e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas *atividades realizadas* pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

A substituição do enfoque analítico pelo enfoque integral ou estrutural aponta, segundo o autor, o conceito de *estrutura* como o ponto de partida de todo desenvolvimento e o próprio desenvolvimento cultural como transformação da mesma, graças às novas correlações entre suas partes.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, à medida que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 1995, p.121).

A concepção de desenvolvimento psíquico em pauta, tal como apresentada por Vygotski ao dissertar sobre a estrutura das funções psíquicas superiores, indica contínuos arranjos interfuncionais e, nesse sentido, o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento.

¹⁸ Essa ideia será resgatada e explorada no próximo capítulo deste estudo.

Entretanto, Vigotski considerou que adjetivá-lo como tal (movimento) não garante, por si mesmo, a real compreensão desse processo. É necessário identificar aquilo que o move e, nessa direção, afirmou que o dado nuclear na articulação e rearticulação das funções psíquicas outra coisa não é, senão, o emprego de signos.

Da mesma forma que a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação de trabalho, assim também a natureza do signo utilizado constitui o fator fundamental do qual depende a construção de todo o processo [*referindo-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores*]. A relação mais essencial que subjaz na estrutura superior é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução na situação de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos (VYGOTSKI, 1995, p. 123).

Essa citação deixa claro que o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais – não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações *no conjunto* de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como todo.

Vygotski (1997, p. 73) esclarece que:

A ideia principal (extraordinariamente sutil) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que se transforma não são tanto as funções, tal como havíamos considerado anteriormente (esse era nosso erro), nem sua estrutura, nem sua pauta de desenvolvimento, mas o que se transforma e se modifica são precisamente as relações, quer dizer, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos em nível anterior. Dai que quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não reside na transformação intrafuncional, mas nas transformações interfuncionais, a mudança nos nexos interfuncionais da estrutura interfuncional. Denominamos *sistema psicológico* ao aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções [...].

A correta compreensão dessa dinâmica requer, por sua vez, outra observação. Não obstante as interpenetrações funcionais, o desenvolvimento das funções não ocorre de modo uniforme ou igual, como já foi indicado anteriormente nesse texto. As transformações que ocorrem no interior do psiquismo possuem ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico e, igualmente, porque as atividades realizadas pelo

indivíduo não mobilizam o todo de forma homogênea. Os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora dados domínios, ora outros – fato que nos obriga a constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico. Essa constatação é reiterativa da natureza histórico-cultural do psiquismo humano e do papel da atividade em sua construção.

Com isso, Vigotski não estava olvidando o entrelaçamento das *linhas naturais* e *culturais* no desenvolvimento das funções superiores, mas, reiterando que da mesma forma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das referidas funções.

Pelo exposto, esperamos ter fornecido elementos para a compreensão do enfoque sistêmico que Vigotski dispensou ao desenvolvimento do psiquismo e, conseqüentemente, às funções psíquicas superiores; da mesma forma, a proposição do emprego de signos como “divisor de águas” entre as suas expressões naturais e culturais. A nosso juízo, o conceito de signo está para a psicologia vigotskiana tanto quanto o conceito de célula para a biologia e o de átomo para a física, instituindo-se, portanto, como unidade de análise de todo funcionamento psíquico.

Em face dessas considerações, resgatamos a definição de psiquismo como *imagem subjetiva da realidade objetiva* tendo em vista o apontamento de relações entre *imagem*, *emprego de signos* e o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*. Conforme indicado em momento anterior desse trabalho, a formação de imagens psíquicas, própria também aos animais, é condição necessária para a orientação na realidade – tanto deles quanto do homem. Dessa orientação depende a sua sobrevivência, encerrando em diferentes graus de complexidade o próprio desenvolvimento das funções psíquicas.

Todavia, o processo de diferenciação entre o psiquismo animal e o psiquismo humano evidenciou uma distinção radical na qualidade da imagem psíquica que os seres humanos constroem: todas as funções corroboram para a formação de imagens mentais que se convertem em signos. Ao objeto refletido na consciência passa a se vincular a *palavra denominadora*, portanto, o signo. É nessa esteira que os seres humanos, conforme indicado por Vigotski, libertam suas respostas aos objetos como estímulos naturais, pela interposição de um universo simbólico. Toda e qualquer imagem é *algo que reflete outro algo*, mas, no psiquismo humano, o refletido deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada, posto converter-se em ideia, em conceito.

Em relação aos seres humanos, a unidade entre *imagem psíquica* e *palavra*, isto é, entre *imagem e signo*, é quem abre as reais possibilidades para uma forma especial de

representação do real consubstanciada sob a forma de conceitos. A representação conceitual não reproduz o objeto em si mesmo, no limite de sua singularidade, mas, apreende dele as propriedades essenciais, gerais, universais, fixando traços e funções comuns a uma série de objetos pertencentes a uma mesma classe.

Dessa forma, apenas esse tipo de representação pode, de fato, promover a distinção, ou melhor, a própria ruptura, entre o reflexo sensorial imediato da realidade e o reflexo por meio do pensamento. Essa é a base sobre a qual se torna possível a construção de um modo lógico de conhecimento do real, em relação ao qual a complexificação das funções psíquicas foi, e continua sendo, imprescindível. Contudo, cabe observar que os *conceitos* e as *palavras*¹⁹ não são sinônimos.

As palavras, conforme indicado por Vigotski e outros estudiosos do assunto, são signos pelos quais plasmamos sob a forma de ideias os objetos, fenômenos, fatos etc. captados sensorialmente. Porém, a produção de conceitos, com o máximo rigor que esse termo comporta, exige a intervenção de funções psíquicas complexas – a se colocarem como “mediadores gnosiológicos”. Nesse processo, cumpre às palavras a evocação do *real concreto*, sensorialmente dado, tendo em vista sua conversão em real teórico, isto é, em *concreto pensado*.

Portanto, consideramos a formação da imagem mental o ponto de confluência entre as funções psíquicas e o emprego de signos. Consideramos, também, que as funções se instituem e se complexificam, tornando-se “superiores”, à medida das transformações que o emprego de signos opera sobre as imagens mentais, requalificando o *reflexo psíquico da realidade*, à luz do qual o homem se orienta nela. Nessa direção, entendemos que há uma relação de condicionabilidade recíproca entre a formação das funções e a construção do referido reflexo, no âmbito da qual cada função se diferencia, se especializa e se complexifica, conferindo novas propriedades e possibilidades ao psiquismo humano.

2.3 O estudo do conceito funções psíquicas superiores em Vigotski

Arriscamos inferir que aqueles que se dedicam ao ensino e ou apresentação da teoria histórico-cultural já se depararam com a indagação: afinal, quais são as funções psíquicas superiores? Sem a pretensão de uma resposta que esgote esse assunto, colocaremos em foco

¹⁹ Nesse momento, não aprofundaremos o tratamento dispensado às relações entre conceitos e palavras, dado que o faremos no próximo capítulo. Importa-nos, agora, fornecer uma síntese das imbricadas relações entre imagem, signo e funções psíquicas à luz da concepção de psiquismo como imagem do real.

as considerações tecidas por Vigotski em relação às referidas funções no âmbito das temáticas que abordou nos estudos sobre a *História de Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, constitutivos do volume III das Obras Escolhidas, publicadas pela editora Visor. Neles, o autor se dedicou pontualmente às seguintes questões: *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; Análise das funções superiores; Estrutura das funções psíquicas superiores e Gênese das funções psíquicas superiores.*

Importa-nos extrair, a partir dos artigos citados, elementos que lancem luz ao tratamento dispensado por Vigotski às funções superiores tendo em vista aclarar a relação que estabelecemos entre elas e o psiquismo humano como *unidade material e ideal que comporta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva*; bem como elementos que coloquem à prova nossa hipótese de que Vigotski não visou a uma clara distinção entre cada função propriamente dita, mas, outrossim, suas expressões funcionais sob a forma de *comportamentos complexos*. Portanto, não faremos uma análise exaustiva de cada estudo, limitando-nos à busca da consecução dos objetivos supracitados.

2.3.1 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*

No primeiro artigo, como o próprio título indica, Vigotski colocou em questão o problema do desenvolvimento psíquico a partir de dois pontos de vista: o da psicologia tradicional, não dialética, e o da “psicologia científica”, dialética – por ele defendida. Para tanto, tomou como critérios de análise *objeto e método* da psicologia do desenvolvimento.

Explanou, introdutoriamente, sobre o fato da psicologia não ter assumido, verdadeiramente, o estudo dos comportamentos complexos, isto é, dos processos que são as expressões reais e específicas do psiquismo humano. Sem perder de vista que existiram intentos nessa direção, afirmou que os caminhos metodológicos trilhados foram inférteis por, fundamentalmente, duas razões: a naturalização e a atomização nos enfoques sobre o desenvolvimento.

A linguagem e o desenho infantis, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção de mundo, o desenvolvimento das representações e das operações numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos, tem sido objetos de investigação em numerosas ocasiões. Sem dúvida, *todos esses processos e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta* se vem estudando antes de mais nada, a partir de sua

faceta natural, se vem estudando a partir do ponto de vista dos processos naturais que os formam e integram (VYGOTSKI, 1995, p. 12, grifo nosso).

Não obstante as tentativas de explicação, a psicologia tradicional havia assumido uma série de posições problemáticas e, conseqüentemente, seu tratamento acerca das atividades complexas se revelou incapaz de explicá-las. Na continuidade do artigo, Vigotski dedicou-se ao desvelamento dos equívocos da “velha psicologia”. O primeiro que destacou, a partir do qual os demais surgiram por conseqüência, foi confundir as dimensões naturais e culturais do desenvolvimento, analisando esse processo de maneira mecanicista e fragmentária.

Para ele, um dos erros cruciais cometidos residia na decomposição das formações e processos complexos em seus elementos constitutivos, perdendo de vista o caráter unitário destes e do próprio psiquismo. Por essa via, “[...] o próprio processo de desenvolvimento das *formas complexas e superiores de comportamento*” (VYGOTSKI, 1995, p.13, grifo nosso) permanecia inexplicável. Asseverou que esse ponto de vista, na tentativa de conhecer as leis do desenvolvimento na base de relações simples e reducionistas acabava incorrendo no equívoco de analisá-lo por analogia com o desenvolvimento do corpo, ou seja, como um processo natural, biológico.

Nessa direção, ponderou que a tendência de circunscrever o desenvolvimento psicológico a partir de parâmetros biológicos demonstrava “o próprio estado embriológico” dos estudos sobre as funções psíquicas superiores, mantendo-as limitadas às vinculações com as *funções elementares* que, essas sim, transcorrem em direta dependência da maturação cerebral, orgânica, da criança.

O autor considerou que a atenção dedicada pela psicologia tradicional à *vontade* infantil – bem como à *atenção voluntária, memória lógica e pensamento*, dentre outras, desprovida da real compreensão de sua natureza – culminava em um dualismo entre suas expressões *inferiores e superiores*. Conseqüentemente, em uma divisão artificial da psicologia e de seu objeto de estudo, expressa, por um lado, na psicologia fisiológica, natural e causal, por outro, na psicologia compreensiva, descritiva e teleológica.

Sem negar a coexistência das manifestações inferiores e superiores, a psicologia tradicional as pressupôs como independentes umas das outras, preterindo, segundo Vigotski, suas relações genética, funcional ou estrutural. Tal dualismo, que foi profundamente analisado por esse autor no tratamento que dispensou ao significado histórico da crise da psicologia, acabou por colocar obstáculos intransponíveis ao estudo dos comportamentos especificamente

humanos, “superiores”, ao estruturarem-se sobre as bases de *leis naturais* ou de *leis do espírito*, em detrimento das *leis históricas*.

No esteio dessas críticas, teceu severas restrições aos estudos que tomavam a cronologia como referência para a demarcação dos fenômenos do desenvolvimento, a raiz dos quais a gênese destes permanecia sem solução. Ou seja, ao dispensar um tratamento meramente descritivo e contemplativo às ocorrências dos fenômenos do desenvolvimento, a psicologia continuava sem responder à pergunta: por que dados fenômenos tendem a ocorrer em uma dada idade e não em outra? Para o autor, apenas a apreensão do desenvolvimento em seu trânsito, em seu movimento (ou seja, apenas outro enfoque metodológico), poderia fornecer respostas satisfatórias a essa questão.

Em suma:

Como temos indicado, o primeiro ponto de vista se caracteriza por três momentos: o estudo das funções psíquicas superiores desde a faceta dos processos naturais que as integram, a redução dos processos superiores e complexos a elementares e o desprezo pelas peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta. [...] Os processos superiores e complexos são fracionados em seus elementos componentes reduzindo-os completamente a combinações (diversas em relação à forma e complexidade), das vivências ou processos primários (VYGOTSKI, 1995, p. 15).

Tendo em vista uma nova via de estudo, Vigotski afirmou, primeiramente, a necessidade de a psicologia assumir o desenvolvimento dos *processos complexos* como objeto de estudo e, da mesma forma, a necessidade de superar as concepções tradicionais sobre eles. Defendeu, portanto, o estudo das funções psíquicas superiores a partir de outro referencial metodológico, isto é, do referencial materialista dialético, que, superando determinações naturalizantes e mecanicistas, possibilitaria o desvelamento das peculiaridades, da estrutura e, sobretudo, do percurso de formação das “[...] *complexas formas culturais de comportamento*” (idem, ibidem, p. 12, grifo nosso). Essa seria a possibilidade real de superação das contradições e “becos sem saída” legados pela posição anterior.

Por conseguinte, Vigotski passou a argumentar na direção do estudo do desenvolvimento à luz das leis históricas, colocando em destaque três conceitos fundamentais, o conceito de *função psíquica superior*, o de *desenvolvimento cultural da conduta* e o *domínio dos processos de comportamento*. Nas palavras do autor:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira

vista parecem completamente heterogêneos mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

Para a explicação do referido desenvolvimento, urge, então, segundo seu proponente, que se diferenciem as duas linhas do desenvolvimento infantil: a biológica e a cultural. Se na filogênese elas se mostram independentes, na ontogênese aparecem unidas, formando um processo único e complexo. Daí que a análise do desenvolvimento psiquismo humano só possa se concretizar no estudo das sucessivas etapas do desenvolvimento histórico que, por sua vez, começa exatamente onde termina a evolução biológica das espécies animais. Dito de outro modo, do ponto de vista filogenético a diferença determinante entre o processo de desenvolvimento psicológico e o evolutivo diz respeito ao fato de que a formação das funções psíquicas superiores ocorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, na mesma medida em que a transformação do tipo biológico se põe como base do desenvolvimento evolutivo.

Evidenciou, ainda, como fato reiteradamente atestado por diferentes ciências, que o tipo biológico do homem primitivo não apresenta distinções essenciais em relação ao tipo do homem da contemporaneidade, do “homem culto”, como diria Vigotski, dado que, todavia, não significa a negação de correlações entre a estrutura orgânica e suas funções. Ou seja, existem conexões entre as fases de desenvolvimento das funções e os diversos níveis de evolução do cérebro, questão sobre a qual, conforme indicamos no início desse capítulo, Luria se debruçou sistematicamente.

Diante de tais fatos, Vigotski lançou uma pergunta: “o que é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem a modificação do tipo biológico?” (VYGOTSKI, 1995, p. 34), respondendo-a no bojo de duas proposições mais amplas: a primeira afirma a natureza histórico-social desse processo e a segunda o papel decisivo que o signo exerce sobre ele.

Atestou que o referido desenvolvimento é produto da vida social e não biológica, portanto, essa condição deve ser tomada como o aspecto mais decisivo no desenvolvimento cultural do comportamento, dado “[...] que conhecemos como o domínio de meios externos da

conduta cultural e do pensamento, ou, o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura etc.” (idem, *ibidem*).

Com isso, vinculou diretamente a formação das mesmas ao desenvolvimento histórico, ao trabalho social, que, ao transformar as inclinações e funções naturais, modifica e introduz formas absolutamente novas e mais complexas de comportamento. As transformações das maneiras de adaptação²⁰ do homem à natureza culminaram em formas supraorgânicas de comportamento, determinadas, sobretudo, pela utilização de ferramentas e pelos produtos culturais decorrentes de seu uso. Diante dessas considerações, anunciou uma primeira resposta à interrogação lançada: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura.

Retomando a questão do desenvolvimento ontogenético, o autor recuperou a ideia das duas linhas do desenvolvimento em sua unidade, intercorrelações e intercomunicação, afirmando que os planos biológico e social não são substituídos um pelo outro, mas se desenvolvem simultânea e conjuntamente, ou seja, o desenvolvimento infantil radica no entrelaçamento dos processos naturais e culturais, mais precisamente, nas contradições que são geradas entre eles.

Assim, as formas sociais, complexas, de comportamento não principiam sua formação a partir de patamares de desenvolvimento biológico já alcançados. Ao contrário, o desenvolvimento da criança supera os limites dos condicionamentos orgânicos quando eles ainda estão, meramente, se iniciando! Portanto, os processos elementares e superiores não são hierarquizados, tendo-se nos primeiros uma suposta “base” para os segundos. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente.

A partir dessa proposição, Vigotski lança outra questão: qual o mecanismo que integra tais linhas, o que determina sua unificação? Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano é um produto da cultura, aponta a utilização de ferramentas como o fato decisivo desse processo, ou seja, afirma que o uso de instrumentos e os aparatos que ele pressupõe é a premissa indispensável para a existência dos órgãos e funções específicos dos homens, instituindo a síntese biológico-social. Nas suas palavras:

[...] o sistema de atividade da criança está determinado em cada etapa pelo grau de seu desenvolvimento orgânico, e pelo grau de seu domínio das

²⁰ Observamos que Vigotski não usava o conceito de adaptação da maneira como fazem outras correntes da psicologia, que desconsideram o salto qualitativo que a atividade de trabalho instituiu nas relações entre ser humano e natureza.

ferramentas. São dois sistemas diferentes que se desenvolvem conjuntamente, formando de fato um terceiro novo sistema de um gênero muito especial. [...] Por isso, o objeto de nossa investigação é o desenvolvimento que ocorre durante a evolução biológica da criança e que o forma como um todo (VYGOTSKI, 1995, p. 39).

Com essas proposições, Vigotski reiterou que da mesma forma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas. O sistema de atividade do indivíduo determina-se a cada etapa pelo grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio de signos. É o desenvolvimento conjunto de ambos que abre as possibilidades para um terceiro e mais decisivo patamar de desenvolvimento: a ampliação cultural do raio das ações humanas.

Por conseguinte, o processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas pressupõe que a cada momento sejam superados os limites do sistema de atividade orgânica ao qual se vinculam, principiando modos de expressão próprios a outro sistema de atividades, isto é, às atividades culturalmente formadas. Se os órgãos e processos naturais se instituem como premissas indispensáveis à formação das funções psíquicas, é o emprego de signos que as coloca em movimento, conferindo a direção cultural de seu desenvolvimento. Nas palavras de Vygotski (1995, p. 37):

O ser humano não constitui uma exceção da Lei Geral de Jennings²¹. Também o homem possui um sistema de atividade que delimita seu modo de comportamento. Por exemplo, nesse sistema não está incluída a possibilidade de voar. Mas o ser humano é superior a todos os animais pelo fato precisamente de que o raio de sua atividade se amplia ilimitadamente graças às ferramentas. Seu cérebro e mãos têm ampliado de maneira infinita seu sistema de atividades, quer dizer, o âmbito de alcançáveis e possíveis formas de conduta.

De modo conclusivo em relação ao artigo em pauta, Vigotski conclamou a superação dos limites metodológicos presentes na psicologia tradicional, incapaz de entender, verdadeiramente, o problema das “funções psíquicas superiores”, ou, segundo ele o que dá no mesmo, o “problema do desenvolvimento cultural da criança”. Apenas uma mudança radical de método, poderia, segundo esse autor, possibilitar o estudo da *síntese psíquica superior*, expressa no que tem sido designado como *personalidade* da criança.

²¹ Segundo Vygotski (1995), H. Jennings introduziu o conceito de *sistema de atividade*, designando como tal os modos e formas de comportamento de que dispõe cada animal e que são condicionados pelos órgãos e organização comportamental que lhes são biologicamente típicos.

2.3.2 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo *Análise do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*

Passemos, agora, à exposição do artigo nominado *Análise do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. Nele, reiterando como objeto central de seu interesse as “formas superiores de comportamento”, isto é, os comportamentos complexos, Vygotski (1995, p. 97) dedicou-se, fundamentalmente, a questões metodológicas, afirmando a necessidade de delimitar “[...] o problema da própria análise antes de abordar a análise do problema”.

No centro da dissertação que realizou acerca dos fundamentos metodológicos da psicologia, coloca o problema das relações entre as formas complexas de comportamento e os processos elementares, consideradas por ele inalcançáveis pelas vias assumidas pela psicologia até então.

Para a psicologia tradicional, os processos complexos permaneciam impenetráveis em face da suposição de que os processos superiores se formam pela adição associativa de elementos simples, elementares. Por esse caminho, apenas o fracionamento do todo em seus componentes poderia promover a explicação do fenômeno complexo. Segundo Vygotski, o predomínio da concepção atomística culminou em um enfoque fenomenológico meramente descritivo dos elementos simples que compõem o todo complexo, mas que, todavia, oculta a relação dinâmico-causal que torna cada elemento integrante de uma totalidade, e não de outra.

Na análise que realizou acerca dos rumos metodológicos trilhados pela psicologia na tentativa de superar o “velho enfoque”, isto é, de resolução dos limites presentes na psicologia tradicional pela adoção da via explicativa, Vygotski destacou, por um lado, a psicologia comportamental e, por outro, a psicologia da Gestalt. Tais “psicologias” voltaram-se ao estudo da descoberta das estruturas que sustentam os fenômenos psicológicos, modificando radicalmente a orientação da análise dos comportamentos complexos. Não obstante alguns avanços, segundo o autor, as complexas relações entre as formas superiores e inferiores de comportamento permaneceram inatingíveis.

A psicologia comportamental, destacando-se como uma reação à primazia fenomenológica, buscou passar da análise descritiva para a explicativa com vista a uma psicologia objetiva. Visou o estudo dos elementos reais objetivamente existentes, propondo-se a tarefa não apenas de segregá-los, mas, sobretudo, de encontrar e explicar os nexos e relações existentes entre eles, entendendo-os como determinantes da estrutura e da forma da atividade que resulta do agrupamento dinâmico dos elementos.

Diferentemente, a psicologia da Gestalt, contrapondo-se à psicologia dos elementos, almejou passar da análise descritiva para a explicativa, adotando como princípio que sua tarefa não seria decompor o todo em suas partes, mas destacar do conjunto os traços que conservam a primazia do todo e, por isso, o caracteriza. Destacou, assim, a importância e o significado do conjunto global e suas propriedades – denunciando que pela análise atomística nenhuma estrutura poderia ser integralmente explicada.

Vigotski sintetizou esse cenário metodológico apontando duas consequências. A primeira diz respeito às origens da multiplicidade de psicologias, isto é, das diversas e distintas correntes do pensamento psicológico, desenvolvidas na base de aspectos pontuais e fracionados da análise explicativa. Daí que a verdadeira “crise” da psicologia não radicava em outros aspectos, senão, em aspectos metodológicos.

A segunda consequência põe em questão que a “nova psicologia” pretendeu, corretamente, superar tanto a análise fenomenológica quanto a análise atomística. Entretanto, se a análise comportamental teve o mérito de avançar da descrição à explicação, não superou a concepção atomista do comportamento. Igualmente, se a psicologia da Gestalt tornou evidentes os equívocos da análise fragmentária, seus avanços não superaram a análise descritiva.

Concluiu, então, que a psicologia ainda estava longe de resolver os problemas que enfrentava desde as suas origens e, para tanto, deveria unificar dialeticamente o enfoque estrutural e o analítico. Em suas palavras:

A teoria psicológica modifica a interpretação da análise dependendo do enfoque geral básico dos problemas psicológicos. Detrás de uma ou outra aplicação da análise oculta uma determinada concepção do fato analisado. Por essa razão, ao mesmo tempo em que se modifica a base do enfoque metodológico da investigação psicológica, se modifica inevitavelmente também o próprio caráter da análise psicológica (VYGOTSKI, 1995, p. 100).

Com vista à superação do quadro metodológico vigente, Vigotski afirmou como requisito para a análise das formas superiores de comportamento, o atendimento a três princípios. A esse novo enfoque chamou de *análise genético-causal* ou de *análise dinâmico-causal*.

No primeiro princípio postulou a diferença entre a *análise do objeto* e a *análise do processo*. Considerou que a psicologia até então havia convertido processos em fenômenos estáveis e “sólidos”, limitando-se à decomposição do objeto em seus elementos constituintes.

Por esse caminho, ponderou que pouco se avançava nas análises realizadas e o estudo do psiquismo em quase nada se diferenciaria da análise de um mosaico. Diferentemente, a análise do processo visa os momentos dinâmicos que marcam a história do desenvolvimento de determinado fenômeno.

Para Vigotski, apenas a apreensão do *movimento*, constitutivo da existência real de todo dado vivo, poderia conduzir à explicação do fenômeno em sua origem, no que reside a análise do ponto de vista genético. Ou seja:

Se em lugar de analisar o objeto analisarmos o processo, nossa missão principal seria, como é natural, a de restabelecer geneticamente todos os momentos do referido processo. Nesse caso, a tarefa fundamental da análise seria a de voltar o processo em sua etapa inicial ou, dito de outro modo, converter o objeto em processo. [...] Dito em poucas palavras, a tarefa que se propõe uma análise assim se resume a apresentar experimentalmente toda forma superior de comportamento não como objeto, mas como processo, e estudá-lo em movimento, para não ir do objeto a suas partes, mas do processo aos seus momentos isolados (VYGOTSKI, 1995, p. 101).

Todavia, para o estudo do psiquismo Vigotski afirmou, ainda, que não bastava apenas a contraposição entre *objeto* e *processo*. Da mesma forma, as tarefas *descritivas* e *explicativas* constitutivas do processo analítico deveriam ser confrontadas, no que reside o segundo princípio do método genético-causal. Por esse princípio, defende que a característica fundante de qualquer explicação científica é exatamente a superação de procedimentos descritivos, fenomênicos, com vista à descoberta das relações e nexos dinâmico-causais que sustentem a existência concreta dos fenômenos.

Afirmando sua concordância com as proposições do psicólogo Kurt Lewin quanto à superioridade da análise genotípica, isto é, que busca a origem do fenômeno, em relação à análise fenotípica, qual seja, aquela que se baseia meramente em suas manifestações externas, colocou em relevo o aspecto essencial do princípio em questão: “[...] os processos fenotipicamente iguais ou semelhantes podem ser muito diferentes desde o ponto de vista dinâmico-causal e vice-versa: os processos muito afins por suas características dinâmico-causais podem ser distintos em suas características fenotípicas” (idem, ibidem, p. 103).

Diante do exposto, recorreu à seguinte proposição marxiana – se a forma externa e a essência das coisas coincidissem diretamente, sobraria muito pouco à ciência, reafirmando que apenas a *análise explicativa do processo* poderia pôr a descoberto a essência do fenômeno psíquico, as relações dinâmico-causais e o conjunto de condições que levam à sua formação e desenvolvimento. Contudo, Vigotski chama a atenção para o fato de que a análise

genético-causal não pretere a descrição das formas assumidas pelo fenômeno, outrossim, visa ultrapassar os limites presentes nas descrições puras que, encerradas em si mesmas, alcançam fazer meramente a fenomenologia do objeto de estudo.

O terceiro princípio proposto por Vigotski se desdobra dos anteriores, e nele colocou em questão a impropriedade de se tomar os comportamentos complexos – os processos superiores – como resultados acabados ou *fossilizados*. Na ordem desses processos inclui os chamados processos psíquicos automatizados ou mecanizados que, graças a um intenso funcionamento e inúmeras repetições, perdem seu aspecto primitivo. Como suas manifestações externas não revelam sua natureza interior, ocultando os indícios de suas origens, torna-se praticamente impossível a distinção entre seus aspectos inferiores e superiores.

Daí que, à luz dos princípios do método proposto, Vigotski reafirmou a necessidade de converter o *objeto em movimento* e o *fossilizado em processo*, tendo em vista a apreensão da forma superior de conduta em seu aspecto dinâmico, em seu “aspecto vivo”. Nessa direção, alertou para os equívocos que acompanham o estudo das formas automatizadas e fossilizadas que se manifestam nos comportamentos superiores, em detrimento do retorno às suas origens, do resgate da história de sua formação.

Em suma, a análise dinâmico-causal sintetiza os três princípios referidos buscando explicar os processos psíquicos, sobretudo, os processos complexos em sua essência concreta. Segundo Vigotski, (1995, p. 105-106):

Podemos resumir, portanto, o que já foi dito sobre as tarefas da análise psicológica e enumerar em um enunciado os três momentos decisivos que subjazem nessa análise: análise do processo e não do objeto, que ponha a manifesto o nexa dinâmico-causal efetivo e suas relações ao invés de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e descritiva; e, finalmente, a análise genética que retoma o seu ponto de partida e restabelece todos os processos do desenvolvimento de uma forma que em seu estado atual é um fóssil psicológico. Esses três momentos considerados em conjunto estão determinados pela nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirmava a psicologia associacionista, mas sim, uma forma qualitativamente peculiar, realmente nova, que aparece no processo de desenvolvimento.

Diante dessas considerações metodológicas, o autor retomou o objeto central do artigo em questão, qual seja, o surgimento da forma superior e complexa de comportamento,

apontando a impropriedade do percurso trilhado pela psicologia não dialética. Nesse apontamento, reiterou considerações tecidas no artigo *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, em especial as que dizem respeito às concepções acerca das formas superiores como meras complexificações de respostas, isto é, como respostas a vários estímulos, subtraindo de modo mecanicista os processos superiores dos inferiores.

Contudo, afirmou que não se trata de negar que as formas complexas de comportamento cultural se constituam por vários processos elementares e primários e, da mesma forma, excluir a existência de nexos associativos e reflexo-condicionados, isto é, “[...] o novo é a construção ou combinação dos nexos nervosos, o novo é a direção de um determinado processo que estabelece conexões pela ajuda dos signos, o novo é estrutura de todo processo de reação e não os elementos” (VYGOTSKI, 1995, p. 117). Trata-se, pois, de atestar a impossibilidade de que os mecanismos artificiais, culturalmente formados, possam eliminar as leis da natureza – as bases primeiras que os sustentam.

Diante dessas considerações, Vigotski reapresentou o problema central de sua análise: como resolver o impasse das relações entre as formas superiores e inferiores de comportamento, afirmando o que deve ser afirmado e negando o que deve ser negado, em face dos estudos já realizados pela psicologia. Afirmou, então, pelo método dialético a possibilidade para a consecução desse objetivo.

No caso, a nosso juízo, a relação entre as formas superiores e inferiores pode ser expressa de uma maneira mais acertada, ao reconhecer aquilo que em dialética chamam habitualmente de “superação”. Os processos e as leis inferiores, elementares, que os governam são categorias superadas. Hegel disse que há que se reconhecer o duplo significado da expressão alemã “sniat (superar)”. Entendemos essa palavra em primeiro lugar como “ustranit – eliminar”, “otritsat – negar” e dizemos, segundo isso, que as leis estão anuladas, “uprazdneni – suprimidas”, mas essa mesma palavra significa também “sojranit – conservar” [...]. O duplo significado do termo “sniat - superar” se transfere bem ao idioma russo com ajuda da palavra “sjoronit – esconder e enterrar”, que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação (VYGOTSKI, 1995, p. 118, grifo no original).

Recorremos a esse excerto por duas razões: primeiro, por considerá-lo emblematicamente representativo da adoção do método dialético na psicologia vigotskiana e para a conclusão de que nele Vigotski ancorou o próprio método genético-causal, balizando suas proposições, fundamentalmente, nas categorias dialéticas *totalidade*, *movimento* e *contradição*. Segundo, para destacar o conceito de superação no âmbito dos estudos sobre as relações entre os processos superiores e os elementares. Trata-se, portanto, de reconhecer que

o substrato de toda formação superior é a inferior, que se encontra nela *negada e conservada*, isto é, transformada pelo contínuo confronto entre as suas expressões culturais e naturais, respectivamente. Ou seja: “[...] Toda formação superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou assessoras não esgota a essência da superior” (VYGOTSKI, 1995, p. 118).

2.3.3 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo *Estrutura das funções psíquicas superiores*

Nesse artigo, inicialmente, Vigotski (1995, p. 121) dá continuidade às questões metodológicas do estudo do psiquismo, destacando que: “[...] o fundamento do novo ponto de vista consiste em que promove a primeiro plano o significado do todo, o qual possui suas propriedades particulares e determina as propriedades e funções das partes que o integram”. Nessa direção, reiterou a crítica à psicologia não dialética no que se refere às análises atomísticas que a caracterizam.

Na sequência, contrapondo o pensamento dialético aos modelos estritamente analíticos, apontou como avanço essencial do método dinâmico-causal o enfoque *integral* ou *estrutural* do processo psíquico. Ao dissertar sobre essa premissa destacou três questões: as diferenças entre as estruturas primitivas e culturais; a condicionabilidade estrutural recíproca entre estrutura e função, bem como o curso do desenvolvimento psíquico. Em todas elas, manteve como pano de fundo a natureza social do comportamento humano.

Em relação à primeira questão, tomou sob análise o desenvolvimento cultural da criança, asseverando a necessidade do reconhecimento das profundas mudanças estruturais que o caracterizam. Considerou que o conceito de *estrutura* já deveria ser levado em conta desde as suas origens, ou seja, afirmou que a estrutura psíquica não é uma aquisição tardia do desenvolvimento, mas o seu pressuposto fundamental.

Todavia, em conformidade com o método genético-causal, a estrutura não poderia ser apreendida como “objeto”, outrossim, como “processo”, de tal forma que o próprio desenvolvimento cultural seja compreendido como *mudança da estrutura original*, à raiz da qual aparecem novas e mais complexas estruturas. Haverá, portanto, segundo o autor, diferenças radicais entre as primeiras estruturas e aquelas que se formarão à sua base. Nas palavras de Vygotski (1995, p.121):

Chamaremos primitivas às primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, representantes de uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Passando à análise dessas distintas estruturas, o autor destacou a principal peculiaridade de cada uma delas. Em relação às “estruturas primitivas”, afirmou que o seu traço funcional mais decisivo consiste em que a reação da criança aos estímulos imbrica, em um todo dinâmico, a situação, sua percepção, ações e afetos. Esse tipo de estrutura se caracteriza pela fusão entre situação e reação. Para Vigotski, o caráter sintético dessas estruturas, por um lado, contraria frontalmente a ideia tradicional de que o todo se forma por partes e, por outro, afirma a existência da totalidade dinâmica na gênese do psiquismo.

Assim, apontou a impropriedade dos estudos puramente analítico-sintéticos, indutivos, acerca do psiquismo, os quais conduziram meramente à sua descrição ou atomização. Contrariando tais posições, afirmou, então, a necessidade de identificação daquilo que rompe ou desestabiliza os nexos totalizantes situação-reação próprios aos estágios iniciais do desenvolvimento, e abre as possibilidades para o desenvolvimento psíquico em outros patamares.

Ao descartar que as novas estruturas se formam por agrupamento de elementos isolados e existentes desde a origem do psiquismo – concepção que, aliás, Vigotski julgou factível apenas no determinismo biológico ou na metafísica – apresentou o emprego de signos como condição para a reorganização da “estrutura primitiva” e origem das “estruturas de tipo superior”. Ou seja: “[...] na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo” (VYGOTSKI, 1995, p. 123).

Concluiu que a principal peculiaridade das “estruturas superiores” radica na mediação dos signos²², fundamentalmente, já que possibilita ao homem o autodomínio da conduta e, com ele, a direção eletiva de suas respostas. Destarte, a mediação do signo “destrói” a totalidade dinâmica primitiva, mas, ao mesmo tempo, “conserva”, sob nova forma, onexo situação-resposta. Se na base das “estruturas primitivas” existe uma relação imediata entre o ser e a situação, isto é, uma fusão entre ambos, graças às “estruturas culturalmente formadas” o homem rompe os grilhões naturais e coloca sob seu poder não apenas a situação, mas, sobretudo, o seu próprio comportamento

²² No artigo em tela Vigotski recuperou proposições presentes em outros de seus estudos acerca da importância e do papel dos signos, sobre os quais me dediquei no capítulo I, item 3 O psiquismo como conquista da cultura. Portanto, julgo redundante, por ora, reproduzi-las.

No âmbito de tais considerações, Vigotski trouxe à análise a questão da “vontade”, concebendo-a como produto em alto grau do autodomínio da conduta. A “vontade”, segundo ele, representa um tipo especial de intervenção do homem sobre sua própria natureza, daí que: “[...] o pensamento, propriamente dito, a formação de conceitos, os juízos e as deduções se baseiam na intervenção da vontade [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 133). Nessa direção, afirmou que o signo se infiltra nos processos psíquicos, conferindo-lhes um traço psicológico específico: a possibilidade da eleição.

Por conseguinte, a vontade se revela como atributo de todas as estruturas superiores – e não como um “ente”, conforme conclamado pelas explicações mentalistas. Segundo Vygotski (1995, p. 126):

Por si mesmo é muito notável o fato que o homem possua uma excepcional liberdade para realizar intencionalmente qualquer ação, inclusive sem sentido. Essa liberdade é uma característica do homem civilizado, em muito menor grau é própria à criança e, provavelmente, do homem primitivo, e distingue o homem dos animais afins a ele em muito maior medida que seu intelecto superior. Portanto, a diferença se reduz a que o homem pode dominar sua conduta.

Em suma, a característica diferencial decisiva das “estruturas superiores” em relação às “inferiores” é que elas possibilitam o domínio de reações naturais graças à intervenção de meios artificiais, ou seja, culturais. Portanto, não há entre elas uma estratificação, mas, a contínua contradição que move o desenvolvimento psíquico.

A segunda questão colocada por Vigotski em relação ao conceito de estrutura diz respeito ao vínculo entre “forma estrutural” e “função”. Ambas constituem-se como totalidades, nas quais uma explica a outra posto que se condicionam reciprocamente. Dos vínculos que entre elas se estabelecem resultam as modificações estruturais mais decisivas e a progressiva diferenciação de suas unidades constituintes. Ou seja:

[...] A estrutura superior se distingue da inferior pelo fato, sobretudo, de ser um todo diferenciado no qual cada uma das partes isoladas cumprem diversas funções e a unificação dessas partes em um processo global se produz à base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas entre as funções (VYGOTSKI, 1995, p. 124).

Em conformidade com tais proposições, o autor afirma, referenciando-se em Goethe, que a diferença determinante entre os “organismos superiores” e “inferiores” reside na maior diferenciação dos primeiros, isto é, quanto mais complexo é um organismo, mais diferentes

são entre si as partes que o constituem. Nas estruturas simples, o todo e seus elementos constitutivos se mantêm com alto grau de semelhança, enquanto nas superiores as partes se diferenciam, se especializam, determinando novas formas de correlação entre si.

Com isso, Vigotski asseverou que a totalidade dinâmica é sempre o ponto de partida do desenvolvimento, que não se direciona das partes para o todo, mas, do todo para a complexificação de suas partes. Com essa explicação, introduziu mudanças radicais nos rumos dos estudos dos processos psíquicos complexos, ao considerar, inclusive, que, na base dessas transformações e especializações está a atividade realizada pelo organismo e os distintos graus de mobilização que ela impõe às unidades funcionais.

O autor analisou, a título de exemplo, as transformações que ocorrem nas “estruturas primitivas” e “culturais” da linguagem infantil, demonstrando que são a diferenciação e subordinação mútua das unidades do todo, provocadas pela inserção dos signos, que diferenciam, de fato, tais estruturas. Do ponto de partida, considerou que a primeira palavra pronunciada pela criança representa, em seu sentido, orações inteiras. Constitui-se, pois, como uma estrutura de forte matiz afetivo e até mesmo complexa, porém, indiferenciada.

Afirmou, então, que o vocábulo adotado por ela não pode ser traduzido para a linguagem adulta a partir de si mesmo, posto conter, em sua essência concreta, muito mais que o seu significado pontual específico. A palavra utilizada sintetiza, sobretudo, *dada situação*, que sob a forma de linguagem, só poderia ser representada por meio de inúmeras frases. Com isso, mostrou, mais uma vez, quão enganosa pode ser a análise do aspecto fenotípico, no caso, da palavra pronunciada pela criança, uma vez que:

[...] se nos fiamos na aparência externa, teríamos que chegar à conclusão de que a criança pronuncia a princípio sons soltos, depois palavras isoladas, mais tarde começa a unir dois ou três vocábulos passando depois a oração simples que se converte, com o tempo, em complexa e em todo um sistema de orações. Como já dissemos, a aparência externa é enganosa [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 127).

Pelo exposto, o desenvolvimento psíquico não coincide com acréscimos de novos elementos à estrutura original, mas com a sua diferenciação e especialização, determinantes de outros e mais sofisticados nexos internos. É exatamente nesse processo de complexificação das “estruturas inferiores” que os signos operam, requalificando-as e possibilitando os saltos qualitativos próprios às “estruturas superiores”.

No caso do desenvolvimento da linguagem, a estrutura desenvolvida já não condensa ação – situação – palavra, já não se funda em relações imediatas, outrossim, passa a se

organizar na base de novos componentes, quais sejam, na base dos signos interiorizados. Daí que, segundo Vigotski, paulatinamente, a criança passa a utilizar em relação a si mesma as formas de conduta pelas quais os adultos se relacionam com ela, em uma dinâmica de condicionabilidade recíproca entre processos inter e intrapsíquicos.

Ao realizar essa análise dinâmico-causal, o autor reiterou princípios do percurso metodológico defendido por ele, especialmente em relação à análise do todo para as partes e delas novamente para o todo – que, à raiz do desenvolvimento, já não será o mesmo. Essa orientação pressupõe a síntese como ponto de partida e de chegada para a análise, no que reside o traço dedutivo-indutivo do método que preconizou.

A terceira e última questão que abordou no artigo *Estrutura das funções psíquicas superiores*, diz respeito às possíveis “etapas do desenvolvimento psíquico” tendo em vista tornar precisas as relações que se estabelecem entre as “formas superiores” e “inferiores” de comportamento.

Ao dissertar sobre essa questão, Vigotski dialogou com o pesquisador K. Bühler que, tomando esse problema como objeto de seu interesse, introduziu o conceito de “terceira etapa” no estudo dos fundamentos das formas superiores e inferiores de conduta. Grosso modo, os trabalhos do referido pesquisador partiram do pressuposto de que era necessário encontrar o dado de unificação dessas formas, considerando que as superiores contêm em si os germens das inferiores. Tratava-se, conforme indicado por Vigotski, de encontrar o “denominador comum” entre elas.

Dessa busca, resultou a proposição, por parte de Bühler, de que todo comportamento engloba um “esquema em três etapas”, a saber: as reações inatas, representando o fundo instintivo e hereditário; as reações adquiridas na experiência pessoal, expressas nos hábitos ou reflexos condicionados e as reações intelectuais, responsáveis pela adaptação do organismo às demandas do meio, no que se inclui a resolução de problemas. As últimas, uma classe especial de reação, promoviam o comportamento a novos modos de operação, libertando-o dos inúmeros ensaios sobre o objeto, ou seja, ultrapassando a esfera primitiva do ensaio e erro.

Vigotski, a princípio, reconheceu o mérito dos interesses de Bühler, entretanto, ponderou que se buscarmos nas “formas superiores de conduta” apenas aquilo que as identifica com as “formas primitivas”, teremos cumprido apenas metade da tarefa. Julgou que o fundamental do problema seria encontrar as formas específicas de desenvolvimento psíquico que, pelo contrário, distinguem o ser humano dos demais animais superiores.

Considerou, ainda, que o “esquema em três etapas” abarcava, meramente, o curso geral do desenvolvimento biológico do comportamento. Todavia, o desafio a ser vencido indicava na direção de se obter um novo conceito para a ciência psicológica, que lhe possibilitasse libertar-se do “cativeiro biológico” e passar para o terreno da psicologia histórica. Destarte, defendeu a necessidade de reconhecimento de outra etapa, superestrutural ao ‘esquema de Bühler. Tratava-se, pois, da origem cultural da conduta superior.

Nossa tese inicial é o reconhecimento da nova, da quarta etapa no desenvolvimento do comportamento. Já dissemos que seria errôneo denominá-la como quarta, e isso tem seus fundamentos. A nova etapa não se constrói sobre as três anteriores de maneira análoga a como elas se edificam umas sobre as outras. A quarta etapa significa que se modifica o próprio tipo e orientação do desenvolvimento da conduta, que corresponde ao tipo histórico do desenvolvimento humano. Mas é certo que quando analisamos suas relações com as três primeiras etapas, que podemos qualificar de naturais no desenvolvimento da conduta, essa relação vem a ser similar a que já mencionamos. Aqui notamos a peculiar geologia no desenvolvimento das etapas genéticas existentes na conduta. Do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas que se superam nos reflexos condicionados, ou que os hábitos seguem presentes na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais (VYGOTSKI, 1995, p.132).

À luz das ideias apresentadas nesse excerto, Vigotski considerou que a psicologia ainda estava longe de assimilar o próprio conceito de desenvolvimento cultural e que o reconhecimento de sua existência ainda estava, quando muito, circunscrito à sua identificação com a formação de hábitos ou reações voltadas a conteúdos culturais. Por essa via, acabava por preferir que o desenvolvimento cultural é de tipo especial e regido por leis especiais – por isso, só poderia ser nominado como “desenvolvimento cultural do comportamento”, por diferir-se radicalmente do “natural” ou “orgânico”. A partir dessas posições, Vigotski delinea outro problema para a psicologia histórico-cultural, ou seja, o problema da gênese das formas culturais de conduta – questão à qual se dedicou no artigo subsequente.

2.3.4 O tratamento dispensado às funções superiores no artigo *Gênese das funções psíquicas superiores*.

Logo ao introduzir o referido artigo, Vigotski sintetizou que seu enfoque histórico acerca das “formas superiores de comportamento” compreende três momentos, voltados, em primeiro e segundo lugar à análise e estrutura das mesmas e, sequencialmente, aos esclarecimentos acerca de sua origem e desenvolvimento, isto é, de sua gênese.

Para tanto, reiterou como pressuposto a *concepção histórica de desenvolvimento*, tal como explicada nos momentos anteriores de seu enfoque. Lembrou que, não obstante a psicologia “mais avançada” já tivesse reconhecido o desenvolvimento infantil como um desenvolvimento altamente complexo e não limitado meramente a mudanças quantitativas, ainda restava muito a se compreender sobre ele, sobretudo em relação às origens das mudanças e transformações qualitativas presentes nos comportamentos das crianças.

Nessa direção, propôs que:

A tarefa que se propõe hoje em dia à psicologia é a de captar a peculiaridade real da conduta da criança em toda sua plenitude e riqueza de expansão e constatar o positivo de sua personalidade. Sem dúvida, o positivo pode manifestar-se apenas no caso em que se modifique radicalmente a concepção de desenvolvimento infantil e se compreenda que se trata de um complicado processo dialético que se distingue por uma complexa periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995, p.141).

Todavia, para a assunção dessa tarefa, Vigotski afirmou como necessária a superação de dois pontos de vista sobre os processos do desenvolvimento infantil, cujos principais representantes seriam os psicólogos da Gestalt Koffka e Köhler e seu conterrâneo K. Bühler. Considerou que esses pontos de vista se expressavam, direta ou indiretamente, em inúmeras “psicologias” do desenvolvimento.

O primeiro ponto de vista postulava que os princípios para se explicar as formas superiores e inferiores de comportamento poderiam ser os mesmos, todavia, diferentemente das posições metodológicas evolucionistas, segundo as quais a etapa superior era explicada a partir da inferior, Koffka e Köhler propuseram, segundo Vigotski, as formas superiores humanas como referência primária, a partir das quais deveriam ser desvelados os “degraus” antecedentes da estrutura psíquica.

O segundo ponto de vista, defendido por Bühler, unindo os pressupostos de Darwin e Lamarck, concebia o desenvolvimento do comportamento como um processo de mudanças e seleções fundamentalmente adaptativas. A adaptação do organismo ao meio, que marcou a evolução das espécies, transmutava-se, segundo seu proponente, para o interior do organismo, que “selecionaria” dados comportamentos e criaria outros à medida das demandas às quais era

submetido. Assim, o “esquema em três etapas” abarcaria uma escala evolutiva cujo ápice seria a “seleção racional”.

Ao analisar esses pontos de vista, Vigotski destacou que, não obstante serem ainda insuficientes nas explicações dos “comportamentos complexos”, tais posições tiveram o mérito de colocar em destaque as transformações e diferenças qualitativas das “formas superiores de conduta” em relação às “inferiores” e próprias aos animais. Entretanto, ambas tomaram o psiquismo como uma estrutura em níveis sobrepostos de complexificação, na qual cada nível se desdobraria, naturalmente, do anterior. Por essa via, segundo Vigotski, continuaria impossível um enfoque histórico-social no estudo do psiquismo.

Ao defender esse enfoque, o autor não negou a existência de estratificações no psiquismo, mas, a necessidade de sua apreensão dialética. Segundo Vygotski (1995, p.145):

Assim pois, os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolver-se os superiores e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende as leis da estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transporta a ela e existe nela.

O instinto tão pouco se destrói, se supera nos reflexos condicionados, como função do cérebro antigo nas funções do novo. Assim também o reflexo condicionado se supera na ação intelectual existindo e não existindo simultaneamente nela. Para a ciência se delineiam duas tarefas totalmente equitativas: saber descobrir o inferior no superior e saber descobrir como madura o superior no inferior.

Esse excerto deixa claro que Vigotski julgava imprescindível descobrir o princípio que, de fato, regula e explica o desenvolvimento da conduta especificamente humana e, no tocante a essa questão, retomou o papel do emprego dos signos. Levando em conta que o referido emprego se originou como um meio de comunicação e, gradativamente, passou a ser um instrumento da personalidade, afirmou conclusivo que todo desenvolvimento cultural se baseia nesse emprego, que, por sua vez tem sua gênese na vida social. Afirmou que nas origens do desenvolvimento das “formas superiores de comportamento” encontram-se as *relações* entre os homens, a determinar a comunicação por meio de signos. Com isso, esse autor colocou em destaque o papel da *palavra* e do *trabalho* no respectivo desenvolvimento, passando, então, à explicitação da “gênese social das funções superiores”. Em suas palavras:

Cabe dizer, em geral, que as relações entre as funções psíquicas superiores foram em tempos passados relações reais entre os homens. Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo. Tal como o pensamento verbal corresponde à transferência da linguagem ao interior do

indivíduo, tal como a reflexão é a internalização da discussão, assim também a função da palavra, [...] só pode ser explicada se recorrermos a um sistema mais amplo que o próprio homem. A psicologia primária das funções da palavra é uma função social e se quisermos saber como funciona a palavra na conduta do indivíduo, devemos analisar, antes de tudo, qual tem sido sua função anterior no comportamento social dos homens (VYGOTSKI, 1995, p. 147).

Destacando como ponto central que toda “função” principia externamente, isto é, como determinação das relações entre os homens, Vigotski estabeleceu um paralelo entre os próprios meios de nexos entre os homens e o desenvolvimento das “funções superiores”. Para tanto, tomou como referência a existência de relações *diretas* e *indiretas* entre eles. As relações diretas compreendem as formas instintivas de movimentos e ações expressivas que operam como vias de influência mútua entre os homens. As expressões corporais e a emissão de sons, a exemplo de reações posturais, choro do bebê, grito, olhar, dentre outras, cujos conteúdos são fundamentalmente naturais e reflexos, marcam profundamente a história das primeiras formas de relação social, e, não por acaso, representam as bases das relações sociais dos recém-nascidos.

Como produto das formas naturais de comunicação, isto é, de *relações diretas*, é que surgem, em um outro nível de desenvolvimento, as *relações mediadas*, nas quais os signos se convertem em principal meio de comunicação. A linguagem se converte, assim, em função central das relações sociais, desdobrando-se e instrumentalizando inúmeras outras funções entre os homens – dentre elas, especialmente, a função laboral.

A origem da complexidade psíquica corresponde, portanto, à própria complexidade objetiva da vida social e, no tocante ao significado que confere à palavra “social”, Vygotski (1995, p. 151) destaca: “[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento”.

O autor apoiou-se nessa ideia para postular que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social. À luz desse fato, criticou contundentemente as demais posições teóricas acerca do desenvolvimento psíquico, segundo as quais as funções existem no indivíduo, quer em forma acabada ou embrionária, restando à vida coletiva desenvolvê-la, enriquecê-la, complexificá-la, ou, pelo contrário, empobrecê-la ou inibi-la – citando, a título de exemplo de tais posições, as proposições de Jean Piaget.

Ao colocar em destaque a gênese social das funções superiores, Vigotski conduziu sua análise em direção ao conceito de interiorização, isto é, ao processo que transmuta formações externas em internas. Parafraseando Marx, propôs a tese segundo a qual o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade. Essa tese, por sua vez, ancorou a formulação do que Vigotski chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Esse excerto evidencia a preocupação do autor em relação à caracterização da gênese social dos atributos especificamente humanos, a exemplo dos comportamentos complexos, e, para contribuir com o esclarecimento da mesma, propôs a análise do entrelaçamento das “linhas natural e cultural” do desenvolvimento, contrapondo ilustrativamente o desenvolvimento da criança “normal” e da criança “anormal”.

Partindo do pressuposto que no desenvolvimento “normal” essas linhas são convergentes e no “anormal”, divergentes, anunciou quatro teses imprescindíveis, segundo Vigotski, para a compreensão da gênese das funções psíquicas superiores. A primeira delas afirma a necessidade do *reconhecimento da base natural das formas culturais de comportamento*. Nessa direção, à medida das diferenças entre as “reservas naturais”, ou seja, dos processos elementares sobre os quais se edificam as formas superiores de comportamento de que dispõem a criança “normal” e “anormal”, transcorrerá o curso de seu desenvolvimento.

A segunda tese postula o *funcionamento sistêmico das formas superiores de conduta*, isto é, que essas formas se instituem no entrelaçamento que estabelecem entre si. O desenvolvimento “normal” congrega, aglutina as formas culturais na tessitura de uma “trama”, que se converte no fundo dinâmico da própria formação das condutas culturais. Diferentemente, no desenvolvimento da criança “anormal” ocorre a troca de umas funções por outras, de tal modo que o lugar ocupado pela *unidade* no desenvolvimento típico passa a ser

ocupado pela *substituição* no atípico. Para Vygotski (1995, p. 153): “[...] a substituição de funções é de fato a base de todo desenvolvimento cultural da criança deficiente”.

A terceira tese apresenta a *atividade mediada como base estrutural das formas culturais de comportamento*. O emprego de signos ou a sua ausência se revela como diferencial decisivo na qualidade do desenvolvimento, uma vez que, instrumentalizando modos de operar, ampliam os domínios sobre as condições objetivas e subjetivas que orientam as ações concretas do indivíduo. Nessa direção, o autor destaca que o emprego de signos pode tornar-se desnecessário apenas sob condições alheias à formação dos comportamentos complexos, ou seja, sob condições de um desenvolvimento culturalmente “anormal”.

A quarta tese diz respeito ao *domínio da própria conduta*, no que se inclui a necessidade de diferenciação entre os níveis de desenvolvimento de cada função e os níveis de domínio que se tem sobre elas. Para Vigotski, trata-se de não se perder de vista que o comprometimento mental não corresponde a um déficit uniforme geral de todas as funções, mas pela insuficiência do desenvolvimento das funções superiores acompanhada de um desenvolvimento relativamente expressivo das funções elementares. Destarte: “[...] A insuficiência do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada se manifesta, sobretudo, na insuficiência das funções superiores de conduta, na incapacidade de dominar os próprios processos de comportamento, na incapacidade de utilizá-los” (VYGOTSKI, 1995, p. 153).

À luz dessa análise comparativa, Vygotski especificou sinteticamente como características essenciais do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que: a história do comportamento cultural é a história das transformações que os objetivos humanos provocam em suas bases naturais; as funções complexas operam “em rede”, de modo intervicular e interdependente; a base estrutural das formas culturais de comportamento é a atividade mediadora; o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre formação das funções e domínio sobre elas, isto é, o domínio voluntário de si mesmo. Com isso, afirmou a complexidade do conceito de desenvolvimento e a impossibilidade de sua identificação com quaisquer aquisições ou mudanças nos comportamentos.

Para o autor, todo desenvolvimento pressupõe transformações dos comportamentos, todavia, nem toda transformação do comportamento pode ser identificada com desenvolvimento. Com vista à explicitação dessa ideia destacou “dois indícios” fundamentais para a caracterização do desenvolvimento:

Segundo o primeiro deles, o substrato que subjaz no fenômeno que se desenvolve segue sendo o mesmo diante de qualquer mudança. O segundo indício imediato afirma que toda mudança tem, até certo ponto, caráter interno. Não consideramos como desenvolvimento uma mudança que não esteja relacionada com algum processo interno que se produz em um organismo dado e na forma de atividade que estudamos. O segundo indício fundamental, que se inclui no conceito de desenvolvimento é a unidade, como fato constante de todo processo de desenvolvimento e a conexão interna entre a etapa anterior do desenvolvimento e as mudanças que se processam (VYGOTSKI, 1995, p.154).

O primeiro indício retoma o princípio segundo o qual o tipo zoológico de desenvolvimento não coincide com o histórico, em que as amplas conquistas realizadas não culminam em transformações das propriedades naturais nem promovem mudanças essenciais nelas – por conseguinte, o nexos entre o desenvolvimento natural e o cultural não é de caráter evolutivo mas revolucionário. Entretanto, a unidade entre cada nova forma de experiência e o nível de desenvolvimento em que se encontra o organismo, isto é, as influências externas que operam sobre a conduta, não correspondem à formação de atributos culturais “desde fora”.

Entre aprendizagem e desenvolvimento se estabelece uma unidade contraditória, na qual cada nova aquisição se estrutura sobre a base de aquisições anteriores, determinando sua reestruturação e novas relações internas entre si, graças às quais se processam mudanças decisivas para a complexificação psíquica. Mas, para que operem desse modo de fato, devem ter como resultado a promoção do domínio da própria conduta. Vigotski estabeleceu um paralelo entre o controle que o homem desenvolvido conquistou sobre as forças externas da natureza e o domínio, na etapa superior de seu desenvolvimento psíquico, que conquista sobre suas próprias reações.

Entre as leis naturais e sociais, afirmou Vigotski, é estabelecida uma relação dialética, em que as primeiras não desaparecem, mas são superadas e, para ele, na base de tal superação reside o autodomínio do comportamento. Considerando que as leis naturais do comportamento se sustentam pelo princípio estímulo-resposta, o mais óbvio seria identificar esse autodomínio com o controle da resposta, dado que Vigotski apontou como um grande equívoco. Ao aclarar a questão, o autor evidenciou que esse domínio é improvável enquanto não se dominar os estímulos aos quais as respostas se subjugam. Por conseguinte, a raiz do autodomínio da conduta não reside em processos puramente internos, mas, no domínio do sistema de estímulos que operam sobre o indivíduo como força social externa.

Em suma, entre o domínio das forças internas e externas há, da mesma forma que entre aprendizagem e desenvolvimento, uma relação dialética na qual esses opostos existem de modos interiores um ao outro. Nessa direção, Vigotski afirmou a existência de um percurso

de formação operacional no domínio do próprio comportamento, constituído por quatro etapas. As duas primeiras compreendem a “etapa primitiva e natural”, fundada no estado natural embrionário do desenvolvimento; e a “etapa da psicologia ingênua”, na qual os nexos mecânicos entre ideias substituí os nexos reais entre os objetos.

As duas segundas, comportando um maior grau de desenvolvimento social, abarcam a “etapa do emprego mágico dos signos”, marca o princípio da descoberta da função do signo como meio auxiliar na organização do comportamento, e a “etapa de utilização de signos externos”, quando o emprego de signos em dada operação interna abre as possibilidades para a reorganização intencional de estímulos externos, tendo em vista a execução da resposta ao mesmo. Na busca pelo controle da reação interna, o uso do signo passa a se colocar, também, a serviço do domínio dos estímulos externos, e à luz desse processo a operação externa se converte em operação interna.

Com isso, Vygotski (1995, p. 169) conclui o artigo *Gênese das funções psíquicas superiores* propondo a propriedade volitiva, socialmente formada, como atributo central das funções superiores e, assim, afirmando que:

[...] cabe admitir que as etapas fundamentais de formação da memória, da vontade, dos conhecimentos aritméticos, da linguagem, são as mesmas etapas sobre as quais temos falado e por elas passam todas as funções psíquicas superiores da criança em seu desenvolvimento.

2.4 As funções psíquicas superiores como lastro dos comportamentos complexos culturalmente formados

Os artigos apresentados, com vista ao estudo das funções psíquicas superiores em Vygotski, permitem-nos constatar que o autor teve como eixo central de análise a sua tese acerca da natureza social do psiquismo humano, visando demonstrar não apenas as propriedades específicas de que dispõe, mas, sobretudo, sob quais condições tais propriedades se desenvolvem. É no âmbito dessa análise que conferiu destaque às nominadas funções psíquicas superiores como categoria que passa a expressar as características distintivas do homem como ser pertencente ao *gênero humano*, que superou, por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie.

Consideramos que o objetivo central do estudo das funções superiores em Vygotski representa os intentos de explicar o psiquismo humano sem desgarrá-lo do mundo material, das objetivações culturais que, por um lado, se revelam como sua mais complexa produção e,

ao mesmo tempo, como o lastro decisivo de sua formação. Esse desafio, assumido por Vigotski, Leontiev, Luria e seguidores, lançou à psicologia desafios incomensuráveis, uma efetiva “revolução” do ponto de vista de seu objeto, método e, sobretudo, no âmbito político.

Explicitar a natureza social do psiquismo humano não equivale à afirmação da importância da sociedade na vida dos indivíduos – representa muito mais do que isso. Determina sabê-la expressa, interiorizada na personalidade humana, ou seja, demanda o reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa.

Contudo, como apontado na epígrafe desse estudo, o próprio Vigotski reconheceu a incompletude dos domínios teóricos em relação ao problema do desenvolvimento social do psiquismo:

[...] o próprio conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se aplica à psicologia da criança - a nosso juízo um dos conceitos mais importantes da psicologia genética – continua sendo dia após dia ambíguo e confuso. Não se tem estabelecido suficientemente os limites em relação a outros conceitos próximos e afins, seus contornos semânticos permanecem vagos e seu sentido ainda é pouco preciso (VYGOTSKI, 1995, p. 11).

A partir desse campo, que ainda nos dias de hoje permanece “ambíguo” e “confuso”, e recorrendo de maneira pontual aos artigos de autoria de Vigotski, *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; Análise das funções psíquicas superiores; Estrutura das funções psíquicas superiores; Gênese das funções psíquicas superiores* buscamos, nesse momento da investigação, elementos que pudessem auxiliar a compreensão da “referida natureza social do psiquismo humano” em suas relações com a categoria “funções psíquicas superiores”, tendo em vista lançar luz ao estudo dessa categoria.

No primeiro artigo, a ideia nuclear explorada por Vigotski radica nos limites da psicologia tradicional no que tange aos domínios compreensivos da complexidade alcançada pelo psiquismo humano e, no contraponto, os avanços metodológicos presentes na psicologia histórico-cultural na explicação das atividades complexas, culturalmente formadas.

Como conquistas representativas dessa complexidade Vigotski se referiu à *linguagem, leitura, escrita, representações e operações numéricas, cálculo, desenho, formação de conceitos e concepção de mundo*, adjetivados indistintamente como *processos e fenômenos, funções psíquicas e formas de conduta*. De modo mais abrangente, em dois outros momentos do texto, o autor vinculou tais processos a *complexas formas culturais de comportamento* ou *formas complexas e superiores de comportamento*, bem como identificou *desenvolvimento*

cultural do comportamento e domínios de meios externos da conduta cultural e do pensamento, exemplificando como tal o desenvolvimento da linguagem, cálculo, escrita, pintura.

No bojo da crítica tecida pelo autor aos estudos que dicotomizam expressões “inferiores” e “superiores” do psiquismo, fez menção aos conceitos *vontade* (impulsiva/previsora), *atenção* (voluntária/involuntária), *memória* (lógica/mecânica), *imaginação* (criadora e reprodutora), *sensação* (superiores/inferiores) e *pensamento* (conceitual/figurativo), colocando em foco a complexidade do psiquismo humano e a necessidade de mudanças metodológicas radicais em seu estudo.

Evidenciando as diferenças fulcrais no curso do desenvolvimento de fenômenos naturais e fenômenos sociais e incluindo o psiquismo humano no âmbito dos segundos, estruturados fundamentalmente sob “leis históricas”, o autor postulou que apenas por essa via - a de uma “psicologia histórica”, o psiquismo humano poderia ser explicado em sua concretude. Restava como tarefa, portanto, a descoberta das referidas “leis” no campo da ciência psicológica.

Nessa direção, Vigotski afirmou como objeto de seu estudo as *atividades complexas culturalmente formadas*, destacando haver uma estreita relação entre *o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores* e *o objeto de seu estudo*. Deixa implícito, portanto, que se tratam de dois objetos distintos e relacionados e que o cerne de seu interesse, naquele momento, era a análise das formas complexas de comportamento.

Todavia, levando em conta essa relação (entre o conceito de desenvolvimento das funções superiores e seu objeto de estudo), indicou que ambos abarcam dois grupos de “fenômenos”, quais sejam: *processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho* e *processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais*, dentre elas, citou *atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos*. Ao referir-se às funções superiores especiais, Vigotski destacou a inexistência de exatidão em suas delimitações.

Devemos registrar, ainda, que no artigo *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* Vigotski não apresentou elementos que possam ser tomados como conclusivos acerca de quais sejam, afinal, as funções psíquicas superiores, exceto que: *são formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas*.

No artigo *Análise das funções psíquicas superiores*, Vigotski dedicou-se à questão do percurso metodológico de análise da formação e desenvolvimento dos comportamentos

complexos, destacando que no cerne do tratamento dispensado às funções superiores está a *relação* entre elas e as funções elementares, a serem tomadas como opostos confrontados interiormente e não como comportamentos que se opõem em manifestações exteriores. As categorias dialéticas de *contradição* e *superação* estão na base da referida relação. A dialética entre natureza e cultura se apresenta como ideia nuclear desse artigo.

No que tange ao uso da expressão *funções psíquicas superiores*, no artigo em pauta, as referências a elas aparecem como sinônimos de *processos complexos, formas complexas ou culturais de comportamento, comportamento superior, forma superior e complexa de reação*. As funções psíquicas elementares aparecem por referência a *processos inferiores ou elementares, formas inferiores de conduta* ou *formas naturais de comportamento*.

Coerentemente com as proposições metodológicas centrais do artigo, a expressão *função* foi, recorrentemente, substituída pela expressão *processo*, no qual o autor destacou reiteradamente a dialética existente entre *as formas inferiores e superiores* de comportamento como *premissa metodológica* para o estudo dos *comportamentos tipicamente humanos*.

Na busca de explicações acerca de tais comportamentos, a questão do método de investigação em psicologia assumiu destaque nas proposições vigotskianas, uma vez que, para o autor, a via lógico-formal mostrava-se insuficiente para a apreensão das diferenças qualitativas existentes entre o funcionamento comportamental primitivo e superior. Já na defesa dessa tese, voltou-se ao estudo da *estrutura* das funções psíquicas superiores.

Como o próprio título do artigo *Estrutura das funções psíquicas* sugere, o eixo de análise assumido por Vigotski reside na proposição do enfoque estrutural acerca do desenvolvimento cultural do psiquismo, pelo qual se opõe às posições que fracionam sua “geologia”, isto é, que o analisam por elementos meramente aglutinados. Nessa direção, cabe observar que a adoção do conceito de estrutura não se identifica com a adoção do modelo estruturalista.

Recuperando o preceito dialético da *unidade contraditória entre formas culturais e naturais de comportamento*, afirmou como dado decisivo o reconhecimento das formas superiores de conduta como superação das formas inferiores, naturalmente disponibilizadas. Colocando em destaque, literalmente, adjetivações contrárias em relação aos processos psíquicos (tais como superior/inferior, simples/complexo, natural/cultural, primitivo/desenvolvido), afirmou a impossibilidade de apreensão destes, senão, pela dialética que entre eles se institui.

No artigo em pauta, as expressões correlatas às funções psíquicas superiores adotadas foram: *estruturas superiores, estruturas complexas, estruturas culturalmente formadas,*

estruturas de tipo superior e formas superiores de conduta e, na contraposição, estruturas inferiores, estruturas primitivas, estruturas simples e formas inferiores de comportamento. Importava ao autor, sobretudo, a descoberta e a explicação do princípio que regula e promove o desenvolvimento das respectivas estruturas superiores pela transformação das primitivas.

Partindo da fusão estímulo-resposta como traço essencial nas estruturas simples, e a superação da mesma como marca decisiva das estruturas complexas, Vigotski asseverou a mediação dos signos como “divisor das águas” entre elas, afirmando-a como dado de ruptura na fusão situação-ação e determinante das formas complexas de comportamento como formas mediadas, cuja manifestação mais decisiva é o controle volitivo tanto da situação quanto da ação. Restava, pois, a descoberta das origens da complexificação da estrutura psíquica, isto é, do emprego de signos, objetivo que conduziu Vigotski à análise da *Gênese das funções psíquicas superiores*.

Encontrou nas relações sociais entre os homens o nascedouro do emprego de signos, balizando na vida coletiva os princípios que regulam e explicam a conduta especificamente humana. Afirmou que toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é, de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento. As formas inferiores, por sua vez, não “desaparecem”, mas assumem outra forma de existência, sintetizam-se em novos patamares, isto é, nas formações complexas.

O processo de internalização de signos despontou, assim, como princípio que tanto regula quanto explica os comportamentos culturalmente formados, tornando-se, para o autor, categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem. Estabelecendo entre esses fenômenos uma unidade dialética, defendeu a necessidade de identificação dos seus pontos de intersecção, mas, da mesma forma, do reconhecimento de suas diferenças. Postulou, enfim, a necessidade do reconhecimento de que todo desenvolvimento pressupõe aprendizagem, mas a recíproca pode não ser verdadeira, identificando o desenvolvimento com a promoção de mudanças na estrutura psíquica interna.

Consideramos que foi nesse artigo que Vigotski apresentou, de maneira mais sistematizada, uma caracterização das funções psíquicas superiores ao demonstrar que: a) o comportamento cultural é o resultado da intervenção da cultura em suas bases naturais; b) as funções complexas se instituem como sistema interfuncional; c) a atividade mediadora é a base estrutural das formas culturais de comportamento; d) o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre a formação das funções e domínio sobre elas, ou seja, pressupõe o controle interno da conduta com vista à consecução de seu objeto.

Entretanto, ainda que tenha se dedicado minuciosamente à análise da estrutura, gênese e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mais uma vez, não forneceu elementos precisos que esclareçam quais sejam, afinal, as funções psíquicas superiores, bem como não diferenciou o tratamento dispensado às expressões *formas superiores* ou *complexas de conduta* (e expressões correlatas) e *funções psíquicas superiores*. Diante disso, a nosso juízo, Vigotski demonstrou que seu interesse central, muito mais do que precisar um rol de funções psíquicas superiores, residia na busca de explicações acerca daquilo que promove o salto qualitativo do psiquismo humano em relação às demais formas, primitivas e legadas pelo desenvolvimento biológico das espécies.

Assim, consideramos confirmada nossa hipótese de que o autor não visou uma clara distinção entre cada função particular e suas expressões funcionais sobre a forma de comportamentos complexos culturalmente formados. Porém, forneceu pistas importantes nessa direção ao asseverar que a cultura determina profundas transformações nas bases naturais do psiquismo, em um processo que pressupõe a superação, por incorporação, dos determinantes do substrato orgânico que, em última instância, são premissas da própria vida natural.

Não se trata, portanto, da existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro, posto que o psiquismo humano não é uma estrutura edificada sobre duas colunas, sendo uma natural e outra social. Trata-se, pois, do reconhecimento de que a vida social engendra, do ponto de vista filogenético e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que retroagem objetivamente na própria vida social, na produção da cultura humana. Logo, entendemos que Vigotski se utilizou das expressões *formas culturais de comportamento*, *formas complexas e superiores de comportamento*, *processos complexos*, *formas complexas ou culturais de comportamento*, *forma superior e complexa de reação*, *estruturas superiores*, *estruturas complexas*, *estruturas culturalmente formadas*, *estruturas de tipo superior* e *formas superiores de conduta* como sinônimos daquilo que, desprovido das condições sociais de formação, o psiquismo humano não conquistaria.

Destarte, como tal, podemos incluir uma vastíssima gama de ações humanas, que tem como traço essencial comum formar-se à base de interiorização de signos exteriores, desenvolverem-se por determinação da conversão dos mesmos em signos internos, isto é, em “ferramentas” psíquicas e se objetivarem na transformação da natureza, quer extrínseca quer intrínseca ao indivíduo. Dentre essas ações, incluímos a fala, a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho, a pintura, a produção estética, ética, científica e tecnológica; enfim, nessa categoria se incluem todos os comportamentos resultantes das apropriações do acervo de objetivações humanas que são, por sua vez, produtos dos comportamentos humanos complexos.

Como produtos de tais apropriações, esses comportamentos, por um lado, atendem a um percurso de formação, daí que Vigotski também se referiu a eles por menção a *desenvolvimento cultural do comportamento, atividades complexas culturalmente desenvolvidas e desenvolvimento cultural do comportamento* em estreita unidade com os processos de aprendizagem e interiorização. Por outro, atendem aos objetivos de domínio da realidade cultural externa e interna, isto é, dos processos intersíquicos e intrapsíquicos, referidos pelo autor como *processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural*.

Assim, no tratamento que Vigotski dispensou à natureza social do psiquismo humano, entendemos os “comportamentos complexos culturalmente formados” como representativos de uma categoria mais ampla, mais geral, em relação às “funções psíquicas superiores”. Nela se incluem as formas de comportamento, o percurso de sua formação e os papéis que assumem na vida individual e social. Quais são, então, as relações entre essa categoria mais ampla - representada pelos comportamentos complexos, e as funções superiores, posto que o próprio Vigotski sinalizou uma distinção entre elas ao afirmar, no artigo *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, que o interesse central de seus estudos na análise do desenvolvimento das funções superiores eram os referidos comportamentos?

Para responder essa questão, recorreremos ao próprio método “inverso”, retomado por Vigotski a partir de Marx, ao prescrever que a compreensão de todo fenômeno deva se dar a partir de suas manifestações mais complexas, mais abrangentes e mais desenvolvidas para, então, delas abstrair seus constituintes essenciais e as leis que regem seu desenvolvimento. Nas suas palavras:

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa de um processo de desenvolvimento – ou inclusive o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira pela qual o faz. Trata-se unicamente, por suposto, de transferir em um plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior ao inferior [...] O caminho resulta mais fácil de compreender quando se conhece seu final; além do que, isso é o que dá sentido a cada etapa particular (VYGOTSKI, 1997, p. 262).

Entendemos que não por acaso Vigotski assumiu como objeto de seu interesse maior as “manifestações mais complexas, mais abrangentes e mais desenvolvidas” dos seres humanos, ou seja, tomou como ponto de partida no estudo das funções superiores os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, a categoria mais ampla.

À luz dessa ideia, levantamos duas questões. A primeira diz respeito às propriedades materiais que o psiquismo humano deve dispor para alcançar patamares tão complexos de conduta, ou seja, trata-se de compreendê-lo dotado de propriedades biológicas historicamente formadas, sem as quais a existência da própria vida social altamente desenvolvida seria impossível. Vigotski não esteve alheio a essa questão ao trazer à discussão a existência dos processos que denominou como *inferiores ou elementares, formas inferiores de conduta* ou *formas naturais de comportamento*. Entretanto, diferenciou sua atenção sobre eles ao postular a *unidade contraditória entre formas culturais e naturais de comportamento*, afirmando que as formas inferiores não “desaparecem” em um processo evolutivo, mas subjazem à formação das formas superiores. Essa contínua “luta entre opostos” representa a esteira do desenvolvimento psíquico, na qual os signos operam como instrumentos propulsores das transformações que essa tensão promove.

A segunda questão que destacamos refere-se à assertiva de Vigotski em relação ao fato de que as funções superiores *implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas*, ou ainda, que o *desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre a formação das funções e domínio sobre elas*. Tais proposições, e outras nessa direção, sugerem, portanto, a *atividade vital humana*, consubstanciada em sua máxima expressão na qualidade de *trabalho*, como, ao mesmo tempo, base da formação do psiquismo humano e produto de seu desenvolvimento – dado reiterativo do que indicamos no capítulo 1 dessa pesquisa à luz de proposições de Leontiev e Luria, dentre outros.

Assim, o exercício das referidas funções liga-se, necessariamente, à construção da *imagem do real*, coloca-se a serviço da formação do *reflexo psíquico da realidade*, na ausência do qual é impossível ao homem o controle da natureza e de si mesmo. A construção da forma ideal do mundo pelo sujeito, isto é, de uma correspondência abstrata entre objeto e ideia, revela-se como condição primária para que o homem se localize na natureza e, a partir de então, provoque transformações tanto nela quanto em si próprio, isto é, revela-se condição fundante do trabalho.

Por consequência, os “comportamentos complexos” contêm, no significado dialético do termo, a imagem do real e os mecanismos psicofísicos requeridos à sua formação, do que resulta que sua dissecação deva conduzir ao reconhecimento de sua “estrutura interna”. No âmbito da análise dessa estrutura é que Vigotski, a nosso ver, aplicando o método genético-causal interligou o objeto de seu estudo, as *atividades complexas culturalmente formadas*, e o *conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores*.

Ainda nessa direção, a exegese metodológica que o autor realizou acerca do referido desenvolvimento se desdobrou em outras proposições, a exemplo da dimensão estrutural do psiquismo humano, impeditiva de que se tomem as funções psíquicas, sejam elas naturais ou culturais, como “partes” autônomas que se somam em sua configuração. Nas proposições do psiquismo como *sistema funcional* que, por sua vez, *sustenta atividades complexas culturalmente desenvolvidas*, atribuiu à utilização dos signos o papel de célula *mater* dessa unidade sistêmica.

Diante do exposto, consideramos que a adoção da expressão *funções* psíquicas superiores na obra vigotskiana encerra uma proposição essencialmente dialética. Por um lado, “de cima para baixo”, como *funções da vida social*, da atividade que vincula o indivíduo às suas condições objetivas de existência assegurando-lhe a internalização dos signos culturais. Funções, portanto, que atendem a uma dinâmica interpessoal de formação e que não dependem do sujeito isoladamente. Por outro, “de baixo para cima”, como *funções das bases materiais e ideais do psiquismo*, da atividade intrapessoal graças à qual o reflexo psíquico da realidade se constrói. Entendemos que essa questão está na base da *lei genética geral do desenvolvimento cultural* proposta por Vigotski e referida anteriormente nesse estudo.

Nessa direção, e sem perder de vista a dialeticidade social-individual, dedicamo-nos, na sequência, à explanação do psiquismo como sistema interfuncional destacando os mecanismos psíquicos que operam na construção da *imagem subjetiva do mundo objetivo*.

3 OS PROCESSOS FUNCIONAIS E SEU DESENVOLVIMENTO

Conforme indicamos no capítulo anterior, as análises desenvolvidas por Vigotski acerca das funções psíquicas superiores inserem-se em um vasto campo de estudos, por ele considerado insuficientemente explorado e explicado pela psicologia desde as suas origens, qual seja: o campo do processo de desenvolvimento das formas complexas culturalmente desenvolvidas de comportamento. Em suas palavras:

A psicologia não tem conseguido explicar até a presente data com suficiente clareza e exatidão as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e da maturação, entre essas duas linhas genéticas de diferente essência e natureza e, por conseguinte, entre as duas principais e diferentes leis às quais estão subordinadas estas duas linhas do desenvolvimento da conduta da criança (VYGOTSKI, 1995, p. 13).

Ao analisar os limites presentes na “velha psicologia”, que situava em um só plano os fatos do desenvolvimento cultural e os fatos do desenvolvimento orgânico identificando-os como fenômenos de uma mesma natureza e regidos pelos mesmos princípios é que Vigotski - colocando em destaque a formação dos comportamentos complexos, estabeleceu distinções entre as chamadas *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores*, bem como a natureza das relações que se estabelecem entre elas. Porém, a compreensão dessas proposições requer que reiteremos algumas considerações de ordem geral acerca das ideias do autor, ainda que elas tenham sido exploradas nos capítulos precedentes desse estudo.

Primeiramente, não se trata de conceber dois grupos de funções, sendo um elementar e outro superior. Os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que *conquistam qualidades* especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento. O dado originário desses fenômenos é, sem dúvida, o dado natural – especialmente o aparato cerebral e, conseqüentemente, “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem haver estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas” (VIGOTSKI, 1995, p.18).

Por conseguinte, resulta artificial e arbitrária a dicotomia formal entre *inferior* e *superior*, promotora de divisões metafísicas tanto no estudo do desenvolvimento quanto da própria psicologia²³. Todavia, não existindo tal divisão, em que plano radica a distinção

²³Vygotski (1995, p. 19) criticava a coexistência de uma “psicologia fisiológica” integrada às ciências naturais e de uma “psicologia compreensiva” integrada às ciências humanas. A primeira, tendo como objeto o substrato biológico e a segunda o universo simbólico do psiquismo humano.

vigotskiana entre *funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores*? Segundo o autor:

[...] a psicologia infantil continua crendo que o processo de desenvolvimento da conduta da criança é simples, ainda que na realidade resulte complexo. Aqui está, indiscutivelmente, a origem de todos os graves erros, falsas interpretações e errôneos delineamentos do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. *Aclarar a tese de duas linhas de desenvolvimento psíquico* da criança é premissa imprescindível de nossa investigação (VYGOTSKI, 1995, p. 29, grifo nosso).

É no plano da unidade dialética entre os fatores determinantes do desenvolvimento que se delinea o problema das referidas funções. Para Vigotski o comportamento humano complexo resulta da dialética entre dois processos distintos de desenvolvimento. Por um lado, é resultante de um processo biológico de evolução que conduziu o aparecimento da espécie *homo sapiens* e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu em ser culturalizado. Se a separação entre esses processos esteve presente na filogênese, ontogeneticamente aparecem unidos formando, por seu entrelaçamento, um todo único. Vigotski, referindo-se analogamente ao emprego de ferramentas, como dado que libertou o homem dos seus limites naturais, e o emprego de signos, esclarece:

[...] o primeiro emprego de signos representa sair dos limites do sistema orgânico de atividade existente em cada função psíquica. A utilização de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo *função psíquica superior* ou conduta superior (VYGOTSKI, 1995, p. 95, grifo do autor).

Portanto, na qualidade de produtos do desenvolvimento social do comportamento, as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados. Destarte, o sistema de atividade humana determina-se, em cada etapa, pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de seu domínio sobre as objetivações culturais. Esses dois sistemas diferentes desenvolvem-se conjuntamente formando um terceiro sistema, inovador e de um tipo muito especial, que

aponta o psiquismo como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, ou, *reflexo psíquico da realidade*.

Assim, a nosso juízo, a formação cultural da referida *imagem* corresponde à transformação da estrutura psíquica natural, primitiva, em direção a novas e mais complexas estruturas. Ademais, a construção da imagem psíquica, como fenômeno consciente denotativo do real, determina-se por uma conjugação, edificada pela *atividade humana*, de processos materiais e psicológicos e, não sendo mera estampagem da realidade objetiva, revela-se como alfa e ômega da relação homem/natureza, no que se inclui a sua própria natureza. A realidade objetiva refletida sob a forma de fenômenos psíquicos constitui a *subjetividade humana como reflexo psíquico da realidade*, ou, *imagem subjetiva da realidade objetiva*.

A despeito dessa proposição resta, porém, a resposta a uma questão nevrálgica: o que sustenta a construção da referida *imagem*, posto que a possibilidade do reflexo, a exemplo do que nos ensina a própria ciência física, resulta de “propriedades de tipos especiais de matéria”, ou seja, posto que nem todo objeto é refletor! Para sê-lo, precisa contar com atributos específicos, com dados constituintes, sem os quais inexistente a possibilidade de formação da imagem sob a forma de reflexo²⁴. Vigotski, ao buscar a explicação do psiquismo em sua máxima abrangência e complexidade, desde as suas partículas mais elementares até sua expressão na totalidade da produção cultural, não preteriu a análise de seus constituintes fundamentais, dos processos funcionais que lhe conferem existência objetiva.

A relação que estabelecemos entre a formação da imagem consciente da realidade e o desenvolvimento das funções superiores encontra amparo, sobretudo, na seguinte proposição de Vigotski:

Cremos que o sistema de análise psicológico adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apoia em uma teoria que responde à organização sistêmica e ao significado da consciência no homem. Essa doutrina atribui um significado primordial a: a) a variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) a formação de sistemas dinâmicos complexos, integrantes de toda uma série de funções elementares, e c) o *reflexo generalizado da realidade na consciência*. Esses três aspectos constituem, na perspectiva teórica que defendemos, o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana e são a expressão da lei segundo a qual os saltos dialéticos não são unicamente a transição da matéria inanimada à sensação, mas também dela ao pensamento (VYGOTSKI, 1997, p. 134, grifo do autor).

²⁴ Observamos que esse paralelo com a física visa, meramente, exemplificar a complexidade do processo de formação da imagem psíquica, que, obviamente não tem correspondência física direta.

À luz desses princípios passamos, agora, à análise dos processos funcionais que conferem existência objetiva ao “reflexo generalizado da realidade na consciência”, ou seja, à análise dos processos funcionais²⁵ instituintes da imagem subjetiva da realidade objetiva. Destacamos como tal sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Cumpre-nos registrar que cada um desses processos poderia ser tomado como objeto de estudos específicos, posto a abrangência e complexidade que encerram, mas, todavia, o tratamento pontual não promoveria uma visão do conjunto. Assim, privilegiando a visão do todo, não temos a pretensão de exaurir a análise sobre cada um deles, mas expor seus traços essenciais e os princípios gerais que regem seu desenvolvimento, tendo em vista o estabelecimento de relações entre os mesmos e a educação escolar, conteúdo específico do próximo capítulo deste estudo.

3.1 Sobre o processo funcional *sensação*

As sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, representando, por assim dizer, a “porta de entrada” do mundo na consciência. Visando explicitar a exposição acerca desse papel, discorreremos, na sequência, sobre sua participação na captação psíquica dos objetos a partir de seu substrato natural, bem como as dependências de seu desenvolvimento às condições ativas de ação do sujeito.

3.1.1 As sensações e a captação sensorial do real

Conforme indicado, sobretudo no tratamento dispensado ao desenvolvimento histórico social do psiquismo, no intercâmbio ativo entre o homem e a natureza radica a gênese da constituição e transformações qualitativas do psiquismo. Na relação sujeito–objeto reside, portanto, o aspecto fundante da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e, para tanto, a captação sensorial do mundo desponta como requisito primário. Não obstante a interpenetração existente entre sensação e percepção, haja vista a unidade funcional que entre elas se estabelece, ambas não se identificam, dotando-se de propriedades que lhes são próprias e diferenciais.

²⁵ Optamos pela adoção da denominação “processos funcionais” em atendimento à duas prescrições vigotskianas: entendê-los como processos e não como produtos quer de ordem biológica *ou* social; afirmá-los como formações que se objetivam funcionalmente na atividade que vincula o ser à natureza.

Segundo Smirnov et al. (1960, p. 95), a sensação reflete as qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. Como requisito primário no tratamento dispensado pelo organismo aos estímulos do meio, o processo sensorial assenta-se, do ponto de partida (isto é, de sua gênese), em bases essencialmente naturais, representadas fundamentalmente pelos *analísadores*.

São eles que, na qualidade de substratos fisiológicos, operam de modo decisivo na responsividade do organismo à estimulação da matéria, resultando em diferentes tipos de sensação. Os analisadores são constituídos por: receptores, responsáveis pela captação do estímulo; nervos aferentes (óticos, acústicos, olfativos, táteis e gustativos), que conduzem a excitação aos centros nervosos e pelas zonas cerebrais (corticais e sub-corticais) de elaboração do impulso e correspondente resposta.

Os analisadores possuem importância essencial na organização sensorial, orientando suas diferentes formas de expressão, do que resulta que as sensações sejam classificadas segundo o analisador que as realiza e pelos estímulos que refletem. A classificação mais usualmente difundida assenta-se no *princípio da modalidade* sensorial produzida pela ação dos receptores externos, compreendendo os sentidos da audição, visão, tato, olfato e paladar. Todavia, Luria (1991a, p. 8-9) alerta para a maior abrangência e complexidade desses processos indicando, para sua classificação, além do princípio da modalidade, também o *princípio da complexidade*, ou seja, do nível originário de sua construção. É à luz desse segundo princípio que as categoriza em três grandes grupos, quais sejam, como sensações interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas, incluindo nesse terceiro grupo outras duas modalidades sensoriais, representadas pelas sensações intermodais e pelos tipos não específicos de sensação.

As sensações interoceptivas têm seus receptores nos tecidos e órgãos internos, fazendo chegar às zonas corticais de elaboração as excitações provenientes das paredes dos intestinos, do estômago e demais órgãos viscerais, do coração e do sistema sanguíneo. Incluindo-se dentre as sensações mais elementares e primitivas, as zonas de elaboração interoceptivas abarcam formações sub-corticais do tálamo bem como formações do sistema límbico. Por isso, ainda segundo Luria (1991a), tais sensações estão entre as formas menos conscientes e mais difusas, mantendo estreita relação com os estados emocionais. Nas palavras do autor:

A importância objetiva das sensações interoceptivas é muito grande: elas são fundamentais na regulação da balança dos processos internos de metabolismo ou daquilo a que se chama homeostase dos processos de troca no organismo. Os sinais que surgem por via interoceptiva provocam um

comportamento voltado para a satisfação de inclinações ou para a eliminação dos estados de tensão (“stress”) que podem manifestar-se em decorrência de fatores que perturbam o funcionamento equilibrado dos órgãos internos. Por isso a consideração das sensações interoceptivas desempenha papel decisivo na parte da medicina denominada “*psicossomática*”, que estuda a correlação dos processos somáticos e viscerais e dos estados psíquicos (LURIA, 1991a, p.11, grifo do autor).

O segundo grupo compreende as sensações proprioceptivas, das quais resultam as informações acerca da posição do corpo no espaço e, sobretudo, dos movimentos requeridos à execução das ações, tornando-se indispensáveis à regulação dos mesmos. Seus receptores localizam-se nos músculos, tendões e ligamentos, promovendo o que também se denomina como “sensibilidade profunda”. A consciência sensorial do “esquema corporal” resulta, essencialmente, do desenvolvimento da acuidade sensorial proprioceptiva, na qual se inclui a sensação de equilíbrio ou “sensação estática”.

Os receptores dessas sensações situam-se nos ligamentos dos canais semicirculares do ouvido interno, e conduzem às elaborações correspondentes nas regiões têmporo-parietais do córtex cerebral e cerebelo. Os substratos neurológicos da sensibilidade vestibular estão diretamente relacionados à visão, daí que a orientação no espaço se construa como unidade proprioceptiva e exteroceptiva. Portanto, excitações visuais bruscas e aceleradas, bem como rápidas mudanças do corpo no espaço frequentemente resultam em sensações de desconforto, perda do equilíbrio e tendência do organismo à rejeição desse tipo de estimulação.

As sensações exteroceptivas representam o maior grupo sensorial, sendo responsáveis por fazer chegar ao organismo as informações procedentes do meio exterior e desempenhando um importante papel nos domínios que conquista sobre ele. Embora, de modo geral, abarque as sensações advindas dos cinco sentidos, que podem ser organizadas em dois subgrupos: as “sensações de contato” e as “sensações de distância”, dentre as sensações exteroceptivas se encontram, ainda, as intermodais e as não específicas (LURIA, 1991a, p. 13).

As sensações de contato correspondem àquelas que dependem da ação direta do estímulo sobre o corpo ou mesmo sobre o órgão receptor, a exemplo do tato e do paladar. Diferentemente, as sensações de distância compreendem aquelas que respondem a dados estímulos na dependência da distância em que se encontra deles, incluindo o olfato, a audição e, especialmente, a visão. A qualidade de suas impressões se mostra diretamente proporcional à distância ótima entre os órgãos receptores e a estimulação.

As sensações intermodais compreendem, grosso modo, as “sensações mistas”, ou seja, resultantes dos limiares entre distintas modalidades. Embora Luria adote a expressão “mista”,

observa que as sensações intermodais não advêm das influências recíprocas que certamente existem entre sensações, mas da superação de seus alcances específicos. São exemplos desse tipo de sensação a percepção do som pelos surdos por meio da sensibilidade vibrátil (captada pelos ossos do crânio e membros), a percepção de cheiros agudos por sensações agudas de sabor, de sons altamente intensos por reações táteis etc.

Já as sensações “não específicas”, como a própria designação indica, são aquelas sobre as quais os conhecimentos disponíveis ainda não estão suficientemente elaborados e, entre elas, o autor destacou a “fotosensibilidade da pele”, que envolve a capacidade de captação sensorial de matizes de cor pela pele da mão ou pontas dos dedos, bem como o “sentido de distância” encontrado em cegos, que lhes permite identificar a distância e os obstáculos que se interpõem em seu caminho. Ao conferir destaque a esse tipo de sensação, Luria alerta para a incompletude ainda existente no âmbito da sensorialidade humana e suas inúmeras possibilidades.

Em relação ao aspecto interativo das sensações, acima referido, Luria (1991a, p.15) afirmou duas possibilidades: influência mútua e ação combinada. Quando ocorre apenas influência mútua dado órgão dos sentidos estimula ou reprime o funcionamento de outro órgão. A exemplo da influência do aroma ou organização visual do alimento em relação à sensação de fome. Porém, existem outras formas de interação entre as sensações, as “mais profundas” como caracterizou o autor, quando o produto depende do trabalho conjunto dos órgãos e, a essa nova modalidade denomina-se *sinestesia*. Luria (1991a, p. 17) esclarece:

[...] ao percebermos os objetos do mundo exterior, nós os vemos com os olhos, sentimos pelo contato, às vezes lhes percebemos o cheiro e o som etc. É natural que isso exige a interação dos órgãos dos sentidos (ou analisadores) e é determinado pelo trabalho sintético deles. Esse trabalho sintético dos órgãos dos sentidos ocorre com a participação imediata do córtex cerebral [...]. essas “zonas de cobertura” são as que asseguram as formas mais complexas de funcionamento conjunto dos analisadores, as quais servem de base à percepção dos objetos.

Tecidas estas considerações sobre a classificação das sensações, fica evidente o alto grau de condicionabilidade delas aos mecanismos neurofisiológicos que lhe dão suporte. Essa constatação, por sua vez, pode induzir equivocadamente a uma interpretação de subserviência absoluta entre as sensações e seu aporte natural, orgânico, culminando em uma apreensão naturalizante do processo sensorial. Daí que, para Vygotsky e Luria (1996, p. 156), a sensorialidade, não obstante todo seu substrato orgânico, não possa ser compreendida a parte de sua natureza, fundamentalmente, ativa. Nessa direção, afirmam que o próprio substrato

orgânico, não sendo um receptor passivo de estímulos, constitui-se de maneira reflexa a partir daquilo ao qual responde.

3.1.2 As sensações e a estrutura da atividade

A formação dos órgãos dos sentidos condiciona-se diretamente à exposição dos estímulos ambientais, de modo que a qualidade desse desenvolvimento não resulta apenas de sua base fisiológica, mas, sobretudo, da *cultura sensorial* no qual ocorre. Essa condicionabilidade verifica-se tanto no plano filogenético quanto ontogenético. Os analisadores, ao operarem como “canais” de acesso do mundo na consciência, por si mesmos, pouco podem assegurar ao organismo. Sob privação de estímulos, sobretudo exógenos, o organismo substitui o estado de vigília pelo adormecimento, pela letargia, resultando em um déficit global da tonicidade cortical necessária a qualquer atividade.

Segundo Leontiev (1978a, p.19-20), filogeneticamente, a resposta específica de cada órgão dos sentidos aos estímulos advém das repetidas relações que estabeleceram entre si por exigência das atividades que vincularam o homem ao mundo. O desenvolvimento histórico conduziu o surgimento de diferentes tipos de estímulos bem como a necessidade de sua discriminação e, nesse processo, a atividade prática, em especial o trabalho, desempenhou um papel decisivo. Consequentemente, a própria exigência de preservação da vida que, progressivamente, assumiu a forma de trabalho determinou o desenvolvimento das sensações. Tomemos como exemplo o alto grau de refinamento sensorial encontrado nos degustadores que, pela natureza da atividade realizada, adquirem alto aperfeiçoamento das sensações gustativas e olfativas.

Luria (1991a, p. 7) também considerou que mesmo em termos fisiológicos as sensações possuem caráter ativo e seletivo, integrando, inclusive, componentes motores à sua composição. Ou seja, dada sensação comporta em si um tipo de movimento, manifesto sob a forma de reações vegetativas, a exemplo do reflexo cutâneo-galvânico da pele, ou em forma de reações musculares tais como reações motoras do braço, tensão nos nervos do pescoço, movimento dos olhos, dentre outros. Essa unidade primária entre reações sensoriais e reações motoras adquire, por sua vez, outras formas, dando margem à apresentação da sensomotricidade como um todo fisiológico único.

A unidade sensomotora foi objeto de atenção por parte de Vygotski (1997, p. 73) no tratamento que dispensou ao caráter sistêmico do psiquismo, analisando-a, fundamentalmente, do ponto de vista de sua formação e desintegração. A questão levantada por esse autor

apontava na direção da natureza da referida unidade e os efeitos exercidos sobre ele pela participação de outras funções.

Primeiramente, recorreu às conclusões experimentais de Köhler com primatas, segundo as quais a sensomotricidade como um todo se confirma inclusive, na resolução de problemas por parte dos animais, que, todavia, não ultrapassam o âmbito da sensorialidade. Em face desses estudos, Vigotski levantou duas questões – a primeira, afirmativa, e a segunda, negativa, em relação às referidas constatações experimentais. Ele partiu do pressuposto que a unidade sensomotora se confirma de fato, desde que o processo seja analisado em sujeitos animais, no estágio inicial de vida da criança e em adultos sob forte impacto emocional ou transtornos psicopatológicos. Destarte, se é fato que a motricidade constitui-se como uma extensão dinâmica da estrutura do campo sensorial, tal fato não se aplica como parâmetro de análise ao longo de todo o percurso do desenvolvimento humano.

Como produto das transformações promovidas pelo desenvolvimento, as conexões entre sensorialidade e motricidade se tornam altamente complexas e, nesse processo, a conexão absoluta é substituída por uma conexão relativa. Vigotski afirmou como um dos produtos do desenvolvimento psíquico exatamente a “destruição” da conexão absoluta, quando então os processos envolvidos conquistam um funcionamento próprio, especializado e, conseqüentemente, passíveis de independência.

Para esse autor, a maturação orgânica dos processos psicofísicos envolvidos e a experiência social, promovendo o estabelecimento da “rede interfuncional”, com especial destaque ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, demonstram que a característica central dos processos sensoriais e motores não reside na preservação de sua constituição inicial, mas em sua transformação, isto é, na formação de: “[...] novas conexões, novas relações que se estabelecem entre motricidade e as demais esferas da personalidade, entre as demais funções” (VYGOTSKI, 1997, p. 75).

Portanto, a conexão direta, própria ao estágio inicial do desenvolvimento, encontra-se a caminho de sua “destruição revolucionária”, sem a qual o novo não se institui. Apenas a dissolução da sensomotricidade absoluta possibilitará, por exemplo, a superação do pensamento empírico, subjugado à captação sensorial imediata do objeto, em direção ao pensamento por conceitos, cuja lógica interna demanda uma relação indireta, isto é, abstrata e mediada, com o objeto captado sensorialmente. Da mesma forma, apenas essa dissolução tornará possível o autocontrole da conduta.

Com isso, o autor destacou, por um lado, a necessidade de análise tanto de cada função quanto do conjunto do qual fazem parte, lembrando que nenhuma função específica limita-se

à sua expressão isolada. Por outro, e ao mesmo tempo, evidenciou a impropriedade de se subsumir as “partes” no “todo”, haja vista que tanto na função global quanto na parcial ocorrem divisão e unidade, verificando-se a complementaridade entre atividade integradora e a diferenciação funcional. Esse dado abre possibilidades para a compreensão dinâmica do sistema psíquico, do qual uma mesma função participa em diversos níveis.

Em suma, o desenvolvimento das sensações de cada indivíduo condiciona-se, por conseguinte, pela relação sujeito–objeto, ou seja, pelos diferentes aspectos de sua atividade e, sobretudo, por situações nas quais o êxito da execução da ação depende da diferenciação das propriedades sensoriais do objeto. Este fato demanda ter-se a sensação, também, como objeto da educação desde a mais tenra idade. Luria (1991a, p. 2), referindo-se à relação interdependente entre sensorialidade e experiências destacou, a partir de observações experimentais, que a interrupção da afluência de informações (estimulações) circundantes advindas de lesões ou perdas sensoriais – ainda que parciais, como a cegueira ou a surdez –, provocam profundas contenções do desenvolvimento psíquico global. Assim, afirmou que apenas uma educação por métodos especiais, promotores da criação de vias sensoriais alternativas, a exemplo do desenvolvimento compensatório do tato, poderá assegurar um desenvolvimento mais próximo ao normal.

Conforme analisado por Smirnov et al. (1960, p. 141), no momento do nascimento os analisadores já possuem um alto grau de desenvolvimento, possibilitando à criança respostas motoras, visuais, táteis, gustativas e auditivas, além de respostas à dor, fome, sede, movimento do corpo no espaço etc. Entretanto, tais respostas no recém-nascido assentam-se sobre a base de reflexos incondicionados, integrando o aparato morfofuncional requerido à sobrevivência. Gradativamente, graças às experiências sociais e desenvolvimento das estruturas cerebrais, as sensações constitutivas dos reflexos incondicionados assumem nova expressão, qual seja, uma expressão reflexo condicionada.

Uma vez que o córtex cerebral continua se desenvolvendo, a qualidade progressiva das respostas reflexas condicionadas, posteriormente suplantadas pelas respostas advindas da aprendizagem social, subordina-se à existência de diferentes estímulos atuantes sobre os órgãos dos sentidos, promotores da complexificação e aperfeiçoamento sensorial, bem como outras conquistas advindas do desenvolvimento das demais funções.

Portanto, não obstante tratar-se de uma função psíquica, em sua origem, primitiva, o pleno desenvolvimento da sensação – a acuidade sensorial – resulta da natureza das *ações realizadas pelo indivíduo*, posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão *interfuncional* do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade. Assim, pela

própria natureza das sensações, sua expressão psicológica alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, desenvolve-se sob completo condicionamento social, expressando-se, sob tais condições, como *sensações humanas culturalmente formadas*.

3.2 Sobre o processo funcional *percepção*

Assim como a sensação, a percepção é uma função vinculada à constituição da consciência. Enquanto a primeira reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, a segunda reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada dos mesmos. Ampliando o enfoque sobre a formação dessa imagem, o tratamento dispensado à percepção se organiza em torno de dois itens: o caráter sintético da percepção e as fusões primárias entre percepção, linguagem e pensamento.

3.2.1 O caráter sintético da percepção

Sensação e percepção representam os modos primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do mundo exterior ou interior, em direção à sintetização perceptiva destes. Grosso modo, podemos dizer que as sensações estão para as notas musicais tanto quanto as percepções estão para a melodia!

Todavia, a percepção não é uma soma ou associação de sensações isoladas nem uma estampagem passiva realizada por estímulos exteriores e elaborada pela córtex cerebral. Nessa direção, Luria (1991a, p. 38) esclarece:

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contornos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, nas árvores e na relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessa imagem ultrapassa os limites das sensações isoladas e baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos nossos conhecimentos a respeito da fruta) [grifo do autor].

A percepção corrobora, portanto, na atribuição de significado às impressões sensoriais e, na unidade que se forma entre elas, reside em um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos. Ainda segundo Luria, esse processo pode ser assim sintetizado: em seu início há que se discriminar, do conjunto de estímulos atuantes, aqueles que são básicos ou determinantes abstraindo, simultaneamente, os indícios secundários. Unificando-se os indícios básicos, a despontarem como figura sobre o fundo “despercebido” (indícios secundários), coteja-se a imagem unificada com conhecimentos prévios acerca do objeto.

Havendo coincidência entre ambos, isto é, entre a hipótese perceptual e as informações que chegam ao indivíduo, ocorrerá a identificação, o (re)conhecimento do objeto e a completude do processo perceptual em relação a ele. Em caso contrário, o processo não cessa, determinando novas buscas na solução do problema, frequentemente associadas a uma dissecação sensorial voltada às propriedades do objeto.

Verifica-se, então, que o ato perceptual não é, em si mesmo, um ato simples e mecânico, atendendo percursos distintos na dependência da relação do sujeito com objetos conhecidos ou desconhecidos. Se nos limites da sensorialidade pura operam, predominantemente, mecanismos analíticos, a percepção exige um trabalho mais complexo, em cujo fundamento residem mecanismos analítico-sintéticos, isto é: “[...] que ressalta os indícios essenciais e inibe os indícios secundários, combinando os detalhes percebidos num *todo apreendido*” (LURIA, 1991a, p. 40, grifo do autor).

Ainda segundo Luria, o caráter complexo da percepção demanda que se leve em conta dois outros aspectos. Primeiramente, ela não se produz como resultado apenas de elaborações corticais advindas dos receptores periféricos (olhos, ouvido, pele etc), mas inclui dois outros componentes importantes. O primeiro compreende os componentes motores, que participam ativamente da discriminação dos indícios básicos em face dos indícios difusos. Os movimentos dos olhos, a apalpação do objeto, a inclinação do corpo em direção ao estímulo etc., são estratégias que se aliam ao ato perceptual, especialmente, em situações de percepção do novo ou de percepção complexa.

O outro componente diz respeito à experiência passada do sujeito, posto que o ato perceptivo conclama, primeiramente, relações entre as informações que chegam e informações já existentes. Por conseguinte, à mesma medida que a percepção resulta do trabalho de análise e síntese, provém, também, de comparações. Tais operações subsidiam a formulação das hipóteses perceptivas acerca do objeto ou da classe à qual pertence. Nessa

direção, Luria (1981, p.199) afirmou que: “[...] a percepção é um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação desses aspectos uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação, então, com os dados originais”.

Portanto, na raiz da atividade perceptiva existem expedientes que a aproximam tanto do processo de pensamento quanto da linguagem, daí que a conquista filogenética e ontogenética da linguagem representa um salto qualitativo ímpar no desenvolvimento e complexificação da percepção. A conexão entre a imagem captada e a palavra que a designa possibilita uma apreensão mais rigorosa das propriedades do objeto percebido, na medida em que imbrica percepção e conceito.

A percepção de um objeto que se faz acompanhada do conceito correspondente otimiza a discriminação dos indícios básicos em relação aos secundários, favorecendo a abstração dos seus traços essenciais. Quando necessário, enriquece a formulação de hipóteses perceptuais, corroborando uma maior qualidade na apreensão perceptiva. Por conseguinte, funde percepção, linguagem e pensamento.

3.2.2 As fusões primárias entre percepção, linguagem e pensamento

Segundo Luria (1991a, p. 41-43), o caráter complexo e ativo da atividade humana de captação do mundo conduz à afirmação de quatro grupos de traços que são próprios à percepção. O primeiro deles afirma a percepção em seu caráter *ativo e mediado*; o segundo, em seu caráter *material e genérico*; o terceiro, em sua *constância e correção* e o quarto em sua *mobilidade e direção*.

Tais propriedades indicam que a percepção não é um processo natural. Nela operam inúmeras mediações, que compreendem tanto os mecanismos interfuncionais (motricidade, linguagem, pensamento etc) quanto as experiências e conhecimentos anteriores. Ademais, a percepção do objeto não se processa como captação de um conjunto de indícios sensoriais, mas, localizando-o conceitualmente em uma dada categoria, amplia a nitidez e profundidade pelas quais o objeto é percebido.

Por conseguinte, o caráter generalizado da percepção torna-lhe possível a incorporação de conhecimentos, que intervém na percepção direta conferindo-lhe objetividade e a máxima correspondência ao real, isto é, assegurando-lhe ortoscopia. Soma-se a essas propriedades o fato de que a percepção atende propriedades da situação na qual ocorre, bem

como subjugam-se à natureza da tarefa na qual é requerida, dados reiterativos da necessidade contínua de sua correção.

Porém, tanto Luria (1981, 1991a) quanto Vygotski (1997, 2001) afirmam como incorreto pressupor que tais propriedades se encontram presentes desde o nascimento dos indivíduos. Ao contrário, elas são conquistas de um longo percurso de formação, do qual resultam suas mais decisivas transformações. Nas palavras de Luria (1991a, p. 75):

A essência desse desenvolvimento consiste não tanto no enriquecimento quantitativo quanto na profunda reorganização qualitativa cujo resultado é a substituição das formas elementares imediatas por uma complexa atividade perceptiva, constituída tanto pela atividade prática de conhecimento do objeto quanto pela análise das particularidades essenciais deste, análise essa que é feita com a participação imediata do discurso.

Assim, os autores afirmam que a percepção humana se forma no processo histórico de *atividade perceptiva*, do qual resultam transformadas as propriedades naturais, orgânicas, que lhe conferem sustentação. Seu desenvolvimento corresponde, sobretudo, às ações de descoberta das características dos objetos e fenômenos necessárias à sua identificação, originando-se de “comportamentos de busca”, de “orientação no meio”, que, gradativamente internalizados, instituem a “ação perceptiva”.

Ademais, Vygotski (2001, p. 366), ao destacar que não são as propriedades naturalmente características da percepção que mudam ao longo das fases do desenvolvimento, mas sim, a *qualidade* de sua participação no *sistema psíquico*, afirmou que suas características complexas, conseqüentemente, não podem ser pensadas de modo alheio a esse sistema. Por isso, ponderou o autor, os enfoques que a tomaram em separado das demais funções mostraram-se impotentes para explicá-la no trânsito que supera expressões mais elementares, em direção à sua expressão como formação complexa.

São os estreitamentos da função específica no sistema psíquico, isto é, são as conexões interfuncionais, que tornam possível à percepção “emancipar-se” de conexões primitivas, próprias à sua manifestação natural, para, libertando-se delas, assumir um papel altamente especializado na orientação do comportamento complexo. Destarte, também a percepção deve galgar uma formação que promova a “superação” do atendimento aos ditames naturais, psicofísicos, em direção ao atendimento das demandas da atividade complexa culturalmente formada.

Ainda segundo Vygotski (1996), nos momentos iniciais de vida inexistia diferenciação específica entre sensação e percepção. Tais processos encontram-se imbricados uns nos outros

e em forte conexão com os processos motores e emocionais. Trata-se de conexões primitivas, filogeneticamente formadas, em decorrência das quais sensação/percepção, emoção e ação constituem um processo unitário, que tem como papel central o estreitamento da relação com o mundo físico e social. A alta conectividade entre esses processos a princípio do desenvolvimento, torna impossível que qualquer um deles se expresse de modo suficientemente diferenciado, dado que possibilita inferir que o “núcleo duro” das primeiras etapas da vida seja, exatamente, a diluição de percepção, emoção e ação em um todo único e difuso.

A transformação dessa condição inicial é desencadeada pela inclusão da fala e das funções simbólicas a ela vinculadas, determinando mudanças radicais tanto no funcionamento sensorio-perceptual quanto no funcionamento motor e emocional. Graças ao emprego de “instrumentos” psíquicos tais funções não permanecem as mesmas, reconstruindo e requalificando as bases primitivas a partir da qual se instituem, no que se inclui a unidade primária entre percepção, emoção e ação.

Vygotski (1996, 2001) empreendeu rigorosa análise acerca do desenvolvimento da percepção, destacando as propriedades distintivas que adquire desde os momentos iniciais de vida à idade adulta. Como condição primeira à compreensão do referido desenvolvimento, o autor asseverou a necessidade de superação do ponto de vista associacionista, segundo o qual a percepção é interpretada como um conjunto associativo de sensações.

O pressuposto básico desse enfoque, em relação à percepção nos momentos iniciais de vida, outra coisa não é, senão, a proposição da soma de distintos pontos de excitação que, uma vez elaboras pelo córtex cerebral, resulta na percepção do objeto. Consequentemente, no desenvolvimento da percepção, a captação sensorial das partes isoladas precede a captação do conjunto, daí a consideração por parte dos associacionistas acerca de um estágio “caótico”, desorganizado, nos primeiros momentos de seu desenvolvimento.

Contrariamente a essa proposição, Vygotsky e Luria (1996, p. 156) afirmam o *caráter integral e estruturado* da percepção desde as suas origens. À luz dos estudos que realizaram, consideraram essa posição associacionista em relação à percepção tão equivocada quanto deduzir o complexo conjunto psíquico da soma de elementos isolados. Descartaram que a percepção atende a uma complexificação linear progressiva que caminha da parte para o todo ou do simples para o complexo, demonstrando que nem mesmo as percepções mais primárias e variáveis se limitam à captação de objetos isolados, mas de situações globais, ainda que inicialmente difusas e carentes de detalhes.

O desenvolvimento da percepção atende ao caminho inverso ao da parte para o todo, isto é, por seu caráter unitário, estruturado, apenas como resultado da complexificação promovida pelas experiências sociais conquista possibilidades de captação das partes constitutivas do todo. Do ponto de vista do percurso de desenvolvimento, a percepção das partes é secundária à de conjunto. Portanto, a acuidade discriminativa de elementos é conquista da percepção desenvolvida.

Os autores afirmaram, ainda, que outra característica da percepção primitiva da criança diz respeito à sua *instabilidade e variabilidade*, ou seja, ainda não existe nela constância da percepção da magnitude do objeto. Essa característica exige, por sua vez, a transformação do estágio “ingênuo-fisiológico”, no qual a percepção é tomada de modo absoluto pela imagem retiniana, para outro, em que a experiência introduz a correção/adequação da imagem fisiológica, promovendo a invariância perceptiva própria à percepção ortoscópica.

Segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 156), a criança, na primeira infância e início da idade pré-escolar, percebe os objetos (tamanho, forma, cor etc.) tendo como base a instabilidade e variabilidade. Conseqüentemente, as características dos objetos e as possibilidades motoras de acesso a eles são experienciadas por ela em detrimento desse fato, o que faz com que ela tome por pequeno o que está distante, por grande o que está próximo, e por acessível ao que enxerga.

No tratamento que dispensou a essa questão, Vygotski (2001, p. 355-356) afirmou:

Como é sabido, se tenho diante de minha vista dois objetos à mesma distância (dois lápis à igual distância), na retina aparecem dois lápis da mesma longitude. Se o que tenho diante dos olhos é um lápis cinco vezes maior que outro, na retina se obterá o mesmo. Ao que parece, na dependência direta dessa excitação existe o fato de que se percebe um lápis mais largo, em comparação com outro. Se continuo o experimento e coloco o lápis maior cinco vezes mais distante, a imagem se reduzirá cinco vezes e na retina haverá duas imagens de igual tamanho.

Verifica-se, pois, que a percepção não é um processo autônomo em relação às condições nas quais ocorre, tanto do ponto de vista biológico quanto da atividade que integra. Por conseguinte, sendo variável e instável, demandará vínculos com outros mecanismos tendo em vista sua “correção”, ou seja, a conquista de correspondência objetiva entre o objeto percebido e a imagem construída sobre ele. O desenvolvimento da percepção requer, portanto, a formação dos referidos mecanismos – dentre os quais se destacam os conhecimentos acerca dos objetos.

Como exposto, os autores supracitados colocam em relevo que a constância da percepção não é dada desde a origem desse processo, mas é construída ao longo de seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento, por sua vez, não resulta de modificações anatomofuncionais na composição de suas propriedades a partir de determinantes biológicos, mas, da integração, cada vez mais sólida, com outras funções, tal como afirmado anteriormente nesse trabalho.

Disso resulta em que a percepção responda à *estimulação complexa*, ou seja, a imagem unificada e estável é produto de conexões formadas entre os diferentes analisadores devido às *experiências* e *aprendizagens*. Posto que a percepção de algo como objeto ou fenômeno específico requer a exposição repetida ao conjunto de estímulos sensoriais mobilizado por ele e, igualmente, da mediação das aprendizagens sociais, torna-se compreensível sua fragilidade nos momentos iniciais de vida.

Da mesma forma que a constância, a unidade entre percepção e significado também carece de expressão na percepção da criança pequena. O vínculo entre percepção e significado é uma peculiaridade própria à percepção do adulto. Assim, a *conquista de significação*, ou seja, a busca desse vínculo é um traço característico da percepção infantil. Na percepção desenvolvida nada é “primeiro” captado sensorialmente para “depois” ser nominado e interpretado. Isso ocorre ao mesmo tempo e em unidade, tornando impossível a separação entre a percepção do objeto como tal e o significado que o objeto possui, isto é, entre percepção imediata e a percepção categorial, de forma que a posse da significação do objeto se torna variável altamente interveniente na qualidade da percepção.

A reação das pessoas aos objetos desconhecidos mantém estreita relação com a conquista de significação e suas conseqüências em distintos momentos do desenvolvimento da percepção. Por um lado, em momentos iniciais do desenvolvimento ou em relação ao desenvolvimento culturalmente primitivo, o novo tende a não ser considerado e, quando o é, não ultrapassa, na maioria das vezes, a captação sensorial difusa. Por outro, em razão de conhecimentos previamente existentes, a percepção do novo mobiliza inferências sobre o mesmo, frequentemente expressas em afirmações tais como “pode ser” ou “parece com”. Conclui-se, portanto, que ninguém percebe algo novo sem relacioná-lo, de alguma forma, àquilo que conhece, na busca por sua significação. Assim o é, também, para a criança em seu desenvolvimento.

Segundo Vigotski, a atribuição simultânea de significado à percepção é mais uma evidência de que as transformações qualitativas das funções psíquicas decorrem da *fusão*

entre funções que, no caso específico da percepção, põe em relevo, especialmente, o amálgama entre percepção, fala e pensamento. Nas suas palavras:

Vemos a cada passo que estas conexões interfuncionais existem necessariamente e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, se produzem importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução da percepção isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento em sua totalidade (VYGOTSKI, 2001, p. 365-366).

Se o significado do objeto percebido não está dado desde o princípio do desenvolvimento infantil e não se institui de modo imediato, apenas a participação da criança em um universo cultural, material e simbólico, possibilita-lhe essa conquista. É a construção de conhecimentos que confere à percepção a qualidade da significação, dado que indica as importantes alianças que vão se estabelecendo entre o seu desenvolvimento e a formação da consciência.

Vygotski (2001, p. 362), ao demonstrar as alianças entre percepção, fala e pensamento, analisou criticamente a proposição do pesquisador William Stern que, visando caracterizar os estágios pelos quais passaria a percepção de quadros de desenhos por parte da criança, afirmou o seguinte percurso: primeiro, a criança perceberia *objetos isolados*, depois *ações*, seguidas da percepção das *qualidades* dos objetos e apenas ao final, as *relações* entre eles. Note-se, pois, que tal proposição contrariava o caráter integral da percepção defendido pelo autor russo.

Replicando a situação experimental utilizada por Stern, mas, diferentemente, solicitando às crianças ao invés de narrarem os quadros, que os representassem, Vygotski reafirmou a veracidade de sua hipótese, uma vez que todos os sujeitos experimentais representaram “situações inteiras”, isto é, o *tema* presente no quadro. Concluiu, assim, que os estágios propostos por Stern realmente se aplicavam, porém, não ao desenvolvimento da percepção, mas sim ao desenvolvimento da linguagem, no qual de fato predomina a sequência postulada por esse autor. Com isso, Vygotski reiterou as delicadas conexões entre a linguagem e o desenvolvimento da percepção.

Em suma, como produtos do desenvolvimento cultural se instituem as propriedades complexas da percepção, isto é, sua *constância*, *estruturação*, *integridade* e *significação simultânea*, graças às quais a imagem complexa do objeto se forma mesmo quando apenas parte de suas propriedades atua sobre os órgãos dos sentidos. Por exemplo, o mármore quando

visto é percebido como duro e frio, ainda que não se tenha com ele nenhum contato tátil imediato. Tais impressões já não são refêns da sensorialidade prático-imediata, aparecendo como consequência de conexões já formadas entre os diferentes estímulos (visuais, táteis, térmicos, olfativos etc.) por ação da aprendizagem acerca do objeto.

Por outro lado, tais aprendizagens não ocorrem com base apenas na percepção. Nesse processo, é imprescindível a intervenção da *palavra* que denomina o signo, abrindo as possibilidades para que a percepção utilize conhecimentos de propriedades dos objetos sob a mesma denominação verbal; sendo esse o requisito primário para a generalização e formação de conceitos. Portanto, a percepção atende a um processo formativo sob decisiva influência da linguagem que, sobretudo, fixa a experiência histórico-social e enriquece o intercâmbio entre os homens. Com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento são adquiridos conhecimentos sobre os objetos, que retroagem na qualidade da percepção.

É exatamente a construção de conhecimentos que, conclamando também a atenção, a memória, a imaginação, a emoção e os sentimentos, confere à percepção um de seus mais importantes atributos: integrar a formação da consciência. Há quem diga que os nativos da América não se afastaram da orla marítima com a aproximação das caravelas do descobrimento, pois talvez tenham captado delas simples imagens sensoriais imiscuídas entre as percepções de céu e mar. Diferentemente, o homem aculturado, nas mesmas condições, perceberia barcos no mar, por mais difusa que fosse a visão sobre eles.

Assim, verifica-se que a percepção do ser humano é historicamente condicionada, não sendo uma mera complexificação do ato sensorial. Como afirmou Rubinstein (1967, p. 284), ela é “[...] um ato relativamente direto de conhecimento do mundo pelo homem histórico”, engendrada, sobretudo, na evolução histórica da prática social. Toda percepção de um objeto pressupõe sua integração a um sistema de representações ou conceitos, condicionando-se a ele, de tal forma que a percepção do mundo, de seus objetos e fenômenos se realiza sob a perspectiva da consciência social.

Portanto, seu caráter unitário ultrapassa as propriedades do objeto, abarcando também a unidade do sensitivo e do lógico, do sensitivo e do prático, ou, as sensações, pensamentos e sentimentos que conformam a atividade humana, por meio da qual se edifica a personalidade do indivíduo como ser social.

Destarte, a percepção deve ser considerada, sempre, em relação a todas as funções requeridas à construção do conhecimento e às condições em que ele ocorre. Constatamos que as assertivas acerca das propriedades e desenvolvimento da percepção são emblematicamente

representativas da definição do psiquismo como sistema interfuncional e da natureza histórico-social do desenvolvimento de todas as funções que o integram.

3.3 Sobre o processo funcional *atenção*

A atenção é uma função de importância psicológica ímpar, da qual depende em alto grau a qualidade da percepção e a organização do comportamento. Atenção e percepção operam em íntima unidade, em uma relação de qualidade recíproca, isto é, a atenção corrobora para a acuidade perceptiva tanto quanto o campo perceptual mobiliza a atenção.

Considerando a miríade de estímulos captados pelo aparato sensório-perceptual, o direcionamento do comportamento à vista de seu objetivo seria impossível na ausência de seletividade sobre eles, e esta é a função primária da atenção. Graças a ela, forma-se a *imagem focal* da realidade captada. Visando a explicitação dessa assertiva, o tratamento dispensado à atenção organiza-se em torno de duas premissas: a natureza social da atenção e seu desenvolvimento em relação à estrutura da atividade.

3.3.1 A natureza social da atenção

Segundo Luria (1981), os estudos sobre a atenção, por sua importância nas explicações acerca do comportamento, ocuparam amplo espaço na história da psicologia, tangenciando concepções ora biologizantes, ora psicologizantes, que visavam desvelar os mecanismos que subsidiam a voluntariedade desse processo. Esse autor destacou que coube a Vigotski o grande mérito de solucionar esse problema – um dos maiores desafios presentes nos estudos sobre atenção levados a cabo pela psicologia tradicional – ao fornecer a “chave científica” para a compreensão das formas complexas de atenção, isto é, ao identificar suas raízes sociais.

Vygotski (1996) demonstrou que a atenção responde a um complexo processo de desenvolvimento, constituindo-se como traço imanente do desenvolvimento cultural da humanidade, ultrapassando estágios primitivos em direção a estágios altamente organizados e complexos. A luta pela vida, as formas de relação entre o homem e a natureza consubstanciadas sob a forma de *trabalho*, impuseram-se como fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e, imperiosamente, exigiram transformações nas expressões naturais da atenção.

Se os processos puramente orgânicos asseguram reações atencionais primitivas, elementares e, nesse sentido, elas representam estratégias de adaptação do organismo ao meio,

a vida em sociedade exigiu reações atencionais dirigidas, voluntárias, tornando-as “instrumentos” imprescindíveis à construção da cultura e, conseqüentemente, do próprio ser humano. Do ponto de vista filogenético, o desenvolvimento da atenção é causa e efeito do trabalho.

Todavia, ciente da inexistência de um paralelismo entre os planos filogenético e ontogenético e, referindo-se às pesquisas sobre atenção, Vygotski (1996, p. 139) alertou que: “[...] devemos encarar seu estudo como o de um produto do desenvolvimento cultural da criança, devemos considerá-la como um modo de adaptação à vida social superior [...]”.

Optamos por essa brevíssima explanação acerca da natureza social da atenção antes mesmo de apresentar seus aspectos constitutivos e características gerais, tendo em vista dirimir, de imediato, interpretações sobre o desenvolvimento da atenção na direção que tem se revelado hegemônica na atualidade, qual seja, que subjuga o referido processo a mecanismos estritamente cerebrais e se limita a interpretá-lo na centralidade intrapsíquica. Conseqüentemente, tal entendimento corrobora a medicalização dos indivíduos, sobretudo das crianças, quando suas reações atencionais fogem aos padrões esperados.

Tecidas essas considerações, avançamos, primeiramente, em direção à definição do processo funcional em pauta. A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, afetos, dentre outras –, abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras. Nas palavras de Luria (1981, p. 223):

O caráter *direcional e a seletividade dos processos mentais*, base sobre a qual se organizam, geralmente são chamados de *atenção* em psicologia. Com esse termo designamos o fator responsável pela escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental (grifo do autor).

Selecionando aspectos básicos, imprescindíveis a determinados comportamentos, a atenção institui a dinâmica figura/fundo, isto é, um processo dinâmico em que dados estímulos emergem como dominantes (figuras) em relação aos demais simultaneamente presentes, que permanecem retidos na consciência de forma secundária (fundo). A dinâmica

figura/fundo constitui o campo perceptual do qual emerge o comportamento e pelo qual se orienta.

O campo perceptual, por sua vez, não se reduz à percepção sensorial imediata, constituindo-se tanto por fatores objetivos, exógenos, quanto por fatores intrapsíquicos, subjetivos, que mobilizam a consciência em um dado momento. A eleição da figura sobre o fundo corresponde à instituição do foco da atenção. Essa dinâmica evidencia, portanto, o alto grau de condicionabilidade entre atenção e percepção.

Dirigindo-se sempre para o foco, representado pelas excitações que se destacam em relação ao campo, cuja estimulação se expressa de modo mais difuso e mais fluido, a atenção condiciona qualitativamente as percepções, posto que aquelas contidas no alvo serão claras e precisas enquanto as percepções do fundo, vagas e imprecisas. A concentração no alvo é um dos mais importantes critérios na análise do processo atencional.

Smirnov et al. (1960, p. 177) afirmam que a atenção atende à “lei da indução negativa”, segundo a qual a excitação concentrada em dadas áreas cerebrais se faz acompanhada de uma inibição simultânea das demais áreas. O foco atencional resulta, por conseguinte, de uma excitabilidade específica que aumenta de modo localizado o tônus cortical. Essas são, grosso modo, as bases fisiológicas da dinâmica figura/fundo e, por conseguinte, da atenção primária.

Ainda segundo os autores supracitados, o foco de excitação é temporal, não permanece por muito tempo em um mesmo lugar do córtex. Tal fato decorre, fundamentalmente, de duas razões: por um lado, qualquer estimulação continuamente repetida conduz à saciedade, inibindo sua continuidade. Por outro, a própria organização do campo perceptual induz relações entre o foco e as regiões circunvizinhas, em um processo que altera a excitabilidade cortical e que visa, inclusive, à ampliação do alvo.

Considerando que todo foco é limitativo, ou seja, destaca apenas uma parcela da realidade perceptual, sua ampliação se torna, inclusive, necessária à qualidade da atenção. Portanto, a atenção é um processo dinâmico e altamente complexo que pressupõe contínuos deslocamentos, ademais, pelos próprios limites de se apreender da realidade, exterior e/ou interior – muita coisa ao mesmíssimo tempo. Tais deslocamentos, por sua vez, são condicionados pela atividade em curso, em relação à qual se definem os “níveis de atenção”.

Posto que a atenção é uma condição requerida à realização exitosa da atividade, sua principal característica consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo apreendido da realidade na qual a atividade ocorre. Contudo, pelo dinamismo que lhe é próprio, ela pode voltar-se para um único objeto, estar difusamente distribuída no campo

perceptual, sem que predomine um foco específico, ou ainda distribuir-se entre um número relativo de alvos. Disso resulta as suas principais propriedades, expressas nos distintos níveis de atenção.

Entre essas propriedades, Smirnov et al. (1960, p. 185) destacam: sua *concentração*, *intensidade* e *distribuição*. A *concentração* da atenção, isto é, a sua tenacidade, resulta da seleção limitada de estímulos aos quais se dirige, em uma relação de dependência inversa entre a quantidade de estímulos e a qualidade da atenção. Quanto menor o círculo de objetos, maior será a concentração e sua intensidade. Não obstante, lembrando que a concentração em um foco é temporal, quanto maiores as relações simultâneas estabelecidas entre eles, maiores serão as possibilidades de captação de um todo ampliado e integrado, ou seja, maior a eficiência da atenção pela expansão da figura sobre o fundo, e decorrente ampliação do volume atencional.

A *intensidade* da atenção resulta da delimitação precisa do foco, uma vez que dela advém a possibilidade de direção a dados estímulos em detrimento de outros, que são, então, abstraídos. A concentração e a intensidade têm implicações diretas no *volume* da atenção, ou seja, na quantidade de objetos apreendidos simultaneamente com nitidez, culminando, segundo Luria (1991b, p. 27), na relação entre o “campo de atenção nítida” e o “campo de atenção difusa”, entre os quais a atenção se distribui.

A *distribuição* corresponde, então, à própria fluidez da atenção, pela qual os focos se substituem rapidamente, transferindo a centralidade de dados estímulos para outros. Uma vez que, quanto maior o fracionamento, maior a perda de qualidade da atenção, a distribuição frequentemente corrobora para a superficialidade atencional. Entretanto, na dependência da organização e do agrupamento dos estímulos, dos nexos cognitivos estabelecidos entre eles, a distribuição também poderá fomentar a atenção dirigida com nitidez para um maior número de material, operando positivamente em sua qualidade.

Portanto, a organização do campo perceptual facilita a captação integradora sem a necessidade de atenção pontual a cada uma de suas partes isoladamente, podendo aumentar a sua eficiência. Destarte, concentração, distribuição e amplitude se interpenetram, mas nenhum desses mecanismos pode ser substituído entre si, dado que nos permite concluir: *atentar é construir conexões simultâneas entre focos*.

Também tomando como referências as características descritas, Ballone (2010, p. 4) afirma a importância das correlações existentes entre a capacidade de concentração no foco, ou, orientação tenaz em uma determinada direção com o mecanismo de *vigilância*, isto é, com a possibilidade de desviar a atenção para um novo objeto, especialmente advindo do exterior.

Essas qualidades, tenacidade e vigilância, tendem a se comportar de maneira antagônica e se expressam no fenômeno da distração, que é representativo de déficits no trânsito entre elas, posto que a hipertenacidade induzirá à hipovigilância e vice-versa. O autor alerta, portanto, para os equívocos presentes na identificação da “boa atenção” com a tenacidade em detrimento da vigilância. A alternância entre esses mecanismos é condição para a apreensão precisa da realidade e igualmente para a alternância entre as ações realizadas pelo indivíduo. Para tanto, a atenção deve ter a fluidez necessária para colocar rapidamente em foco, também, fatos novos e, sobretudo, inesperados.

Diante do exposto, verifica-se que a atenção mantém uma relação de dependência bastante estreita com as propriedades externas dos estímulos aos quais responde, porém, seu desenvolvimento coincide exatamente com a complexificação da relação entre estímulos externos e internos e, conseqüentemente com as mudanças dos fatores que a mobilizam. Luria (1991b, p. 2), referindo-se a essa questão, distingue dois grupos de fatores:

[...] Situam-se no primeiro grupo os fatores que caracterizam a *estrutura dos estímulos externos* que chegam ao homem (ou a estrutura do campo exterior), situando no segundo grupo os fatores referentes à *atividade do próprio sujeito* (estrutura do campo interno) (grifo do autor).

No primeiro grupo, a atenção é mobilizada por atributos de dimensões perceptuais do campo exterior e nele se estabelecem as mais estreitas alianças entre percepção e atenção. Entre os fatores pertencentes a esse grupo destacam-se: a intensidade, o contraste, a alternância, a novidade, a incongruência, a repetição e o movimento do estímulo, que, em última instância, ao reconfigurarem o respectivo campo se destacam como alvo, determinando a direção da atenção. Todos esses princípios são recorrentemente explorados pelas campanhas publicitárias, cujos resultados são sobejamente conhecidos.

Diferentemente, o segundo grupo congrega fatores atinentes ao próprio sujeito e à sua atividade. Se no primeiro grupo a força da estimulação resulta de características das informações advindas do meio exterior, de aspectos exógenos, no segundo, condiciona-se pelos estados internos, por aspectos endógenos. As necessidades – de ordem biológica ou social, os interesses, os sentimentos e, sobretudo, os motivos humanos – destacam-se dentre esses fatores.

3.3.2 O desenvolvimento da atenção e os motivos da atividade

Os estados psicodinâmicos desempenham um papel decisivo na atenção, podendo tanto mobilizá-la quanto inibi-la. Dentre eles, destaca-se a unidade entre a atividade realizada pelo indivíduo e o motivo que lhe confere sustentação. Luria (1991b, p. 5) esclarece:

É fácil nos convenceremos de que o interesse forte do homem, que torna alguns sinais dominantes, inibe simultaneamente os sinais secundários que não pertencem ao seu campo de interesses [...]. É sabido que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos e sempre visa a um *objetivo* determinado. Se em alguns casos o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade são sempre conscientizados. Sabe-se, por último, que é justamente essa circunstância que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelas quais ele é atingido. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. Basta lembrar como fica tensa a atenção de um atirador inexperiente ao puxar o gatilho ou a atenção de um datilógrafo iniciante a cada batida no teclado. Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua conscientizado [...]. Tudo isso mostra que o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do *grau de sua automatização* [...] (grifo do autor).

Esse excerto evidencia o alto grau de condicionabilidade entre a qualidade da atenção e a estrutura da atividade²⁶ realizada, tanto por seus componentes afetivos, pelo sentido que possui para quem dela é sujeito, quanto por sua complexa composição sob a forma de ações. Tomadas como elos da atividade, as ações podem mobilizar, por si mesmas, a atenção, promovendo alta distribuição da atenção e a conseqüente redução de sua intensidade. Assim, se por um lado os automatismos se revelam contributos da concentração atencional, na mesma direção influem as conexões entre as ações – pois corroboram a organização estrutural da atividade.

Conforme exposto anteriormente, a organização estrutural de qualquer campo é variável interveniente na percepção e, por conseguinte, na eleição do foco da atenção. Entretanto, esses vínculos entre a qualidade da atenção e os estados psicodinâmicos ligados à estrutura da atividade não se instituem de modo alheio ao desenvolvimento da consciência, não sendo inerentes ao substrato natural da atenção, mas produzidos sob as condições que

²⁶Segundo Leontiev (1978b), a atividade compreende uma cadeia de ações engendradas por procedimentos operacionais, tendo em vista atender as necessidades do indivíduo. O motivo, o *porquê*, é a sua gênese, a qual se subordina o fim específico, o *para que*, de cada ação que a integra.

determinam o próprio desenvolvimento da atividade consciente. Nesse processo radica a distinção central entre os tipos de atenção.

Os fatores determinantes da atenção guiam, portanto, a definição dos parâmetros a partir dos quais a atenção se orienta e, conforme exposto, tais parâmetros podem advir de propriedades do campo exógeno ou endógeno. Denomina-se como *atenção involuntária* aquela que deriva do primeiro campo e *atenção voluntária*, do segundo. Essa distinção, aparentemente simples, reserva a maior complexidade do processo atencional. De que maneira a atenção adquire a possibilidade de se libertar do padrão fusional entre estímulo e resposta, ou seja, *como* o indivíduo conquista a liberdade de escolher intencionalmente aquilo sobre o qual prestar atenção, foi, segundo Luria, a questão nodal dos estudos de Vigotski sobre ela.

A atenção involuntária, subjugada à intensidade dos estímulos do campo perceptual, é comum aos homens e animais, limitando-se ao atendimento dos determinantes naturais da percepção, no que se incluem seus mecanismos neurofisiológicos. Seu cunho natural compreende, para ambos, procedimentos requeridos à adaptação do organismo ao meio. Diferentemente, a atenção voluntária é específica dos seres humanos, possibilitando-lhes concentrar a atenção, intencionalmente, sobre determinados estímulos em detrimento de outros.

Luria (1991b, p. 24) afirmou que a característica eletiva da atenção foi objeto de interesse da psicologia desde as suas origens, e se inseriam no campo de estudos acerca da “vontade”. Era, pois, concebida como mais uma expressão do “livre arbítrio”. Como tal, uma particularidade primária inerente ao funcionamento da consciência e essa, sob o enfoque naturalista da “velha psicologia”, um ente abstrato constituído subjetivamente, sem relações precisas com as condições objetivas nas quais se forma.

A ruptura com os modelos anisistóricos, subjetivistas ou mecanicistas transpostos ao estudo dos fenômenos humanos foi, conforme já indicamos, a mola propulsora da psicologia histórico-cultural, conduzindo a equipe de Vigotski e seus seguidores ao reconhecimento do papel fundante da vida social sobre tais fenômenos. A conduta socializada, o desenvolvimento da fala na qualidade de signo, ao instituir *mediações* na relação entre o homem e a natureza, rompeu o padrão fusional natural entre ambos, descortinando outras e novas possibilidades de desenvolvimento.

Referindo-se a esse desenvolvimento Vygotski e Luria (2007, p. 44) afirmaram:

Pela importância de seu papel nesse tipo de operação {*referindo-se à interfuncionalidade das funções superiores*} deveria conceder-se à atenção o primeiro lugar dentre as funções. Todos os pesquisadores, desde Köhler, tem feito notar que a direção tomada pela atenção, ou a distração, constitui um fator essencial no êxito ou no fracasso de uma operação prática [...]. Mas o ponto essencial no desenvolvimento desse processo é que a criança, ao contrário do animal, se mostra capaz de transferir sua atenção com independência e de maneira ativa, reconstruindo sua percepção e liberando-se, em grau considerável, sua submissão à estrutura de um determinado campo perceptivo. Ao associar o uso de instrumentos com a fala (o que acontece primeiro de maneira sincrética, e mais tarde sinteticamente) em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, a criança transfere com ela a atividade de sua atenção a um novo plano. Graças à função indicativa das palavras a criança começa a dominar sua atenção, criando novos centros estruturais da situação percebida.

Ou seja, sob tais condições de desenvolvimento, a fala libera a atenção do jugo da situação presente, que operaria sobre ela de maneira direta e imediata. Em unidade com o *campo perceptivo* passa a existir o *campo simbólico*. Essa unidade determina profundas transformações psíquicas no âmbito perceptivo, que passa a se organizar também mediante a função atencional verbalizada. Por conseguinte, a atenção passa a abarcar não só as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, mas uma série de outros selecionados a partir da palavra e da fala. Por essa via, o campo atencional gradativamente vai deixando de coincidir com o campo perceptivo, em um processo de libertação da “ditadura” sensorial no qual a palavra adquire, cada vez mais, a capacidade de dirigir e coordenar as ações.

Contudo, Vygotski (1995, p. 214) destacou a importância de se compreender o desenvolvimento de todos os processos psíquicos a partir de duas linhas básicas, quais sejam: a linha de desenvolvimento natural, na qual se expressa, no caso, a atenção elementar, involuntária e dependente da maturação orgânica, e a linha de desenvolvimento cultural, dependente da apropriação de signos, em que se inclui a atenção voluntária e a direção organizativa das ações em face de suas finalidades específicas.

Localizando, pois, a gênese da atenção complexa (ou superior) nas experiências culturais, Vigotski descartou a possibilidade de sua formação como consequência natural de dispositivos orgânicos, isto é, como produto linearmente resultante da atenção elementar. Deixou claro que o desenvolvimento cultural da atenção principia na mais tenra idade, a par com os contatos sociais entre a criança e os adultos de seu entorno. Portanto, o desenvolvimento da atenção acompanha todo o desenvolvimento do indivíduo.

Suas expressões naturais são observadas já nas primeiras semanas de vida, provocadas por alguns estímulos suficientemente fortes. A organização do comportamento em resposta a estímulos predominantes é a mais simples forma de atenção natural e é chamada de atenção

instintivo-reflexa, manifesta desde o início da vida sob forma de reações dirigidas a dados estímulos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

Por seu caráter espontâneo, não volitivo, esse tipo de atenção não resulta em formas estáveis e organizadas de comportamento, posto que cada novo estímulo captado desestrutura a resposta em curso, que visava atender ao estímulo anterior, demandando contínuas reconstruções das ações. Como o traço específico da atenção elementar encontra-se sobretudo nas propriedades dos estímulos externos, o comportamento resulta absolutamente subjugado ao contexto, conferindo um caráter circunstancial à atenção e à ação dela resultante.

Sob tais condições, é impossível que o comportamento atenda as exigências complexas inerentes à vida social e, para tanto, o curso natural da atenção precisa ser suplantado. Vygotsky e Luria (1996, p. 196) afirmam:

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, cada forte estímulo podia organizar o comportamento introduzindo determinado contexto, enquanto nos estágios posteriores essa capacidade tem que ser estendida também aos estímulos mais fracos que podem ser biológica ou socialmente importantes e que requerem uma cadeia de longo prazo de reações ordenadas.

Destarte, novas demandas devem ser criadas, novos “estímulos” precisam entrar em ação para que a atenção se organize de uma outra forma. Tais estímulos são, conforme temos destacado, os dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social que sustenta a ocorrência do comportamento. Vigotski e Luria afirmaram que os primeiros fatores sociais diretivos da atenção são os gestos e a fala utilizados pelos adultos com vista a mobilizar a atenção da criança.

Essas pistas atencionais são fundamentais para alterar a maneira difusa pela qual a criança capta o ambiente e, o atendimento a elas, é a mais primitiva forma de atenção cultural. Embora o atendimento aos gestos e à instrução falada possa ser observado já no primeiro ano de vida, nesse momento ele ocorre apenas em condições simples, quando não existem outros fatores distrativos no campo perceptual.

Referindo-se a esse momento do desenvolvimento da atenção, Vygotski (1995, p. 232) afirmou, como característica do complexo meio no qual a criança se insere, a existência de “estímulos de gênero duplo”. De um lado, são as propriedades intrínsecas aos objetos e fenômenos que atraem sua atenção, de outro, são as palavras que a dirige. Assim, desde a sua origem a atenção está orientada pelos *objetos* e pelo *outro* falante.

A importância adquirida pela palavra suplanta, porém, sua qualidade de estimulação catalisadora, de sonoridade indicativa, à medida do estabelecimento de conexões entre ela e os

objetos, isto é, à medida que conferindo-lhes significação, opera na formação de conceitos. Inicialmente, a palavra anuncia o indício dominante do objeto, mobiliza a atenção na direção da intensidade do estímulo “forte” que lhe caracteriza. Todavia, a exposição repetida da relação palavra – objeto levará à expansão do campo perceptual e conseqüente conexão entre a imagem sensorial captada e a palavra que a designa. Formam-se, assim, os conceitos mais primitivos, ou, na definição de Vigotski, os “equivalentes funcionais dos conceitos” - traço que marca a gênese da unidade interfuncional entre atenção, linguagem e pensamento.

A partir do relato de inúmeros experimentos que analisaram o desenvolvimento da atenção, Vigotski (1995) asseverou que ele resulta, sobretudo, da elaboração que a criança realiza em face dos estímulos disponibilizados em seu processo de vida, não sendo em nada natural ou espontâneo. A princípio desse desenvolvimento, as operações internas encontram-se subjugadas às externas, determinando a propriedade fusional entre o estímulo externo e a ação da criança, sendo esse o modo de funcionamento característico dos anos iniciais de vida.

Contudo, já nos anos iniciais da idade pré-escolar, ou seja, ao término do terceiro ano, sob condições que promovam a internalização de signos, a atenção mediada revelará seus primeiros indícios, apontando conexões, ainda que incipientes, entre estímulos externos e operações internas, dando margem para que, nos anos subseqüentes, os próprios meios externos sejam utilizados com maior adequação, enriquecendo a qualidade atencional como operação interna.

O estabelecimento das referidas conexões perdura ao longo de toda a idade escolar até a adolescência, na qual se processam importantes mudanças na qualidade da atenção. Vigotski (1995) destacou, porém, que o grau desse desenvolvimento condiciona-se estreitamente ao desenvolvimento do pensamento em conceitos, em decorrência do qual a atenção alcança seu estágio superior. Destarte, se ao princípio do processo a atenção conduz à formação dos conceitos, com o desenvolvimento da atenção arbitrada, superior, essa relação se inverte e, nela, os conceitos adquirem a capacidade de dirigi-la.

Em síntese, Vigotski anuncia que o percurso de formação cultural da atenção voluntária compreende distintos momentos: a atenção imediata, natural, se transforma por apropriação de signos externos, em atenção mediada; a atenção mediada se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, isto é, pela sua conversão em operações internas, e se converte, novamente, em atenção “imediata”. Porém, agora, não mais orientada pelo campo exógeno, mas diretamente determinada pelo motivo da atividade, sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de “estímulos” aptos a dirigir suas ações, colocando a atenção a serviço das suas finalidades. Todavia, Vigotski (1996, p. 146) deixa

claro que: “[...] isso não significa que a conduta do adulto volte a ser imediata, natural. Na etapa superior do desenvolvimento da conduta continua sendo complexa, mas prescinde de signos externos”.

Diferentemente da atenção involuntária; mobilizada pelas propriedades dos objetos e, portanto, subjugada aos ditames de condições externas; a atenção voluntária tem origem em motivos e finalidades estabelecidos conscientemente pelo indivíduo em face das exigências das atividades empreendidas. Por conseguinte, seu desenvolvimento não se realiza a partir da atenção em si mesma, mas do lugar que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, à memória, aos afetos etc., ou seja, das interrelações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural. Nesse sentido, seu desenvolvimento é, ao mesmo tempo, produto da complexificação da vida social e condição indispensável à sua existência.

3.4 Sobre o processo funcional *memória*

A experiência histórica da humanidade seria impossível na ausência de uma propriedade psíquica cuja função central fosse o registro e o armazenamento dos traços que resultam dela, ou seja, seria impossível na ausência da memória. Esse é o processo a quem compete, então, a formação da *imagem por evocação* daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado. O enfoque ora dispensado a esse processo coloca em tela a natureza e os tipos de memória para, subsequentemente, apresentar as linhas gerais de seu desenvolvimento cultural.

3.4.1 A natureza e os tipos de memória

Segundo Luria (1991b, p. 39), a memória pode ser definida como:

[...] *o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios (grifo do autor).

Ainda segundo esse autor, os estudos acerca dos mecanismos responsáveis pela formação da imagem mnêmica, receberam significativo destaque no transcurso do século XX. Tiveram o mérito de demonstrar a complexidade dessa função, mas, ao mesmo tempo,

evidenciaram a prevalência dos enfoques que privilegiam os mecanismos biológico-naturais nas explicações de seu funcionamento e desenvolvimento.

A organização cerebral, ainda hoje, tem sido apontada como a grande responsável pelas “marcas da experiência” e, com isso, o entendimento sobre a memória tem avançado pouco, além de sua identificação com padrões de ligação entre células nervosas. Contudo, tanto Vygotski (1996) quanto Luria (1981) não julgaram de menor valor a compreensão das bases neurofisiológicas da memória, mas dirigiram suas críticas ao estabelecimento de relações causais mecanicistas – entre elas e o ato de memorização ou ato mnésico.

Grosso modo, tais bases podem ser, segundo Ballone (2010, p.2), assim resumidas: sempre que um estímulo é captado, ativa-se um conjunto de neurônios que formam uma “assembleia neural”, isto é, inúmeros neurônios se unem funcionalmente instituindo entre si padrões de ligações neuronais. Tais “assembleias” tornam-se substratos para a realização de dada tarefa ou apreensão de determinados estímulos. Uma vez concluída a tarefa ou estimulação, a “assembleia” se dissolve deixando os neurônios disponíveis para novas junções, requeridas por outras demandas.

A atividade mnésica desponta, então, na dinâmica entre formação e dissolução das assembleias neuronais. Caso esse conjunto funcional de neurônios não seja reutilizado, dilui-se sem deixar marcas mais substantivas. Porém, se essa rede neural é ativada repetidas vezes, as ligações sinápticas nela presentes se fortalecem e se estabilizam, criando um padrão de ligações que se incorpora cada vez mais aos tecidos nervosos. Esse processo é responsável pela fixação e armazenamento estável dos conteúdos mnêmicos e possibilidades para sua evocação. A qualidade desses processos depende, também, da quantidade de neurônios “recrutados”, ou seja, quanto maior a “assembleia”, maior a intensidade e tempo de duração do conteúdo memorizado.

Em relação a esse tipo de explicação, Leontiev (1978a, p. 196) já destacava, a partir dos seus estudos sobre a memória, que:

[...] não é a função de um grupo isolado de células corticais que está na sua base, mas um sistema cerebral complexo, cujos elementos, dispostos em diversas zonas do cérebro, muitas vezes bastante afastados uns dos outros, formam todavia uma *constelação* única” (grifo nosso).

Esses sistemas alcançam distintos patamares de desenvolvimento e complexidade, expressos tanto nas diferenças radicais que existem entre o psiquismo humano e o psiquismo animal, quanto nas expressões elementares e superiores do psiquismo humano. Apenas ao

nível animal a função psíquica circunscrever-se-á pelas construções biológicas fixadas por hereditariedade, posto que, para o homem, tais formações aparecem no transcurso da vida como resultado de apropriações efetivadas pela atividade que o vincula ao mundo físico e social.

Luria (1991b), dedicando-se ao estudo das complexas relações entre registro, conservação e reprodução de vestígios de experiências prévias, também colocou em questão a participação dos diferentes sistemas cerebrais, isto é, dos três blocos aos quais nos referimos no capítulo 2 deste trabalho, afirmando que cada qual, de maneira própria, contribui para a realização da atividade mnésica. Graças à participação desses sistemas, o cérebro humano não apenas capta os estímulos como também os discrimina, registrando na memória os vestígios de influências percebidas.

Entretanto, os mecanismos de registro e conservação dos vestígios não se identificam, ou seja, a ocorrência do registro ainda não significa que ele esteja consolidado. Ainda segundo Luria (1991b), foram os estudos sobre a conservação de vestígios que possibilitaram a identificação dos dois estágios no processo de formação da memória, que vieram a ser designados como “memória breve”, ou de curto alcance, e “memória de longo alcance”.

A primeira caracteriza-se pela formação de vestígios e suas expressões circunscritas ao lapso de tempo da respectiva formação, ou seja, no lapso de tempo da “assembleia neural”, o que a torna essencialmente circunstancial. Esse é o caso da memorização operacional, necessária ao atendimento de uma demanda pontual e transitória. A segunda, pela formação seguida de consolidação dos vestígios por muito tempo, resistindo, inclusive, a possíveis efeitos destrutivos de outras ações de registro.

Luria destacou, ainda, que apesar de diferentes mecanismos fisiológicos operarem sobre a memória de curto ou de longo alcance, a memorização atende, sobretudo, a influência de três fatores: organização semântica, estrutura da atividade e peculiaridades individuais. Foram as investigações acerca dos fatores operantes na memorização em geral, isto é, independentemente da existência ou não da intenção de memorizar, que conduziram à distinção entre “memória imediata”, involuntária, e “memória mediada”, voluntária.

Em relação à organização semântica, Luria asseverou que tal como ocorre no campo da percepção, a organização dos elementos em estruturas lógicas integrais, quer por associações, relações de causa e efeito, por contiguidade, semelhança etc., otimiza substancialmente as possibilidades da memória e a estabilidade de seus vestígios. Ilustrou esse fato com o exemplo de uma tarefa experimental de recordação de 18 números isolados de zeros e unidades. Sequencialmente, tais números foram unificados em pares, triplos e

posteriormente em grupos ainda maiores, de tal forma que se chegasse a apenas quatro grupos (em vez de 18). Como resultado, verificou-se a redução do esforço despendido – bem como significativa ampliação na margem de acertos da tarefa mnésica quando os numerais foram agrupados.

Outro fator que subordina a memorização, mesmo em situações nas quais inexistente a intenção volitiva para tanto, diz respeito à finalidade da atividade na qual o ato de recordar ocorre ou não. Luria (1991b, p. 78) esclarece:

[...] o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo. Aquilo que está relacionado com o objetivo ou objeto da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários que não tem relação com o objeto principal da atividade. É por isso que a pessoa que participa de uma discussão recorda cada pronunciamento de seus participantes, a posição de um, o caráter das objeções; mas ela pode não se lembrar se as janelas do auditório estavam abertas ou fechadas, em que lugar estava o armário, se havia jornais nas mesas etc.

O autor afirmou, assim, que a inserção da memorização como ato vinculado à orientação da atividade tem grande importância na compreensão da memória involuntária, imediata, que, diferentemente da memória voluntária, mediada, ocorre à margem da intencionalidade do sujeito que a realiza, mas não à margem daquilo que é realizado. Tanto Luria (1991b, 1981) quanto Smirnov et al. (1960) conferiram destaque à distinção entre memória de fixação intencional e não intencional, em suas relações com o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

Smirnov et al. (1960) consideraram que a memória de fixação involuntária representa a forma inicial de registro e, nela, está ausente o planejamento do ato futuro de recordar e, por conseguinte, a utilização de meios auxiliares que o facilitem. Afirmaram, ainda, que grande parte do material mnêmico resulta desse tipo de fixação, posto que o homem memoriza uma quantidade imensa de dados ao longo de suas experiências. Exatamente por isso a nitidez acerca dessas informações será distinta.

Também se referindo a essa questão, Rubinstein (1967) destacou que o processo mnêmico principia com a observação difusa e involuntária requerida a uma dada atividade, cuja finalidade não é reter na memória um traço específico. Por isso, muita coisa se retém na memória sem que tenha mobilizado, para tanto, um ato volitivo – ou seja, de modo geral e

primariamente os registros se realizam de forma involuntária por seu engajamento na atividade em curso.

O ato de memorização consciente desponta apenas quando o indivíduo compreende que a retenção de determinado conteúdo é necessária à sua atividade prática ou teórica. Todavia, afirmou o autor, esse é um processo altamente complexo uma vez que a ação de memorização deve se inserir na cadeia de ações que configuram a atividade, cujo motivo fundante não coincide necessariamente com a memorização – daí que o registro mnêmico não se institui como ato isolado, mas como elemento que integra a estrutura da atividade.

A ênfase conferida pelos autores supracitados à relação entre a memorização e a estrutura da atividade decorre exatamente da necessidade de explicações sobre a qualidade do conteúdo registrado/recordado sob condições espontâneas. Tais autores são unânimes na afirmação de que essa qualidade se revela condicionada pelas *finalidades das ações* nas quais a memorização ocorre e, sobretudo, pela *importância que tais ações têm para a pessoa*, aspecto que conduz ao terceiro fator operante sobre a memória.

Em relação à influência das particularidades individuais sobre a recordação, Luria (1991b, p. 83) distinguiu dois padrões: a predominância de modalidades (visual, auditiva, motora etc.) e, como era de se esperar, o próprio nível de organização da atividade. Com isso, considerando-se que os diferentes indivíduos resolvem de diferentes maneiras as atividades que os vinculam à realidade, os traços característicos da memória encontram-se imbricados a essas maneiras, sendo, ao mesmo tempo, causa e consequência de sua natureza e organização.

Também se referindo às diferenças individuais de memorização, Smirnov et al. (1960) distinguiram, ainda, a prevalência de padrões de memória, quais sejam: memorização objetiva, abstrata e intermediária. No primeiro padrão, de memorização objetiva, destaca-se a *facilidade* pessoal para fixar coisas em relação direta com a captação sensorial de suas propriedades (imagens, cores, sons etc.). Diferentemente, outras pessoas memorizam melhor a partir de expressões verbais e formulações lógicas, tais como conceitos, fórmulas, cifras etc., do que resulta a designação memória abstrata. Contudo, é o terceiro padrão que congrega o modo mais habitual de memorização das pessoas – quando ocorre o equilíbrio entre a memorização objetiva e abstrata.

Porém, os autores deixam claro que tais padrões dizem respeito às expressões de *facilidades* e, em hipótese alguma, expressam limites no ato mnésico. Nessa direção, Smirnov et al. (1960, p. 226) afirmam:

As diferenças individuais de memória dependem diretamente do tipo de atividade do sujeito, que é o que determina a utilização preferencial de um ou outro analisador. Os tipos de memória são consequência do treinamento, dependem da aprendizagem, da atividade profissional, e podem mudar e desenvolver-se ao mesmo tempo que a atividade do sujeito. Quanto há uma atividade variada, a memória se aproxima da combinação harmônica das particularidades positivas de cada tipo.

Importa-nos, nesse destaque introdutório acerca das características gerais da memória, que a função mnêmica, assim como qualquer outra função humana, não seja compreendida, de partida, como manifestação pura de propriedades do cérebro – abstraindo-o da atividade engendrada na relação sujeito-objeto, ou seja, perdendo-se de vista a própria condicionalidade histórico-social da organização cerebral. A memória é, pois, um processo complexo e ativo cujo desenvolvimento, filo e ontogenético, compreende a superação de *formas naturais, involuntárias*, em direção a *formas voluntárias, culturalmente desenvolvidas*.

3.4.2 O desenvolvimento cultural da memória

Em relação ao desenvolvimento da memória Vygotsky e Luria (1996, p. 184) afirmaram, da mesma forma que Smirnov et al. (1960), que a memória involuntária representa a forma primária, elementar de fixação mnêmica, estruturando-se na base das marcas deixadas pelas experiências nos processos de excitação do córtex cerebral, resultando em registros espontâneos. Sendo assim, nela inexistem a adoção de estratégias específicas para a memorização; sua ocorrência é imediata, advém do contato com dado conteúdo por força das ações empreendidas, nas quais operam a organização semântica, a estrutura da atividade e as particularidades individuais.

Diferentemente, a memória voluntária inclui em sua manifestação um apelo consciente, isto é, a “tarefa” de recordar e, para tanto, recursos auxiliares são conclamados. As diferenças qualitativas entre as expressões involuntárias (naturais) e voluntárias (culturais) da memória, bem como o curso do desenvolvimento das segundas foram objetos de especial atenção de Vygotski (2001, p. 378), para quem:

As investigações teóricas têm confirmado a hipótese de que historicamente o desenvolvimento da memória humana tem atendido, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, isto é, que o homem criou novos procedimentos, com ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a suas finalidades, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, convertê-la em reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana.

O autor defendeu, então, que o postulado básico para os estudos sobre a memória humana assente-se no reconhecimento de que a memorização mediada, isto é, fundada em signos, não resulta de transformações na estrutura interna da memória, mas de alianças que se instituem entre ela e uma série de outras operações psíquicas. Ou seja, resulta das relações interfuncionais.

É à luz desse postulado que Vygotsky e Luria (1996, p. 184) apontaram o desenvolvimento da memória como um percurso culturalmente orientado que se inicia com a prevalência absoluta da memória involuntária; antecedente ao desenvolvimento da linguagem e em unidade com a primazia da atenção espontânea; caminha na direção de uma prevalência relativa; com a ampliação dos domínios da linguagem, da atenção voluntária e desenvolvimento embrionário do pensamento; culminando na prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária, graças, fundamentalmente, ao desenvolvimento do pensamento abstrato e das demais funções que ele requer.

Todavia, esse percurso aparentemente simples encerra grande complexidade. Luria (1991b, p. 91), referindo-se a ele, afirmou que a memória passa por uma “história dramática” marcada por profundas transformações qualitativas, destacando nesse percurso dois traços distintos. O primeiro abarca as propriedades da memória imediata, presente nos indivíduos desde seu nascimento; o segundo, sua transição à memória voluntária, representativa de seu sofisticado desenvolvimento ulterior.

Luria (1991b, p. 92), Vygotski (1996, p. 289) e Smirnov et al. (1960, p. 227) afirmaram que nos primeiros anos de vida já se verifica uma grande capacidade para registrar e fixar vestígios. A memória direta, ou por imagens, predomina ao longo dos anos iniciais, possibilitando à criança, ainda em seus primeiros meses de vida, o reconhecimento de pessoas e objetos que a cercam. Ao término do primeiro ano de vida, a memorização do entorno físico e social da criança se revela com bastante nitidez nos seus atos de estranhamento ao novo.

Não obstante a ampla capacidade de registro mnêmico, a memória infantil carece organização e seletividade, o que limita sua participação efetiva na orientação do comportamento ou mesmo sua subordinação a instruções verbais. Segundo Smirnov et al. (1960, p. 228):

Na primeira infância e na primeira época pré-escolar a memória é involuntária e sem um fim determinado. Nessa idade, a criança ainda não planeja a tarefa de fixar algo e depois recordar. A criança de dois ou três anos fixa na memória apenas aquilo que tem significação no momento, o que

está relacionado com suas necessidades imediatas ou interesses, aquilo que tem forte colorido emocional. Somente na idade pré-escolar média, aos 4 ou 5 anos, a criança começa a fixar na memória de maneira voluntária.

O início dessa transição é marcado pela redução dos processos mnêmicos referentes à capacidade de memorização figurativa direta, dado que resulta dos domínios já conquistados pela criança acerca da linguagem. Entretanto, essa capacidade ainda se revela preponderantemente objetiva, isto é, fixa *melhor* objetos e figuras do que representações abstratas, palavras, bem como aquilo que circunscreve seus interesses e emoções circunstanciais

Uma vez que a criança ainda não dispõe de conceitos plenos, sua memorização se apoia na percepção das relações concretas entre os objetos. Esse fato não significa, porém, que o desenvolvimento da linguagem não esteja impulsionando o desenvolvimento da memória lógica, mas indica, apenas, a prevalência dos fenômenos concretos sobre os abstratos.

É na idade escolar, em decorrência do ensino e educação sistematizados, que se verificam transformações decisivas em direção à conquista da memorização mediada, em um processo que paulatinamente converte a memória objetiva em memória lógica. Com isso,

Se nas etapas iniciais do desenvolvimento a memória tinha caráter direto e era, até certo ponto, uma continuação da percepção, com o desenvolvimento da memorização mediada ela perde a sua ligação imediata com a percepção e contrai uma ligação nova e decisiva com o processo de pensamento. O aluno de nível superior ou o adulto, que fazem operações complexas de codificação lógica do material suscetível de memorização, executam um complexo trabalho intelectual e o processo de memória começa, assim, a aproximar-se do processo de pensamento discursivo, sem entretanto perder o caráter de atividade mnemônica (LURIA, 1991b, p. 96).

De que forma se processam, então, tais transformações, foi objeto de destaque nos estudos de Vygotski (1995, 1996, 1997, 2001) sobre a memória. Destacou, inicialmente, que quando se memoriza algo diretamente ou com o apoio de qualquer estímulo complementar, encontram-se em curso duas operações psicológicas completamente distintas.

No primeiro caso, o produto mnêmico resulta meramente das propriedades naturais da memória em relação ao estímulo, todavia, com a interposição de meios auxiliares, isto é, de signos, outras conexões funcionais passam a ser requeridas da memória. Com isso, a exigência que na memorização imediata recai exclusivamente sobre a memória passa a incidir também sobre outras funções, que, de partida, pouco teriam a ver com o ato mnêmico.

Assim, o autor explicou que na formação da memória voluntária (ou arbitrária), não é a estrutura da memória que se transforma, mas a sua integração a um sistema interfuncional, especialmente, as estreitas relações que estabelece com o pensamento. Nessa direção, afirmou que a memória é o ponto de apoio do pensamento da criança desde as suas origens e, para ela, “pensar é recordar”, isto é, pensar representa uma extensão da percepção experienciada, cujos vestígios foram fixados na memória.

Por isso, na formação primária de conceitos, o objeto do pensamento não é a estrutura lógica do próprio conceito, mas a recordação dos traços do objeto que se fazem presentes na sua memória. O lugar do conceito é tomado pela descrição do objeto, de tal forma que conceituar não deixa de ser, para a criança de tenra idade, o relato de recordações que reproduzem o objeto. Contudo, ainda que seu pensamento se apoie, sobretudo, em recordações, Vigotski salientou que as correlações entre a memória em imagens e o pensamento não apontam um significado unívoco entre ambos, uma vez que no próprio processo de desenvolvimento dessa relação seus nexos interfuncionais se transformam, conferindo diferentes posições a cada uma dessas funções e, conseqüentemente, novas propriedades às suas interrelações.

Com base nos estudos realizados na “idade de transição”, isto é, na adolescência, Vygotski (2001, p. 134) afirmou:

A análise do estudo das peculiaridades do pensamento da criança na idade escolar e seus vínculos com a memória nos era imprescindível para determinar corretamente as mudanças que se produzem na memória do adolescente. [...] Como hipótese, já havíamos suposto que a dedução fundamental desse estudo era que a mudança principal no desenvolvimento da memória do adolescente consiste na mudança inversa das relações que existiam entre o intelecto e a memória do escolar. Se na criança o intelecto é uma função da memória, na adolescência a memória é função do intelecto. Da mesma forma que o pensamento primitivo da criança se apoia na memória, a memória do adolescente se apoia no pensamento.

Destarte, na mesma medida em que o pensamento da criança se apoia em representações visuais, em imagens fixadas dos objetos, a conquista do pensamento em conceitos, próprio à adolescência e idade adulta, revela uma lógica inversa, subjugando a memorização do percebido ao que essencialmente é compreendido. Com isso, Vigotski julgou fadados ao insucesso quaisquer intentos de explicar a memória ou o pensamento – bem como qualquer outra função – tomando-os independentemente um do outro.

É, pois, no desenvolvimento cultural do pensamento que a memória se libera das imagens visuais diretas, graças à mediação da linguagem. Ou seja, por decorrência das

vinculações entre as imagens e as palavras, e ao fato de que, com o desenvolvimento da linguagem, a palavra passa a conter a imagem eidética, ocorre a primeira ruptura na memorização visual imediata. Nela se interpõe a memorização verbal que, por sua vez, descortina novas possibilidades mnêmicas ao possibilitar a memorização conceitual.

A memorização que outrora se encontrava sob a égide de registros espontâneos conquista, agora, expressões essencialmente simbólicas e, com isso, a possibilidade de relações qualitativamente superiores entre os vestígios da experiência passada, a experiência presente e possíveis projeções futuras, ou seja, institui-se como memória lógica, sendo essa aquisição um dos traços fundantes da conduta culturalmente formada.

Em suma, a diferença radical destacada por Vygotski (1997) entre a memória imediata e a mediada reside no fato de que o pensamento passa a ocupar, na segunda, o primeiro plano, possibilitando à pessoa atuar sobre a recordação não mais na dependência das propriedades naturais da memória, mas por ação da memória lógica, isto é, de conexões mentais entre imagem, signo e ato mnésico.

O pensamento no qual radica a memória lógica, por sua vez, se diferencia do pensamento em seu caráter específico, do “pensamento” no estrito sentido do termo. Sua adoção pela memória visa, arbitrariamente, a tarefa de recordar, de tal forma que o principal atributo do pensamento – a exatidão lógica – pode resultar transformado. Diante da necessidade de recordação, como afirmou Vigotski, não está em questão se as conexões entre imagem e signo são exatas ou verossímeis, importando, apenas, que sejam efetivas para otimizar a recordação. Vygotski (1997, p. 77) esclarece:

Repito, não é apenas a memória que muda quando contrai matrimônio, se nos permite dizê-lo assim, com o pensamento, mas sim que ele, ao modificar suas funções, não é o mesmo que conhecemos quando estudamos operações lógicas. Aqui se alteram todas as conexões estruturais, todas as relações, e nesse processo de substituição de funções nos encontramos com a formação do novo sistema ao qual tenho me referido.

Ocorre, pois, um processo no qual a memória se converte em “parte” interna do processo de pensamento, em memória lógica que, em última instância, representa um tipo de memória que adota métodos racionais, isto é, mnemotécnicas²⁷, para fixar e recordar conteúdos. Trata-se, então, de um tipo de “trabalho” da memória e, como tal, só pode ocorrer de modo intencional.

²⁷ Vygotski (1995, p. 255) diferencia os conceitos “mneme” e “mnemotécnica”, propondo o primeiro como representativo das funções naturais da memória e o segundo, das suas funções culturais, ou seja, representativo dos procedimentos e recursos socialmente adotados com vista à memorização.

Ao referir-se a essa questão, Vigotski recorreu a Spinoza, para quem a memória demonstra que o “espírito” humano não é livre e, atestando sua concordância com o filósofo, afirmou:

Nada podemos fazer, como dizia Spinoza, em relação a nossa alma se não nos recordamos dela. Com efeito, o decisivo papel da memória na investigação da intenção, demonstra até que ponto nossas intenções estão unidas a um determinado aparato da memória que mais tarde deve colocá-las em prática (VYGOTSKI, 1995, p. 262).

Assim, o autor alertou que, para maior efetividade da memorização, não basta apenas o seu planejamento, uma vez que esse processo exige a *organização intencional da atividade*, de tal forma que o objetivo mnemônico se insira como ação que a integra. A maior efetividade da memória requer, portanto, uma atitude ativa por parte do indivíduo.

3.5 Sobre o processo funcional *linguagem*

O enfoque metodológico sistêmico e a importância conferida na psicologia histórico-cultural, especialmente a partir dos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev e equipe aos processos *linguagem* e *pensamento*, tornam praticamente impossível o tratamento em separado dessas funções. Contudo, sem perder de vista as imbricadas relações entre elas, dispensaremos, agora, uma atenção especial à linguagem, visando apresentar suas características e leis gerais que regem seu desenvolvimento.

Antes, porém, julgamos procedente expor o significado de alguns conceitos em torno dos quais se organiza e se realiza a atenção dispensada ao processo em pauta, considerando que a compreensão sobre eles auxilia o enfoque presente na psicologia histórico-cultural. Iniciando pela unidade mínima da linguagem, a *palavra*, urge sabê-la como matriz complexa de diferentes pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas na qual, em diferentes situações, preponderam quaisquer dessas conexões, dado que lhe confere ampla variabilidade.

A palavra, por sua vez, é parte essencial da *fala*, meio especial de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para, fundamentalmente, transmitir informações. A fala é baseada na palavra, mas também na *frase*, que é a unidade básica da expressão narrativa em que ocorre uma combinação de palavras em conformidade com as normas da *língua* (LURIA, 1981, 269).

A *língua* representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem, que se estrutura por vocabulário, gramática e sistema fonológico específicos. E, finalmente, a *linguagem* é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual (PETROVSKI, 1985, p. 191). Graças a ela, a *imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos*. Tecidas essas considerações, avançamos em direção à exposição acerca do desenvolvimento cultural da linguagem, do papel da palavra nas relações entre linguagem e pensamento, bem como sobre o significado da palavra como núcleo social do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

3.5.1 O desenvolvimento cultural da linguagem

Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético.

Vygotsky e Luria (1996), em análise desse desenvolvimento do ponto de vista filogenético, destacaram que, ao denominar os objetos e fenômenos da realidade por meio das palavras, o homem ultrapassou o nível de captação sensorial, fato determinante de profundas transformações em seu psiquismo. No plano das percepções, toda captação é particular mas, no plano das designações²⁸, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização.

Logo, ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de *outros*. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens.

Ademais, nesses mesmos intercâmbios radica o surgimento da palavra como forma de comunicação e expressão, como possibilidade de influência sobre o *outro*, o que a torna o mais específico instrumento das relações interpessoais. Não obstante os gestos e a mímica

²⁸ Designar, do latim *designare*, significa ser sinal de.

também participarem dessas relações, o fazem como meios auxiliares e, até certo ponto, são dependentes da comunicação oral.

Os autores afirmam, assim, que a função comunicativa primária da palavra é o controle do comportamento do *outro*. Orientando-se para o exterior ela visa, no ponto de partida, a influência sobre outras pessoas, dirigindo-lhes a ação. Entretanto, é exatamente no exercício dessa função que a palavra se transforma. Da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpessoal para, na sequência, instalar-se como manifestação intrapessoal, intrapsíquica.

Ainda segundo Vygotsky e Luria (1996), do ponto de vista ontogenético, o desenvolvimento da linguagem sintetiza, emblematicamente, as linhas naturais e culturais do desenvolvimento. Na base de seu percurso de formação reside o reflexo incondicionado das reações vocais, sobre o qual se edifica seu curso ulterior. Tais reações apontam, pois, a pré-história da linguagem oral.

Em suas origens, as reações vocais dispõem de duas características centrais. A primeira aponta seu caráter generalizado, ou seja, tais reações não se manifestam como resposta a um estímulo isolado, específico. Apenas por exposições a situações nas quais dados sinais aparecem com maior frequência, tem início a diferenciação das respostas vocais, ou seja, a vida social modela essas reações instituindo as palavras.

Por outro lado, a reação vocal é sempre parte orgânica de toda uma série de reações, de tal forma que sua expressão se insere, sempre, em um conjunto mais amplo de respostas, sobretudo, de maneira conexa com os movimentos corporais. Paulatinamente, a reação vocal se destaca e se diferencia desse todo difuso, principiando a conquista de um significado próprio, mas ainda associado a expressões corporais – especialmente, à mímica facial.

No substrato desse processo encontram-se mecanismos fisiológicos, reações instintivas que cumprem a função de revelar externamente os estados emocionais do organismo. As mudanças que se produzem, perturbando o equilíbrio do indivíduo com o meio – ao modificarem o conjunto de reações emocionais – alteram o conjunto de reações vocais. Daí que, para Vigotski, a primeira função das reações vocais seja, fundamentalmente, emocional.

A segunda função dessas reações resulta da sua conversão em reflexo condicionado e, sob tal condição, assumem o papel efetivo de instrumento de contato social. Forma-se no indivíduo uma nova resposta, condicionada pelas manifestações vocais das pessoas de seu entorno. Sobre essa questão, Vygotski (1995, p. 171) esclarece:

O reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais sobre as quais, por meio da diferenciação se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifesta pela criança, agora, começa a cumprir a função de contato social.

Todavia, o autor afirmou, também, que tais reações não correspondem ainda à linguagem propriamente dita, tratando-se de uma etapa “pré-linguística”. Esse momento do desenvolvimento é marcado por um traço importante: linguagem e pensamento desenvolvem-se independentemente e, a princípio, no âmbito da linguagem, a criança assimila apenas que a cada objeto corresponde uma *palavra* que o denomina. Contudo, nesse momento, a palavra que identifica o objeto se revela, meramente, como mais uma de suas propriedades, como extensão do próprio objeto.

Vigotski postulou, então, a existência de uma relação primária entre palavra, percepção e representação, ou imagem, a partir da qual umas palavras vão dando origem a outras. Ademais, com base na constatação do percurso histórico de formação da palavra, o autor afirmou o significado figurado da linguagem infantil, esclarecendo que nela: “[...] os signos não aparecem como invenções das crianças: os recebem das pessoas que as rodeiam e apenas depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos” (VYGOTSKI, 1995, p.179), ou, em última instância, estabelecem relações entre signo e significado.

A princípio do desenvolvimento da linguagem ocorre, simplesmente, uma conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado. Referindo-se a esse fato, Vygotsky e Luria (1996) reportaram-se à artificialidade dos estudos que tomaram a palavra como imagem sonora do objeto ou ação, ou como mera associação de uma imagem a um sistema acústico condicionado a ela. Para eles, esse equívoco era mais um resultado da análise atomística, incapaz de levar em conta dimensões interfuncionais do psiquismo, especialmente as conexões que se instalam entre linguagem e pensamento.

Por conseguinte, conferem grande destaque ao processo no qual a palavra, gradativamente, vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo. Porém, para tanto, urge que o indivíduo abarque em uma mesma imagem cognitiva vários

elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos.

Esse momento, que corresponde à etapa “linguística-fonética”, marca os primórdios da interconexão entre linguagem e pensamento, de tal forma que:

[...] em um determinado momento, na idade infantil, até os dois anos, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então independentes uma da outra, se encontram e coincidem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana (VYGOTSKI, 2001, p. 172).

Vygotski afirmou que esse fato caracteriza a transição da primeira etapa do desenvolvimento da linguagem, fundamentalmente afetivo-volitiva e pré-linguística, para outra, na qual a criança descobre a função social dos signos. A partir dessa nova etapa, a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo. Com isso, inicia-se a etapa da tagarelice e das interrogações infantis.

Pelo exposto, constata-se que para a psicologia histórico-cultural a *palavra* aponta a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento, ou por outra, revela-se fundante das relações internas entre esses processos.

3.5.2 O papel da palavra nas relações entre linguagem e pensamento

Como exposto em momento anterior dessa explanação, Vygotski (2001) afirmou que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no ponto de partida do desenvolvimento de tais processos, não constituem um fundamento prévio. Surgem, tão somente, durante o percurso histórico de formação da consciência humana. Não existe um vínculo primário entre a palavra e o pensamento, assim como não há possibilidades para o desenvolvimento independente, em paralelo, dos referidos processos. Nas palavras do autor:

Temos encontrado essa unidade, que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, no *significado da palavra*. O significado da palavra, como temos tentado explicar, é a unidade de ambos processos, que não admite mais decomposição e sobre o qual não se pode dizer que representa um fenômeno da linguagem ou do pensamento. Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno. Portanto, parece que temos o direito de considerá-lo, com suficiente fundamento, um

fenômeno da linguagem. Mas no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais do que uma generalização ou um conceito, como temos podido nos convencer ao longo de investigações. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos, constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento (VYGOTSKI, 2001, p.288-289, grifo do autor).

Vygotski colocou em questão, assim, que a palavra é um fenômeno verbal e intelectual na medida em que condensa em si as demandas funcionais tanto da linguagem como do pensamento. Apontou que apenas os estudos acerca dos significados das palavras lançariam luz à compreensão das complexas relações que se estabelecem, ao longo do desenvolvimento, entre tais processos. E, da mesma forma, poderiam esclarecer como transcorre o desenvolvimento dos signos. A construção do significado das palavras tornava-se, diante dessas constatações, objeto de especial atenção de Vygotski (1995, 1996, 1997, 2001) e Luria (1979b, 1981).

Nessa direção, os autores afirmaram que, em seu aspecto funcional desenvolvido, a linguagem encerra duas faces. A primeira aponta o seu lado fonético, verbal, representado por seu aspecto exterior e, a segunda, sua face semiótica, que comporta sua dimensão semântica, na qual o significado da palavra ancora a significação da linguagem e sua própria manifestação fonética. Contudo, as faces fonética e semiótica da linguagem não surgem ao mesmo tempo nem possuem níveis idênticos de formação, uma vez que não são “cópias uma da outra” nem se desenvolvem por paralelismo.

Luria (1979b, p. 18) também se referindo-se à construção de significados e à complexidade da estrutura da palavra e, por conseguinte, da linguagem, distinguiu na palavra dois componentes funcionais – sua “representação material” e sua “significação”. A representação material compreende à função primária da palavra graças a qual ela passa a indicar dado objeto e representar a imagem mental que dele se constrói. Segundo o autor, essa função possui enorme importância psicológica ao permitir aos seres humanos se libertarem das relações imediatas com o meio e, conseqüentemente, operarem objetos que não se fazem sensorialmente presentes na medida em que a palavra adquire possibilidades de suscitá-los.

Em unidade com a representação material se desenvolve a função simbólica da palavra, a quem compete analisar os objetos, distinguindo suas características essenciais e instituindo-os como integrantes de dadas categorias. Como tal, nela radica a abstração e a generalização. Nessa direção, afirmou:

[...] cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de que

“cada palavra generaliza” e *é um meio de formação de conceitos*, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção. [...] Eis porque a palavra não apenas significa uma imagem mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra (LURIA, 1979b, p.35, grifo do autor).

Destarte, o autor indicou a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais como condição para o enriquecimento tanto da linguagem quanto do pensamento, uma vez que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento. Ilustrou essa assertiva tomando como referência primária uma dada palavra em sua função denominadora direta, a exemplo de “pinheiro”, a ser então indutora de uma outra, “vegetal”.

A segunda palavra, do ponto de vista do grau de concreticidade, mostra-se mais pobre que a primeira. Entretanto, ao conter uma rede de ligações internas, tais como as diferenças entre vegetal e animal, os diferentes tipos de vegetal, as propriedades que dispõe etc., ausentes na palavra “pinheiro”, mostra-se incomensuravelmente mais rica do ponto de vista da formação da capacidade de pensar. Por isso, destacou o autor, a palavra que promove a formação de conceitos, muito mais do que aquela que corresponde à captação sensorial imediata do objeto, institui-se como o mecanismo mais decisivo do movimento do pensamento desenvolvido.

Há que se destacar, portanto, a dimensão qualitativa da aquisição de palavras, levando-se em conta a propriedade sintetizadora das mesmas, isto é, considerando-se aquilo que a palavra condensa, ou, conforme Luria, aquilo que ela “oculta”. Nesse sentido, Luria (1981, 2008) e Vygotski (1995, 2001) asseveraram que as palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica.

Existe, pois, uma estreita relação entre a evolução dos significados das palavras e os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico. Essa relação se expressa, sobretudo, no vínculo entre a história de construção dos significados das palavras e a imagem subjetiva construída acerca da realidade. Por conseguinte, para os autores supracitados, a análise da referida história aponta profícuos caminhos para a análise do percurso de formação da consciência humana.

Contudo, a grande importância conferida ao significado da palavra, demanda que se dê um passo adiante, ou seja, na direção de sua integração às características dos processos de

fala. Segundo Luria (1981), a fala é, por um lado, um meio de comunicação social, envolvendo indivíduos em processos correspondentes de formulação e decodificação de expressões orais; por outro, ela é condição para que esses mesmos processos se tornem um método de análise e generalização de informações recebidas, ou seja, um meio de atividade intelectual. Consequentemente, sua operacionalização como meio de comunicação e como atividade intelectual exigirá controle sobre os processos mentais, com vista aos próprios objetivos da fala e regulação do comportamento ao qual se vincula.

Luria destacou, assim, que a execução da fala abarca três componentes: o mecanismo acústico, a organização léxico-semântica e a sintaxe. Pelo mecanismo acústico, um fluxo contínuo de sons se converte em fonemas, ou seja, os sons são primeiramente isolados e sequencialmente aglutinados, conquistando dada significação. O componente seguinte compreende o domínio do código léxico da língua, por meio do qual são estabelecidas as correspondências entre as imagens mentais da realidade e seus equivalentes verbais, conferindo funcionalidade às palavras. Esse componente da fala é fundamentalmente responsável pela possibilidade de se designar qualquer fenômeno em um sistema de conexões morfológicas ou semânticas.

O terceiro componente é a sintaxe, manifesta nas expressões sob a forma de frases, requeridas à narrativa falada, cujo domínio caracteriza a etapa “linguística gramatical”. Seu grau de complexidade é variável, mas, não obstante, ela é sempre condicionada pela transição do pensamento em fala. Assim, se a palavra é a unidade mínima da linguagem, a frase é a unidade mínima da fala e, ambas, palavra e fala, esteios da complexificação de todas as funções psíquicas.

3.5.3 O significado da palavra como núcleo social da linguagem e do pensamento

Vygotski (2001) e Luria (1981) dedicaram-se especialmente ao trânsito, ao movimento, que se institui entre o significado da palavra e a fala, tomando-o como representante emblemático da essencialidade social tanto da linguagem quanto do pensamento. Afirmaram que a descoberta dos mecanismos presentes na variabilidade da palavra era condição para a explicação do papel funcional do significado verbal no ato de pensamento.

A ausência dessa compreensão culminara, segundo os autores, em inúmeras confusões na psicologia infantil, sendo a principal delas o tratamento indiferenciado do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Destarte, visando aclarar essa questão, Vygotski (2001)

retomou seus experimentos que tiveram como base inicial as proposições de Willian Stern; aos quais já nos referimos anteriormente neste trabalho no tratamento dispensado à percepção; estabelecendo uma distinção entre o aspecto externo e o aspecto semântico do desenvolvimento da linguagem.

Em seu aspecto externo, a linguagem caminha da parte para o todo, isto é, da palavra à frase, da frase simples às orações e delas a um complexo sistema de fala, atendendo um percurso no qual a criança:

Começa por pronunciar palavras isoladas; ao princípio do desenvolvimento essas palavras são nomes substantivos; logo aos substantivos se incorporam os verbos, surgindo as denominadas orações de dois termos. No terceiro período, aparecem os adjetivos e finalmente, quando a criança já adquiriu determinado acervo de frases, surge o relato [...] e essa sequência de fases não se refere a uma sucessão no desenvolvimento da percepção, mas sim, uma sucessão de fases no desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKI, 2001, p. 265).

Essa é, pois, a estrutura primitiva do desenvolvimento da linguagem e que, em seu aspecto externo, fenotípico, retrata um formalismo lógico linear do concreto ao abstrato, do simples para o complexo. Todavia, Vigotski já demonstrara em suas investigações metodológicas sobre a formação das funções psíquicas superiores a unilateralidade desse aspecto, afirmando recorrentemente que os comportamentos complexos culturalmente formados não seguem uma “linha reta” da parte para o todo e do simples para o complexo. Com isso, no tocante à linguagem, asseverou a necessidade de análise de seu aspecto semântico.

Postulou que, quando a criança pronuncia pela primeira vez ainda que uma única sílaba embrionariamente dotada de significado, por exemplo, “ma”, tal episódio não representa, meramente, a palavra “mãe”. Nela encontra-se contida, condensada, toda uma frase ou mesmo orações, de tal forma que, do ponto de vista interno, a criança não pronuncia uma simples sílaba ou palavra, mas expressa um complexo único sob a forma de dada configuração linguística, que atende à ordem lógica do todo para as partes.

Na estrutura primitiva da linguagem, esse complexo contempla uma expressão oral subordinada à situação emocional imediata, operando, sobretudo, sobre as pessoas de seu entorno. Nesse momento, a palavra já deixou de ser mera extensão dos objetos e, segundo Vigotski, de modo cada vez mais preciso, a linguagem infantil vai se tornando um instrumento de influência interpessoal. O autor conclui, assim, que os aspectos externos e

internos do desenvolvimento da linguagem evoluem em planos distintos mas contraditoriamente complementares, não havendo entre eles independência ou autonomia.

Na análise que Vygotsky e Luria (1996) empreenderam acerca das imbricadas relações entre linguagem e pensamento, especialmente quanto ao uso funcional da palavra e da reorganização psíquica que ele promove, colocaram em questão dois processos, unidos entre si na natureza social da linguagem. Em relação ao primeiro deles encontra-se a própria descoberta, pela criança, do *uso funcional da palavra*, quando ela começa a compreender que a combinação de determinados sons se revertem em dados resultados, operando como possibilidades para o atendimento de seus desejos.

Na gênese desse processo estão os primeiros sons articulados pela criança, ainda na qualidade de sons imitativos apresentados pelos adultos e partes inerentes aos objetos. Esse uso pré-linguístico e pré-intelectual da fala é o requisito primário ao uso funcional de palavras, descortinando possibilidades para a descoberta de seu real papel nas relações interpessoais. Segundo os autores referidos anteriormente:

Tendo compreendido o significado de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo. A palavra “babá” não significa somente babá para a criança: significa “babá, venha aqui”, ou “babá, vá embora”, ou “babá, me dê uma maçã”. Dependendo das circunstâncias, pode adquirir sentidos diferentes, mas aparece sempre em sua forma ativa que expressa, numa única combinação de sons, todo o desejo da criança. O primeiro período do uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra. As palavras exprimem ativamente o desejo da criança ou isola determinados elementos sobre os quais a criança se concentrou. Outros fenômenos complexos da fala diferenciam-se precisamente a partir dessa raiz (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 210).

Nesse momento a criança avança do som para a fala, sintetizando cada vez mais as reações vocais e pensamento adentrando em um período, em torno do segundo ano de vida, de enriquecimento ativo e rápido de seu vocabulário. Aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la com vista à consecução de dados objetivos – a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento.

A conversão da fala em instrumento do pensamento, por sua vez, determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e orientação do comportamento. Segundo os autores, passando “de fora para dentro”, a fala vai se instituindo como uma das funções psicológicas mais importantes ao possibilitar a

construção do mundo na interioridade subjetiva sob a forma de *imagem consciente*. Nas palavras dos autores:

Essas formas primitivas da atividade da fala da criança, que já mencionamos – todo esse período de tagarelice e dos “monólogos coletivos” – tudo isso constitui a preparação para os estágios do desenvolvimento nos quais ela (a fala) se torna o mecanismo essencial do pensamento. Somente neste último período é que a fala passa de um dispositivo externo, aprendido, para um dispositivo interno, e o pensamento humano adquire novas e vastas perspectivas de ulterior desenvolvimento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 213, grifo dos autores).

Trata-se, assim, do estabelecimento de um elo entre os processos de linguagem externo e interno, por meio do qual a linguagem passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo. Encontrar o elo de permeio entre a linguagem externa e interna foi, para Vigotski, outro objeto de suma importância.

Nessa busca apelou às suas próprias constatações experimentais acerca da internalização de signos, afirmando que com a linguagem ocorre o mesmo que se passa com qualquer processo psíquico complexo, com qualquer operação baseada no emprego de signos. Ou seja, afirmou que a linguagem não é uma exceção em relação à “lei genética geral do desenvolvimento cultural” de todos os processos funcionais superiores, asseverando a existência de quatro etapas fundamentais no desenvolvimento desses processos (VYGOTSKI, 2001).

A primeira, denominada “etapa primitiva” ou “etapa natural”, apresenta a operação em sua primeira forma de expressão. A essa etapa corresponde à linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. Na segunda, designada “etapa da psicologia ingênua”, a experiência subordina-se às propriedades do próprio corpo, dos objetos e fenômenos do entorno. As operações psíquicas “ingênuas” prescindem uma organização lógica, e, o enfrentamento de situações com base nelas resulta insuficiente, ingênuo, na exata expressão do termo.

No âmbito do desenvolvimento da linguagem, a etapa em questão aponta tanto a vocalização imitativa quanto a expressão da sintaxe da língua por anterioridade ao pensamento, independentemente de sua lógica interna. Por exemplo, a criança pode utilizar-se da palavra “quando” mesmo antes de compreender as relações temporais. Contudo, é essa etapa que abre as possibilidades para a seguinte, a “etapa dos signos externos”, na qual recorre-se a recursos externos auxiliares com vista à resolução de dadas tarefas psíquicas.

Em relação a essa etapa, Vygotski (2001) afirmou que da mesma forma que a criança “conta com os dedos” em operações matemáticas ou utiliza um recurso mnemotécnico para se recordar, também adota a palavra como signo auxiliar na conversão de operações externas em operações internas. Esse fato no desenvolvimento da linguagem corresponde à “fala egocêntrica²⁹”.

Vygotsky e Luria (2007) reiteraram o uso da fala egocêntrica *como emprego de signo auxiliar* ao constatarem, em seus experimentos, que diante de situações complexas o coeficiente desse uso praticamente duplica, demonstrando que as tarefas que requerem o emprego de instrumentos como condição para sua resolução, ou seja, que exigem a inclusão da inteligência prática da criança, evidenciam a natureza da fala egocêntrica e sua função genética no processo de socialização da inteligência. Segundo os autores:

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, *se volta para si mesma*, quando, no lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução, passa *desde a categoria de função intersíquica, a de função intrapsíquica*. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que antes aplicava a outro, *organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta*. A fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos, não é consequentemente a invenção de algum tipo de ação lógica pura, mas a aplicação de uma *atitude social para consigo mesmo*, a transferência de uma forma social de conduta na organização de sua própria psique (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 32, grifo no original).

Portanto, para que a fala socializada opere efetivamente como “ferramenta” do psiquismo – da mesma forma que os demais signos culturais – instituindo-se como instrumento do pensamento e autocontrole da conduta, existe um trânsito de desenvolvimento no qual a fala vai adquirindo novas propriedades, além daquelas especificamente voltadas à sua relação com o *outro*. Por essa via, promove um entrelaçamento cada vez mais estreito entre linguagem e pensamento, em decorrência do qual ambos conquistam patamares cada vez mais complexos de expressão no comportamento, ou seja, corroboram para o desenvolvimento de comportamentos complexos culturalmente desenvolvidos.

Finalmente, a quarta etapa se caracteriza pela transmutação da operação externa em operação interna, pela interiorização de signos, tal como se efetua, por exemplo, o cálculo

²⁹ A expressão “fala egocêntrica” foi proposta por Jean Piaget para designar um tipo específico de fala, voltado ao próprio sujeito. Tornou-se uma categoria recorrente em estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e relações entre linguagem e pensamento da criança.

mental ou a memória lógica. Daí que Vygotski (2001, p.109) designe esse estágio de “crescimento para dentro”, considerando que:

Na esfera da linguagem, lhe corresponde a fala interna ou inaudível. O mais notável nesse sentido é que entre as operações internas e externas existe nesse caso uma interação constante, as operações passam continuamente de uma forma para outra. E isso se verifica mais claramente no campo da linguagem interna, que, [...] está mais estreitamente ligada ao comportamento, podendo chegar a adotar uma forma completamente idêntica a quando se converte em preparação da linguagem externa (por exemplo, a reflexão acerca de um discurso ou uma conferência próxima etc.).

Assim, o autor afirmou conclusivamente o emprego de signos como mediação na conversão da linguagem externa em interna e a linguagem, como função central das relações sociais e igualmente do desenvolvimento da conduta complexa culturalmente formada. Grosso modo, a linguagem externa está para os processos intersíquicos tanto quanto a linguagem interna para os processos intrapsíquicos, naquilo que implica, também, sua unidade contraditória.

Outro aspecto destacado por Vigotski em relação à linguagem interna diz respeito ao fato de que ela não é, simplesmente, o correlato sem som da linguagem externa, mas uma função verbal altamente especializada e distinta. Por isso, a linguagem externa e interna formam entre si uma unidade dinâmica de transições de uma a outra. O traço distintivo central entre elas reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna e, por detrás dessa redução, se estabelecem relações entre os aspectos semânticos e fonéticos diferentes das relações próprias à linguagem oral.

Na linguagem interna, os aspectos fásicos e fonéticos condensam-se maximamente e nesse processo o significado da palavra ocupa o primeiro lugar. Segundo Vygotski (2001, p. 332): “A linguagem interna opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética. Essa relativa independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro destaca-se extraordinariamente na linguagem interna”.

Ao explicar a peculiaridade semântica da linguagem interna, o autor destacou três características, internamente vinculadas entre si. A primeira diz respeito à primazia do sentido sobre o significado da palavra. Com base na distinção proposta pelo psicólogo francês Frederic Paulhan entre sentido e significado da palavra, Vygotski afirmou que o sentido é sempre uma formação dinâmica, complexa e variável, subjugada aos contextos aos quais se aplica, possuindo, por isso, esferas de estabilidade distintas. O significado é, diferentemente,

mais estável, coerente e preciso, permanecendo invariável em todos os casos de mudança de sentido.

Porém, o significado real da palavra, aquilo que ela representa sob dada condição, revela-se como “potência” que se realiza ou não na linguagem em face de suas nuances intelectuais e afetivas. Portanto, o significado da palavra não é dado nela mesma, mas no contexto da frase que integra. Com isso, Vygotski (2001, p. 334) afirmou que: “Na linguagem interna, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase não é uma exceção, mas sim a regra geral”.

A segunda e a terceira características da linguagem interna relacionam-se à combinação ou fusão de palavras. Por um lado, verifica-se na linguagem interna o fenômeno da aglutinação de determinadas palavras como procedimento para compor outras, aptas a expressar conteúdos complexos. A palavra composta, ao cumprir essa tarefa, se manifesta funcional e estruturalmente como uma palavra e não como locução. Por outro lado, sendo essa a terceira característica, verifica-se também uma unificação não apenas entre palavras, mas também entre os sentidos que adquirem, quando entre eles se estabelece uma influência mútua – da qual resulta, inclusive, o significado conferido à palavra.

Vygotski (2001) destacou, assim, as enormes diferenças entre a linguagem interior e externa, estabelecendo uma aproximação entre a linguagem interior e a linguagem escrita, que são fundamentalmente monológicas – diferentemente da linguagem oral, dialógica, caracterizada essencialmente pela relação com o interlocutor. Na linguagem exterior, a transmissão direta do pensamento não se restringe ao uso de palavras, condicionando-se pelo conhecimento existente entre os envolvidos nela, pela entonação adotada, bem como gestos e expressões faciais.

Esse conjunto de fatores permite a afirmação da existência de abreviações também na linguagem exterior, não obstante tratar-se de uma simplificação de caráter distinto daquele que é próprio à linguagem interna. Segundo o autor, um mínimo de divisões sintáticas – manifestação condensada do pensamento e uma quantidade notavelmente menor de palavras – são os traços que caracterizam a linguagem externa na maioria das situações. Destarte, constatando as diferentes formas de abreviação que marcam tanto a linguagem interior quanto a linguagem oral, Vygotski (2001, p. 327) postulou, então, que a linguagem escrita - na qualidade de objetivação da linguagem interior, representa “[...] a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática”.

Nessa direção, chamou atenção, de partida, para a necessidade de compreensão da linguagem escrita como aquisição psicológica complexa, isto é, como conquista instrumental do psiquismo e não como um hábito motor específico. Considerou que o problema da linguagem escrita ainda era insuficientemente estudado pela psicologia e, conseqüentemente, essa importante aquisição permanecia subjugada a uma diversidade imensa de teorias pedagógicas de parcos fundamentos científicos.

Esse autor defendeu que a aquisição da leitura e da escrita não corresponde à instalação de comportamentos externos, mecânicos, determinados “desde fora”, não se identifica com a conquista de habilidades psicofísicas nas quais a motricidade da escrita e a decodificação das letras possa se destacar em detrimento dos conteúdos internos das mesmas, postulando que: “[...] é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras” (VYGOTSKI, 2006, p. 203).

O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Nesse sentido, tanto Vygotski (1995, 1997, 2006) quanto Luria (1981, 2001) consideraram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança.

Os processos percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se “ensina a criança a escrever”, mas profundamente dependente daquilo que esses autores denominaram como pré-história da linguagem escrita. Nessa direção:

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995, p. 185).

Com vista à exposição dos momentos mais decisivos que preparam esse complexo desenvolvimento, o autor destacou, então, a importância do gesto, que no plano gráfico corresponde à garatuja, os jogos simbólicos, o desenho e os próprios primórdios da escrita. Partindo do princípio de que o gesto é o primeiro signo visual a enlaçar-se, futuramente, ao

signo escrito, Vigotski analisou o quanto as primeiras expressões gráficas da criança transportam indícios gestuais para o papel.

Com isso ela, de fato, ainda não desenha, mas assinala gestos indicativos que sintetizam a captação sensorial, cognitiva e motora própria a esse momento de seu desenvolvimento. Aquilo que a criança realiza, do ponto de vista do observador externo, resulta, no mais das vezes, como um produto sem sentido. Contudo, o autor demonstrou por meio de inúmeros experimentos que essas produções articulam-se à situação experienciada pela criança, aos movimentos que realiza com todo o corpo, em especial com as mãos, concluindo que mesmo as garatujas representam muito mais do que uma simples descarga motora.

O segundo momento destacado diz respeito aos jogos simbólicos, nos quais dados objetos passam a ocupar o lugar de outros mediante um trânsito de significados. Esse é, para Vigotski, um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança pequena por meio de signos. Nessas situações, como se sabe, não são as semelhanças sensoriais entre os objetos que movem a substituição, mas o uso funcional que assumem. Esse uso, por sua vez, não se define pelo objeto, mas por uma série de ações e gestos aos quais o significado simbólico se subordina.

O objeto cumpre, no jogo simbólico, uma função substitutiva, e os gestos a ele relacionados conferem o significado situacional que assumem. O autor destacou que esse processo oculta um traço psicológico fundamental: a criança encontra no objeto indícios que operam como indicações daquilo que ele deve representar – dado que indica uma clara operação por meio de signos, na qual a criança extrai do objeto traços que assumem função simbólica, reconfigurando totalmente seu significado. Portanto, a escolha do objeto substitutivo, lúdico, não é um ato aleatório, mas resultado de uma análise realizada pela criança.

Vigotski analisou, então, o quanto o jogo se aproxima do próprio desenvolvimento da linguagem oral e da formação dos significados das palavras, posto que as palavras também adquirem seus primeiros significados a partir de algum indício figurativo. Atestou a estreita unidade entre as representações simbólicas no jogo e o desenvolvimento da abstração requerida tanto à linguagem oral quanto à linguagem escrita.

Em sintonia com os jogos simbólicos desponta o desenho, no qual ocorre, de modo gradativo, a passagem da garatuja à representação de objetos e fenômenos por meio da representação de elementos gráficos. Nas primeiras representações sob a forma de desenho, a criança ainda não o toma como verdadeira “representação” de algo, mesmo identificando nele

similaridades com os objetos reais. O desenho em suas origens é, para a criança, mais um objeto manipulável. Entretanto, trata-se de um objeto especial, de um objeto gráfico.

A evolução do desenho acompanha, por sua vez, os próprios domínios da linguagem oral, havendo uma estreita relação entre eles. A partir de pesquisas realizadas por Charlot Bühler, Vigotski afirmou duas formas distintas de entrelaçamento entre o desenho e a oralidade. Na primeira forma, o desenho antecipa-se à expressão oral apta a denominá-lo. Nessas situações, a criança primeiro desenha e só depois “fala” sobre o que desenhou. Paulatinamente e na dependência das aquisições da linguagem, a fala passa a acompanhar o desenho, em um processo que manifesta claramente a fala egocêntrica.

Há, pois, nesse momento uma interação entre o desenho e a terceira etapa do desenvolvimento dos processos superiores, a “etapa dos signos externos”. Os produtos do desenho, na qualidade de signos rudimentares, despontam como possibilidades para a indicação de objetos, pessoas e situações, em consonância bastante direta com os gestos e com os significados simbólicos presentes nos jogos.

Sobre esse fato, Luria (2001) observou que o desenho, nessas circunstâncias, possui para a criança muito mais um significado lúdico do que o de descoberta da possibilidade objetiva de representação gráfica. Considerou que a transição em direção a essa conquista se verifica à medida dos novos entrelaçamentos com a linguagem, tal como referido por Vigotski.

Na segunda forma de entrelaçamento destacada por esses dois autores, a designação verbal do desenho passa de posterior a anterior, indicando a fala como preditiva e orientadora da ação. No centro desse processo reside uma importante aquisição da criança: o planejamento e a direção do comportamento com vista ao planejado. Portanto, a evolução do desenho acompanha o desenvolvimento da denominação por meio da palavra, e, de modo similar, o desenho adquire a propriedade de representação simbólica, de linguagem gráfica.

Todavia, tanto Vygotski (1995) quanto Luria (2001) destacaram que, não obstante a imensa importância dessa conquista, existe uma diferença radical entre o desenho e a escrita. Da mesma forma que a “palavra”, o desenho adquire apenas uma “função simbólica de primeiro grau”, ou seja, ocupa o lugar do objeto, representa-o. Na estrutura interna do desenho infantil radica uma relação direta entre a representação gráfica e dado conteúdo captado sensorialmente, ou seja, a criança desenha “coisas” e não palavras.

Diferentemente, à escrita corresponde uma “função simbólica de segundo grau”, uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o

designa. Daí que a linguagem oral esteja para o objeto tanto quanto a linguagem escrita está para a linguagem oral, do que resulta, inclusive, seu alto grau de abstração e complexidade.

Porém, Vygotski (1995, p. 197) destacou que a expressão da linguagem escrita como representação de segunda ordem é, apenas, mais um momento de seu desenvolvimento, no qual o ato de escrever é guiado pela palavra a ser escrita, tal como se verifica nos momentos iniciais da alfabetização. Para esse autor, as formas superiores de linguagem escrita pressupõem a superação desse momento e, nessa direção, afirmou:

Compreende-se a linguagem escrita por meio da oral, mas essa relação se vai encurtando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a oral.

Destarte, o autor conclui que esse é o processo que, verdadeiramente, produz uma “viragem” no desenvolvimento cultural dos indivíduos, possibilitando a internalização dos mecanismos da leitura e escrita, tornando-os instrumentos de domínio sobre si e sobre a realidade. Trata-se do “crescimento para dentro” produzido pela internalização dos signos.

Vygotski (1995, 2001) e Luria (2001) colocaram em relevo, ainda, que a despeito dessa aparente linearidade no desenvolvimento da escrita, sua dinâmica interna encerra inúmeras “rupturas” e “saltos”, que são produzidos quando se passa de um momento a outro. A formação do simbolismo da escrita reserva, como dito, grande complexidade e as condições objetivas nas quais ocorre desempenham um papel fundamental.

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que goste de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de um outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ele. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma evoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornam diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolve sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2001, p. 145).

Portanto, a superação dos complexos desafios presentes na aquisição da linguagem escrita subjugam-se, sobretudo, às relações da criança com o mundo e à qualidade das

mediações culturais que as sustentam. O uso funcional de qualquer instrumento por parte dela é um ato fundamentalmente vinculado às condições objetivas de humanização disponibilizadas, de conquista de significados histórico-socialmente construídos. Assim, o trato com o mundo requerido nesse processo não se identifica com a manipulação externa, com o uso instrumental espontâneo, natural e adaptativo, mas com a formação de comportamentos culturais complexos, à altura da complexidade já alcançada pelos seres humanos.

Em suma, graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens, a ação conjunta, articulada, de toda sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais, isto é, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, implementação e transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva.

Em seus diferentes tipos, isto é, como linguagem dos gestos e dos sons, como linguagem oral e escrita, ou ainda como linguagem externa ou interna, assume várias funções ao longo de seu desenvolvimento, e em todas elas afirma a essencialidade social do psiquismo humano. No plano interpessoal, intersíquico, organiza a relação com o *outro*; como fala egocêntrica opera no plano das internalizações; como linguagem interna, manifesta no plano intrapessoal, intrapsíquico, organiza a própria consciência. Todo esse complexo e delicado percurso de formação foi, a nosso juízo, sintetizado por Vygotski (1997, p. 77) em uma frase: “[...] a linguagem não é só um meio de se compreender os demais, mas também de se compreender a si mesmo!”.

A linguagem, como exposto, reflete o *ser* do objeto ao designá-lo e, ao fazê-lo, funda a consciência em sua radicalidade social. Ou seja, toda designação é um ato social e, como tal, inexistente fora das relações entre os homens, independentemente da atividade coletiva que engendra sua existência concreta. A função semântica e significativa da linguagem, fundamento de um tipo especial de intercâmbio entre os indivíduos, é, por sua vez, condicionada por esse mesmo intercâmbio.

Nela se manifesta, pois, o ser social do homem e de sua consciência, posto a tornar-se, em unidade com o pensamento, a ferramenta matricial para a construção do conhecimento e orientação no mundo. Vinculando-se ao aprimoramento de todos os processos funcionais,

requalifica-os e, nesse processo, reside o lastro do desenvolvimento do pensamento. Todavia, a linguagem não é o andaime do pensamento, existindo entre eles uma relação de condicionabilidade recíproca, dialética.

A linguagem não é mero instrumento do pensamento, embora se implique completamente em sua formulação. Nem a linguagem é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento mero conteúdo interno da linguagem. Ambos só existem em suas máximas expressões ou, como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de uma unidade entre si, isto é, no processo unitário que instituem representado pela consciência humana. A compreensão dessa unidade, por sua vez, demanda uma atenção especial acerca das particularidades do pensamento.

3.6 Sobre o processo funcional *pensamento*

Conforme exposto anteriormente, a formação da imagem subjetiva da realidade e, por conseguinte, a construção do conhecimento, tem sua origem nas sensações e percepções – todavia, não se esgota nelas. Essa superação é tarefa, fundamentalmente, do pensamento, graças ao qual se apreende mediamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. O pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. Assim, permite a *construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas*.

A percepção sempre subjuga-se a um campo, isto é, a uma determinada situação na qual as coisas são apreendidas em suas expressões singulares, casuais e externas, em uma contiguidade espaço-temporal. Sob tais condições, suas propriedades podem estar até “reunidas”, porém, não “vinculadas”. Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. O produto dessa descoberta, por sua vez, firma-se como generalização, de modo que pelo pensamento se instala um trânsito do particular ao geral e do geral ao particular. Para o aprofundamento desse enfoque sobre o pensamento, organizamos nossa exposição em torno de três itens: o desenvolvimento do pensamento e a natureza da atividade humana, etapas do desenvolvimento do pensamento bem como relações entre pensamento e linguagem e a formação de conceitos.

3.6.1 O desenvolvimento do pensamento e a natureza da atividade humana

Leontiev (1978a), referindo-se ao desenvolvimento filogenético do pensamento, afirmou sua estreita dependência em relação à atividade, à atuação do homem sobre a realidade, posto que o reconhecimento do real condiciona-se, de partida, à ação sobre ele. Como atividade cognitiva e teórica, o pensamento não “acompanha” simplesmente a atividade, outrossim, encontra nela a sua forma embrionária, primitiva.

As operações racionais se impõem como exigências à atuação transformadora da natureza, ao trabalho. Essas operações se instituem primeiramente como operações práticas e apenas ao longo do desenvolvimento se convertem em operações teóricas. Assim, o trabalho se revela como gênese do pensamento, sintetizando tanto a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação. Nessa direção, Leontiev afirmou que as operações de trabalho modificaram radicalmente a estrutura geral da atividade humana.

Tais modificações resultaram, sobretudo, do aparecimento e desenvolvimento dos instrumentos de trabalho e, a partir deles, da instituição da atividade humana como atividade mediada. A interposição de instrumentos no metabolismo homem – natureza, por sua vez, só é possível em ligação com a consciência do objeto do trabalho e dos fins aos quais se subordina. A descoberta das propriedades da natureza passa a ser requerida com vista tanto à fabricação de instrumentos quanto ao seu uso em face dos objetivos de transformação da mesma. Por isso, considerou o autor, o instrumento pode ser considerado como o portador da primeira abstração consciente e racional, da primeira generalização objetivada.

O instrumento, na qualidade de objeto social, deixa de ser um mero objeto em si mesmo, tornando-se algo que encerra em si uma ampla prática social – encerra relações entre os homens e os fins que visam a atender com suas ações. Sob tais condições, a atividade assume dupla função: “[...] uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação” (LEONTIEV, 1978a, p. 86).

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente.

Engendrada pelas relações de trabalho, a consciência possui uma base sensível e seu desenvolvimento, contraditoriamente, não deixa de ser a superação dessa base exatamente para enriquecê-la, ou seja, para possibilitar a construção de uma imagem consciente qualitativamente distinta da forma sensível e imediata da realidade. Porém, essa imagem qualitativamente superior, produzida pelo pensamento, não se aparta de sua base sensível.

A abstração que todo pensamento comporta representa apenas uma das formas de sua conexão ao real e não um alheamento dela. A prática social do conjunto dos homens é sempre o fundamento e o critério de validação do pensamento. A distância aparente entre a teoria e a prática resulta do fato que o pensamento teórico se eleva para além do encadeamento sensorial específico que sustenta a atuação prática.

Entre a atuação prática e o pensamento teórico se instala um encadeamento de ideias, um percurso que encadeia conceitos, do que resulta ser - o pensamento teórico, fundamentalmente, um processo. Destarte, tão mais “extenso” e complexo esse percurso, tão mais abstrato o pensamento. Por conseguinte, apenas o conhecimento, o domínio desse movimento possibilita a apreensão prática da teoria, ainda que possa existir, do ponto de vista da análise externa, uma grande distância entre elas.

Rubinstein (1967), também se referindo à relação entre atividade e desenvolvimento do pensamento, afirmou que todo pensamento se origina com vista à solução de demandas da atividade. O homem começa a pensar em unidade com a situação-problema com a qual se depara e de cuja solução depende o próprio curso de suas ações e, essa situação em unidade com as ações em curso, circunscrevem a natureza da atividade mental.

Para esse autor, o pensamento efetua-se em forma de operações mentais conscientes e volitivas orientadas pelo atendimento de necessidades ou interesses do indivíduo. Como tal, efetua-se como um processo mental real, ou seja, diretamente vinculado às vivências subjetivas da realidade objetiva. A consciência do desafio a ser vencido pelo pensamento determina-o como um processo planejado, um sistema de operações intelectuais que possui um princípio – a situação-problema representada pela tarefa – e um fim – a consecução satisfatória da necessidade condicionada pela solução da referida situação.

Entre princípio e fim se impõe um decurso de operações mentais articuladas que buscam tanto a identificação das conexões internas postas na situação quanto a descoberta de sua solução. A tarefa condiciona as ações, destacando-se dentre elas as operações mais decisivas na condução da solução almejada. Todavia, esse processo não se leva a cabo na ausência de mecanismos de controle do comportamento mental, graças aos quais se possa estabelecer uma relação lógica entre os efeitos das ações e a intenção inicial, isto é, que

permita a verificação de convergências ou divergências entre ações, seus resultados e objetivos da tarefa.

Nessa mesma direção, Luria (1981) sistematizou cinco etapas no processo de pensamento. A primeira etapa compreende determinada tarefa, as condições que a sustentam e o motivo que a torna necessária, pressupondo o confronto do indivíduo com uma situação para qual não dispõe de solução. A segunda etapa compreende o refreamento de respostas impulsivas e a investigação das condições nas quais o problema se insere. Nela, as ações mentais visam à análise dos seus componentes, dos seus aspectos ou características essenciais, conexões internas etc. Trata-se de um trabalho de investigação das condições que sustentam a tarefa.

Diante dos resultados desse trabalho, instaura-se a terceira etapa, que visa selecionar uma alternativa de solução, dentre várias possibilidades, bem como a elaboração de um plano de execução da tarefa. Luria destacou que essa etapa contém os componentes mais essenciais da atividade de pensamento, na medida em que determina a seleção de alternativas, o trato com a probabilidade de sucesso na solução do problema e, sobretudo, a definição da estratégia a ser adotada.

A análise das condições do problema em relação à alternativa estratégica a ser adotada representa também o ponto nevrálgico da questão porque cada tarefa suscita uma vasta gama de alternativas. Daí que o domínio dos significados implícitos na tarefa, e descobertos na análise das condições que a originam, operam decisivamente na elaboração e seleção da alternativa adequada à solução almejada. Uma vez definida a melhor alternativa e o esquema estratégico de ação, avança-se para a quarta etapa.

Nessa etapa destacam-se os métodos e as operações requeridos à implementação do esquema estratégico definido, e que, segundo Luria, compreendem o uso de algoritmos (linguísticos, lógicos, numéricos) desenvolvidos no curso da história social e adotados por adequação ao referido esquema. Esse é o momento operacional do processo, no qual se destaca a importância dos conhecimentos, dos códigos disponibilizados ao indivíduo e que operarão como “ferramentas” para a realização da tarefa. Nas palavras de Luria (1981, p. 289),

A existência desses códigos internos bem assimilados, que formam a base operante do “ato mental”, forma também, assim, a base para a execução de operações intelectuais requeridas, e, no indivíduo adulto, que dominou o uso desses algoritmos, ela começa a fornecer um alicerce sólido para o estágio operante do pensamento.

Destaque-se desse excerto, a importância da apropriação dos signos culturais, fundamentais ao enriquecimento do ato mental e, da mesma forma, o quanto o empobrecimento de suas internalizações provoca o esvaziamento exatamente do que lhe é requerido para operar. Pois bem, condicionada pelas características da etapa anterior, desponta a quinta etapa, que compreende a identificação de uma solução para o problema ou a descoberta de uma resposta à tarefa em questão. Contudo, essa descoberta ainda não representa a completude do processo, posto que ainda restará a verificação da solução ou resposta encontradas.

Para tanto, tais dados conclusivos serão contrapostos aos produtos da análise das condições da tarefa, resultantes da segunda etapa do processo, e, estando de acordo com tais condições, afirma-se a solução encontrada e o ato intelectual estará completo. Caso contrário, as soluções e respostas serão refutadas, originando novo percurso de busca.

A ocorrência dessas etapas revela, pois, o decurso do pensamento à base do raciocínio, que pressupõe as operações lógicas que o instituem como processo, como movimento de buscas, de descobertas para além do que é sensorialmente dado pela situação prática. O raciocínio visa, então, identificar as complexas interações entre os diversos tipos de objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, necessárias, suas causas e consequências, suas reciprocidades, enfim, o que é requerido à solução efetiva de uma situação-problema.

O raciocínio passa das relações gerais, casuais às essenciais, descobrindo as normas ou leis da realidade. A percepção possibilita apenas a comprovação que em um caso individual dado fenômeno específico ocorreu assim ou de outro modo, mas somente mediante uma operação mental posso concluir o que é uma norma geral. A descoberta das normas de qualidades e relações que aparecem na percepção exige uma atividade mental. [...] Todas as operações racionais (análise, síntese e outras) surgiram primitivamente como operações práticas e só mais tarde de converteram em operações do pensamento teórico (RUBINSTEIN, 1967, p.379).

Portanto, a gênese desse processo reside no material disponibilizado pela captação sensorial, mas, ao mesmo tempo, na ampliação deste. O raciocínio se impõe como necessidade ao conhecimento do objeto quando esse conhecimento, radicado na referida captação, mostra-se parcial e insuficiente, ou seja, o raciocínio começa quando o conhecimento sensorial se revela insuficiente no atendimento aos motivos da atividade.

A atividade racional produz resultados sob a forma de ideias, conjecturas, hipóteses ou mesmo juízos e leis gerais elaboradas sob a forma de conhecimentos sistematizados, isto é,

produz correlações lógicas. Essas correlações permitem que na solução de um problema sejam descobertas as condições objetivas das quais emerge e as exigências que dispõe – até então desconhecidas. Do ponto de vista lógico-cognitivo, a resolução de um problema determina sua própria superação, em um processo de ultrapassagem do imediatamente dado.

Por conseguinte, os desafios cognitivos presentes na atividade são estruturantes do pensamento e ele, um processo de formulação de processos mentais aos quais a atividade deva subordinar-se. Esses processos, por sua vez, são elaborados com a decisiva participação da linguagem ou, mais especificamente, do significado da palavra, conferindo ao pensamento um caráter fundamentalmente mediado.

Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características etc. da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. Portanto, se graças à linguagem torna-se possível a abstração do objeto sob a forma de ideia, graças ao pensamento essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que se coloque como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes.

A compreensão do ato de pensamento e de seus produtos determina, então, a compreensão de quais sejam as operações racionais que o colocam em curso. Referindo-se a elas, Smirnov e Menshinskaia (1960), bem como Rubinstein (1967), destacam os processos de análise e síntese, de comparação, generalização e abstração. A *análise* e a *síntese*, inseparavelmente ligadas entre si na busca dos nexos objetivos que sustentam a realidade pensada, são consideradas operações centrais por integrarem todas as demais.

A análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – seja ela um objeto, fenômeno ou situação. Ao promover essa dissecação, a análise possibilita não apenas a identificação dos elementos constituintes e atributos, mas, sobretudo, a descoberta das conexões que os unem, tornando-as integrantes de uma totalidade específica ou também de várias outras. A análise determina, pois, a síntese de quem foi ponto de partida.

Há entre essas funções antagônicas uma unidade dialética, dado que na atividade prática ou teórica torne-se muito tênue a identificação de até onde vai a análise e de onde parte a síntese. Análise e síntese, em uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância, no

qual a natureza do fenômeno em foco e a clareza que se tenha, ou não, sobre ele condiciona a prevalência de uma ou de outra. Nas palavras de Rubinstein (1967, p. 394):

No plano da lógica, que considera o conteúdo objetivo do pensamento em sua relação com a verdade, ambas [*referindo-se à análise e a síntese*] se confundem de forma contínua entre si. A análise sem a síntese é insuficiente; os ensaios efetuados de um plano unilateral de análise sem a síntese conduziram a reduzir o todo, mecanicistamente, à soma de suas partes. Tão pouco é possível a síntese sem a análise, porque a síntese no pensamento deve reestabelecer as relações essenciais recíprocas dos elementos do todo, que se tem separados pela análise.

Todavia, os fins do pensamento não se esgotam na análise e na síntese, uma vez que seus resultados conduzem a outras elaborações, dentre elas, à *comparação*. Por meio dela, os objetos, fenômenos e situações, bem como suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação. A descoberta de semelhanças ou diferenças representa a forma mais primitiva de conhecimento e de estabelecimento de relações entre objetos, partes ou qualidades que dispõem.

A identidade e a diferença resultantes da comparação despontam, originariamente, dos aspectos externos, ou seja, impõem-se como relações externas advindas das manifestações fenomênicas da realidade. Assim, a profundidade e o alcance do pensamento vinculado à comparação pressupõem, para além do encontro dessas relações, a busca dos nexos internos essenciais por meio de análises e sínteses cada vez mais abstratas.

Segundo Smirnov e Menchinskaja (1960), a comparação é, ao mesmo tempo, um processo analítico-sintético. Analítico na medida em que, para se comparar dois ou mais objetos, é necessário desagregar determinados aspectos deles para, nessa separação, encontrar as semelhanças e diferenças existentes. Sintético, uma vez que o produto da análise impõe novas conexões, outra unificação, emblematicamente representada pela classificação.

Esse processo, por sua vez, é uma premissa para a *generalização*, a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo, quais são seus aspectos comuns essenciais. A generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta. Por meio dessa operação, na qual análise, síntese e comparação têm participação imprescindível, se coloca a descoberta das regularidades presentes na realidade, viabilizando o acesso às suas conexões internas, às suas determinações essenciais.

Nessa direção, Rubinstein (1967) destacou que o processo de generalização não se identifica com a parcialização do objeto, ou seja, com a apreensão de propriedades específicas em detrimento do conjunto das propriedades das coisas. Para o autor, a parcialização do objeto conduz exatamente à falsa generalização, isto é, à negatividade advinda da omissão da totalidade. A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral e não uma simplificação do pensamento na captação do real.

O desempenho dessa tarefa une-se estreitamente à *abstração*, em decorrência da qual unificam-se mentalmente as propriedades da realidade sob a forma de “particularidades gerais”. Eis, pois, a dialética do processo de abstração e construção de conceitos – que supera, por incorporação, o específico no geral. As operações de generalização e abstração não se desprendem da concretude do fenômeno particular, outrossim, incidem sobre o específico que corresponde a um geral determinado.

Por essa razão, as características particulares não são descartadas – mas pensadas no bojo de uma multiplicidade de peculiaridades que são próprias não apenas de um objeto específico, mas de uma multiplicidade deles. Ou seja, por essa via, cada objeto pode ser apreendido como caso particular de uma classe mais geral. Todas as operações racionais e, especialmente, a generalização e a abstração estão arraigadas, em suas origens, à atuação prática da qual se desprendem seus primeiros resultados mentais sob a forma de “objetos do pensamento”.

Como operações sensíveis, isto é, em suas expressões primitivas, subjagam-se aos fins das ações em suas características pragmáticas, limitando-se a alguns aspectos da realidade. Por conseguinte, formam-se na base da função seletiva da atenção, cujo foco se define pela organização e estrutura da atividade em curso. O processo de ultrapassagem dessa condição depende da gradativa transposição das representações das peculiaridades sensoriais às abstrações sob a forma de conceitos. Segundo Rubinstein (1967, p. 396):

A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre os objetos nos quais aparecem tais qualidades abstratas. Enquanto o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas invariavelmente volta a ele. E esse retorno ao concreto, do qual o pensamento se tem desprendido por abstração, vincula-se sempre ao enriquecimento da compreensão ou do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, retornando a ele por meio do abstrato.

Assim, entre concreticidade e abstração existe uma unidade contraditória, na qual ambas despontam como fenômenos interiores um ao outro. Todavia, o movimento implícito nessa unidade só é possível por meio da *palavra*, daí que todas as operações racionais vinculem-se a ela. Apenas pela mediação da palavra torna-se possível o pensamento sobre algo para além de sua imagem sensorial.

Conforme destacado no tratamento dispensado à linguagem, a palavra oportuniza a abstração e a generalização dos constituintes da realidade. À sua base o pensamento formula princípios e leis cada vez mais gerais e precisos acerca da realidade concreta. Esses conhecimentos, por sua vez, se consolidam sob a forma de *conceitos, juízos e conclusões*. O conceito, como já considerado, não existe fora da palavra, uma vez que se forma na separação mental das qualidades gerais e essenciais dos objetos e sua reunificação sob a forma de imagem significada destes.

Segundo Petrovski (1985, p. 297): “[...] o conceito é a ideia na qual se refletem as características gerais, substanciais, diferenciais (específicas) dos objetos e fenômenos da realidade”, ou seja, compreende um conjunto de conhecimentos acerca do objeto ao qual se refere. Por conseguinte, o domínio do conceito não se identifica com a aprendizagem de seus aspectos formais e verbais, mas com o reconhecimento da realidade que ele contém.

O conteúdo do conceito é, pois, a realidade concreta submetida à formulação de juízos lógicos, pelos quais a realidade pode ser refletida por meio de conexões entre objetos e fenômenos, assim como suas qualidades. O juízo se impõe como um ato fundamental no desenvolvimento do pensamento, posto que pensar significa, antes de tudo, elaborar julgamentos com respeito ao seu objeto e obter resultados conclusivos, ainda que provisórios.

Na análise que realizaram sobre a formulação de juízos, Smirnov e Menchinskaia (1960) destacaram nela dois polos: o polo “sujeito”, representado por aquilo ao qual o juízo se refere, e o polo “predicativo”, representado por aquilo que se manifesta em relação ao sujeito. Com base nessa proposição, afirmaram a existência de vários tipos de juízos, tais como: afirmativos ou negativos, gerais ou parciais, categóricos ou condicionais, entre outros. Todavia, apesar das diferenças que possam haver entre eles, todos visam o estabelecimento de conexões entre sujeito e predicado a partir de, pelo menos, algum conhecimento sobre estes. Destarte, os conceitos se impõem como conteúdos e possibilidades para a elaboração de juízos e os juízos como expressões condensadas em novos conceitos.

O pensamento se revela, então, como um processo metabólico entre conceitos e juízos tendo em vista a obtenção de conclusões. Todo conceito oculta juízos na mesma medida em que os juízos apontam formas especiais de relações entre conceitos. Contudo, os juízos não

são atos mentais puros, isto é, exigem fidedignidade ou veracidade àquilo a que se referem e, segundo Rubinstein (1967, p. 400), a esse serviço se coloca a reflexão como ato de pensamento que articula juízos. Nas palavras do autor:

Todo juízo reclama verdade. Mas nenhum juízo é a verdade absoluta. Por isso existe a necessidade da crítica e da comprovação, a necessidade do trabalho mental em juízos. A *reflexão* é o trabalho mental em juízo, orientada à determinação e comprovação da veracidade do mesmo. O juízo é tanto o ponto inicial ou de partida como o ponto final da reflexão. Em ambos os casos se desprende o juízo do isolamento, no qual não se pode averiguar sua verdade e o implica num sistema de juízos, isto é, num sistema de conhecimentos ou de saber. A reflexão é a justificação ou argumentação do juízo, quando, partindo dele, descobre suas premissas, que condicionam sua veracidade.

Como resultado dessa série de operações mentais é que as conclusões podem ser obtidas, ou seja, os produtos do pensamento podem ser sistematizados como extração de determinados juízos a partir de outros. Assim, o curso do pensamento não se fecha na conclusão, posto que ela é por um lado, ponto de chegada da reflexão e, por outro, ponto de partida para novas conexões entre juízos. Ainda segundo Rubinstein, a conclusão é formulada por meio da dedução ou da indução.

Pela via dedutiva, subtraem-se de conhecimentos existentes novas premissas ou novos juízos sem que se recorra à experiência direta. Na dedução, princípios gerais são convertidos em meios para elaboração de outros juízos, regulando e orientando seu desenvolvimento, em um movimento que parte de juízos gerais e caminha para juízos particulares. Embora os pressupostos da lógica formal tenham conferido aos processos dedutivos lugar de destaque na formulação de conclusões, Rubinstein (1967) chama a atenção para a unilateralidade dessa posição ao preterir as relações internas essenciais que existem entre dedução e indução.

Considerando que, por via indutiva são formuladas conclusões que partem do particular para o geral, apenas a intervinculação entre indução e dedução torna possível a aplicação de princípios gerais de dedução sem que se perca de vista seus nexos com cada caso particular. Portanto, a formulação de juízos voltados à captação da realidade em sua totalidade entrelaça indução e dedução em um contínuo movimento que parte do particular para o geral e do geral para o particular.

Luria (1979b), no tratamento que dispensou às operações de conclusão – isto é, às relações lógicas estabelecidas pela mediação da linguagem e sistematizadas sob a forma de juízos - e que não partem diretamente da atividade prática sensorial – destacou o caráter histórico dessa capacidade e sua subordinação aos próprios níveis de desenvolvimento do

pensamento teórico. Segundo esse autor, a adoção de relações lógicas para a elaboração de conhecimentos e informações de modo dedutivo exigiu do homem as complexas operações racionais, sobretudo a generalização, a partir das quais instituiu seu confronto com as dimensões universais dos fenômenos. Ou seja:

[...] foi-lhe necessário transferir imediatamente o raciocínio do plano dos processos práticos evidentemente eficazes para o campo das *construções teóricas lógico verbais* para ganhar confiança na *premissa básica* e começar imediatamente a ver na afirmação da segunda premissa menor um caso particular da premissa maior, genérica (LURIA, 1979b, p. 105, grifo no original).

Tornou-se necessário o “desprendimento” das premissas fundadas na experiência prática individual para que novos códigos lógicos, produzidos pela expansão abstrata dessa experiência, pudessem ser implementados e, com isso, juízos parciais e isolados fossem substituídos por *sistemas de juízos*, Ainda segundo Luria, dois fatores se revelaram decisivos para esse desenvolvimento, sendo um deles a complexificação das formas de comunicação advindas das relações de trabalho e o outro, a aprendizagem sistematizada, sobretudo pela educação escolar.

A partir de suas pesquisas, realizadas nas regiões de Uzbequistão e Quirguistão, Luria (2008) constatou o quanto as pessoas que vivem em formações econômico-culturais pouco desenvolvidas encontram dificuldades para suplantar o pensamento prático-visual com vista a outros parâmetros na orientação do comportamento. As operações racionais de comparação e generalização como atos abstratos revelaram-se ausentes ou altamente deficitários na resolução dos problemas experimentais propostos aos sujeitos da pesquisa. Destarte, Luria demonstrou, por inúmeros experimentos, que as formas abstratas de relação com a realidade resultam de “revolução cultural”, ou seja, as transformações culturais fornecem os elementos fundamentais para as transformações cognitivas.

3.6.2 Etapas do desenvolvimento do pensamento

Levando em conta a natureza histórico-cultural do pensamento, Vygotski (2001), Leontiev (1978a, 2005), Smirnov e Menchinskaia (1960) e Petrovski (1985) destacaram a existência de três formas de pensamento, a saber: *pensamento efetivo* ou *motor vívido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*. A primeira forma aponta

as próprias origens do pensamento, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, quando pensamento e ação se identificam no trato das situações-problema. Os embrionários processos de análise, síntese e generalização encontram-se indissoluvelmente ligados à manipulação dos objetos e as conexões estabelecidas entre eles circunscrevem-se ao campo sensorial perceptual da ação. Essa forma de pensamento caracteriza o curso do desenvolvimento do pensamento por anterioridade ao desenvolvimento da linguagem – daí que também possa ser identificado, nos animais superiores, como “inteligência prática”.

Cabe observar que Vygotski (2001), em anuência às proposições de K. Bühler, também considerou a existência de um tipo de pensamento apoiado na compreensão de relações mecânicas estabelecidas a partir de experiências práticas. As descobertas advindas dessas relações representam invenções primitivas para a resolução de problemas, ou seja, a descoberta de meios mecânicos para metas igualmente mecânicas presentes na manipulação prática.

O objeto do pensamento efetivo ou motor-vívido é, portanto, o ato de realização da tarefa, essencialmente condicionado pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma de atendimento às necessidades. Assim, dota-se de um caráter pragmático circunstancial, alheio a quaisquer formas de planejamento que projetem a ação no futuro. Por conseguinte, essa forma de pensamento não ultrapassa os elos mais imediatos da atividade a que se associa.

A forma de pensamento figurativo marca o primeiro salto da atividade teórica em relação ao seu desprendimento da atividade prática. Todavia, esse desprendimento se processa gradualmente, à medida da transposição do pensamento efetivo em direção ao pensamento orientado por imagens objetivas. Essa orientação também se verifica no plano da “inteligência prática” dos animais superiores, porém, sua expressão na condução do desenvolvimento do pensamento humano adquire formas qualitativamente distintas graças ao desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem condiciona, duplamente, o desenvolvimento do pensamento figurativo. Por um lado, o domínio da fala e do significado das palavras coloca em questão a função social dos objetos – determinando novas formas de trato com eles e, por conseguinte, novas formas de generalização. Ainda que essa generalização se encontre limitada à experiência prática, ela impulsiona a formação de juízos primários apoiados basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos. Por outro lado, a designação do objeto sob a forma de palavras e a ampliação dos domínios da linguagem refletem-se

diretamente na qualidade da percepção, enriquecendo-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação.

Conquistando maior acuidade, a imagem perceptual se destaca no campo de ação, conferindo ao pensamento a possibilidade de orientar-se por ela. Nessa forma de pensamento ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, conseqüentemente, as mais primitivas expressões de abstração. Entretanto, o pensamento figurativo permanece essencialmente concreto e subjugado à experiência sensorialmente dada. Nele, o lugar ocupado pela ação no pensamento figurativo passa a ser ocupado pela imagem sensível e seu grande avanço reside exatamente no fato delas representarem uma importante forma de reflexo psíquico da realidade.

A terceira forma de pensamento corresponde ao pensamento abstrato ou lógico-discursivo, considerado pelos autores como *pensamento* – na exata expressão do termo. Ultrapassando a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, o pensamento abstrato apoia-se em conceitos e raciocínios abstratos operando, fundamentalmente, por mediação.

Segundo Leontiev (1978a), a mediação é o traço distintivo central entre a “inteligência prática” dos animais e o pensamento humano. Se a primeira se impõe como forma de adaptação às condições dadas pela situação, na qual o objeto percebido orienta a ação animal no atendimento de suas necessidades, no pensamento humano se dirige pela intenção ou finalidade da ação, que exige, na maioria das vezes, a própria transformação da situação.

Por meio do pensamento abstrato: “[...] submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos são diretamente acessíveis” (LEONTIEV, 1978a, p. 84). Para tanto, urge a formulação e assimilação de conceitos que possibilitem a superação do conhecimento sensorial em direção ao conhecimento mediado, a rigor, lógico-discursivo.

As operações por meio de signos, ao promoverem profundas transformações em todas as operações psíquicas, conduzem as formas de pensar a outro patamar, cujo estofa se identifica com outras modalidades de atividade externa, a exemplo da fala, da leitura e da escrita, do cálculo, por meio das quais se instituem os conceitos verbais e as operações lógicas do raciocínio.

Essa forma de pensamento visa, por essência, à superação do conhecimento aparente, sensorialmente dado, em direção à descoberta de relações internas, ocultas à percepção – porém, fundantes da existência do objeto ou fenômeno. Segundo Vygotski (2001, p. 296):

[...] todo pensamento trata de unir algo com algo, de estabelecer uma relação entre algo e algo. Todo pensamento possui movimento, fluidez, desenvolvimento, em uma palavra, o pensamento desempenha uma função determinada, um trabalho determinado, resolve uma tarefa determinada.

A tarefa desempenhada pelo pensamento abstrato consiste exatamente na transformação do que é imediatamente acessível com vista ao mediamente possível. Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial, concreto, em direção ao pensamento teórico.

Nesse processo de transformação, as internalizações realizadas pelo indivíduo do acervo de conceitos e juízos, as leis gerais que regem o movimento da realidade, elaborados e sistematizados historicamente, despontam como variável imprescindível ao desenvolvimento do pensamento, tornando-os instrumentos psicológicos requeridos à qualidade do pensamento no desempenho de suas tarefas em face da realidade.

Davídov (1988), dedicando-se às diferenças qualitativas existentes no pensamento lógico-discursivo, propôs uma caracterização diferencial entre o que chamou de “pensamento empírico” e “pensamento teórico”, considerando que o segundo representa sua forma mais completa e mais desenvolvida. O autor inicia sua exposição colocando em destaque, também, as bases materiais do pensamento e os vínculos que se instituem entre ele e os sistemas verbais, dados que o colocam em relação direta com a ação social do homem sobre a natureza.

Portanto, na base do pensamento, como função psicológica que utiliza o sistema verbal para elaborar operações racionais sintetizadas em forma de conceitos e juízos, reside a atividade prática. Todavia, como resultado do processo cognitivo, a experiência sensorial, prática se amplia imensamente, instituindo-se como universalidade abstrata. O pensamento empírico assenta-se nesse processo, que transforma as imagens captadas pelos sentidos em uma expressão verbal, possibilitando a construção do conhecimento do imediato na realidade.

Por essa via, a representação da realidade conquista importantes dimensões, tais como quantidade, qualidade, propriedades, medida etc.; aspectos esses ligados diretamente ao plano concreto das imagens. Do movimento que se inicia com as impressões de algo que se expressa cognitivamente surge a determinação qualitativa e quantitativa do objeto captado, a identidade e a diferença se tornam acessíveis. Destarte, as possibilidades cognitivas do pensamento empírico são muito amplas, assegurando ao indivíduo um vasto campo de discriminação e designação de propriedades dos objetos e suas relações.

Ancorado em prescrições lógico-formais, esse tipo de pensamento cumpre um importante papel na construção do conhecimento, corroborando a formulação de deduções ou juízos bastante complexos, isto é, para a formulação de representações da realidade. Com isso, o autor alerta para a necessidade de não se tomar o produto do pensamento empírico como conhecimento simples ou de senso comum. Cumprindo, sobretudo, a função de analisar e estabelecer diferenciações primárias na realidade ele possibilita domínios abstratos de razoável amplitude.

Todavia, o pensamento empírico não se revela suficiente para apreender a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações, tarefas requeridas ao pensamento teórico. Davídov afirmou que o sensorial e o racional não são dois processos isolados da construção do conhecimento, mas momentos de um mesmo processo, integrando-o permanentemente, e nisso reside a essencialidade do pensamento teórico. Em suas palavras:

[...] o presente e observável deve ser considerado mentalmente com o passado e com as possibilidades de futuro; nestes trânsitos está a essência da mediação, da formação de sistemas, do todo a partir das diferentes coisas interatuantes. O pensamento teórico ou o conceito deve reunir as coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas, não coincidentes e assimilar seu peso específico neste todo (DAVÍDOV, 1988, p. 131).

Ou seja, o pensamento teórico visa a representar o real como algo em formação, tendo em vista chegar à complexidade de manifestações do todo. Por conseguinte, seu objetivo é reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. Esse tipo de pensamento, cujo estofó reside na lógica materialista dialética, mostra-se como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade e, assim sendo, operar por meio de conceitos é sua principal característica.

Como forma “superior”, isto é, como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida histórico-culturalmente, o pensamento teórico subjugava-se à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico.

Por conseguinte, constata-se pelas proposições de Davídov (1988) que o pensamento abstrato comporta diferenças qualitativas expressas nos tipos de pensamento empírico e teórico, dos quais resultam conhecimentos igualmente empíricos ou por conceitos propriamente ditos, respectivamente. Os primeiros derivam diretamente da atividade sensorial em relação aos objetos e fenômenos da realidade, conduzindo ao conhecimento do imediato, vinculado ao plano concreto das imagens. Operando nesse plano, centra-se na aparência dos fenômenos.

O pensamento teórico e o conhecimento dele derivado abarcam aspectos que não são observáveis na existência do presente imediato, apreendendo o fenômeno no complexo sistema de relações que o sustentam. Visando reproduzir o processo de formação e desenvolvimento do dado tomado como objeto do pensamento, opera necessariamente por meio de conceitos. O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa. Sendo assim, consiste a base real da verdadeira imaginação e dos atos criativos.

Até o presente momento dessa dissertação acerca do processo funcional *pensamento*, procuramos colocar em questão os aspectos característicos gerais requeridos à sua compreensão como conquista do desenvolvimento histórico, graças a qual o trato humano com a realidade avança do plano prático, sensorial e concreto em direção ao plano teórico ou abstrato. O salto qualitativo promovido por essa aquisição do psiquismo foi exaustivamente analisado por Vygotski (1995, 1996, 2001), que o introduziu como um dos mais importantes critérios para a análise do desenvolvimento psíquico e, especialmente, do comportamento complexo culturalmente formado.

3.6.3 Relações entre pensamento e linguagem e a formação de conceitos

Segundo Vygotski (2001), a análise do desenvolvimento do pensamento, da mesma forma que a análise do desenvolvimento da linguagem, aponta como fato de primeira relevância o reconhecimento da complexa relação que entre eles se estabelece, sobretudo, à luz da compreensão de suas raízes genéticas. Considerou que os estudos até então existentes, que dicotomizavam as linhas essenciais do desenvolvimento do pensamento e da linguagem,

havia conduzido a psicologia a um “beco sem saída”, ora diluindo a linguagem no pensamento, ora o seu contrário. Não por acaso, afirmou que as relações entre essas funções representavam um dos mais complexos problemas da psicologia e, ao mesmo tempo, o cerne da compreensão da humanização do psiquismo.

A tese basilar de seus estudos sobre esses processos reside na premissa segundo a qual pensamento e a linguagem, possuindo origens diferentes, seguem linhas de desenvolvimento distintas e independentes, entrecruzando-se ao longo do desenvolvimento, produzindo profundas transformações no comportamento humano, questão já colocada em destaque nesse trabalho no tratamento dispensado à linguagem. Na defesa dessa tese, Vygotski (2001) recorreu aos experimentos dos psicólogos gestaltistas Köhler, Yerkes e Learned acerca da “linguagem” e inteligência de antropoides, considerando que estes forneciam importantes contribuições para o esclarecimento das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético.

Na filogenia desses processos, Vygotski destacou, fundamentalmente, dois aspectos. O primeiro deles refere-se à independência entre os rudimentos de pensamento e linguagem, demonstrada nas expressões da inteligência prática dos antropoides. Os estudos coordenados por Köhler evidenciavam uma grande capacidade dos antropoides na resolução de problemas, fazendo uso, inclusive, de instrumentos.

Todavia, os mesmos estudos deixavam evidente que a condição básica para a operacionalização da inteligência prática dos animais superiores é a configuração visual simples e imediata do contexto ao qual respondem. Nessa direção, Vygotski colocou em relevo que o traço predominante no comportamento intelectual desses animais é, precisamente, o alheamento em relação à “linguagem” e a conseqüente impossibilidade para a representação abstrata de seu ambiente. Esse limite mantém o animal inexoravelmente refém de seu campo perceptual imediato.

O segundo aspecto coloca em questão os traços característicos da “linguagem” dos chimpanzés. Dentre esses traços, Köhler destacara que todas as manifestações fonéticas do animal refletiam apenas desejos e estados subjetivos, identificando-se completamente com expressões emocionais – e não como expressões significadas de algo objetivo (apud VYGOTSKI, 2001, p. 93). Para o autor, então, essa constatação não deixava dúvidas acerca da natureza adaptativa da “linguagem” animal, bem como da inexistência de quaisquer vinculações com sua inteligência primitiva.

Nessa direção, em um exercício reiterativo de demonstração da independência entre pensamento e linguagem primitivos, Vygotski (2001) recorreu a três características

comportamentais do chimpanzé. A primeira aponta as fortes conexões do sistema sonoro com a expressão emocional, dado comum a todos os animais que possuem um aparato fonador e, portanto, não se constitui traço específico dos antropóides. Essa manifestação é representativa da *comunicação animal* e, embora se expresse por meio de sons, não se institui como ato verbal. Os sons desempenham funções semelhantes aos gestos e à mímica incluindo-se no conjunto das reações instintivas do animal, carecendo de uma intencionalidade consciente de informar ou influir.

A segunda característica diz respeito às relações entre expressões emocionais e organização das operações intelectuais dos chimpanzés. Os estudos realizados apontavam que os estados emocionais exercem uma força desfavorável sobre as respostas intelectuais. Ou seja, quanto mais intensas as reações emocionais, maior a agitação psicomotora e os prejuízos sobre o funcionamento intelectual dos antropóides. Assim, também independentes se mostravam as reações “intelectuais” e emocionais desses animais.

A terceira característica aponta a função da “linguagem” animal que, em sua radicalidade emocional, é um meio de contato psicológico e não uma forma de expressão de pensamento. Nela, a emissão de sons não se institui como uso intencional de signos e, por conseguinte, não possui qualquer correspondência com a linguagem humana. À luz dessas características, Vygotski (2001, p. 102) concluiu então que na filogenia do pensamento e da linguagem não se manifesta nenhuma conexão entre esses processos, dado que permite: “[...] reconhecer indiscutivelmente uma fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem”.

Ao transpor o problema das origens da linguagem e suas relações com o pensamento para o plano ontogênico, Vygotski o afirmou como algo muito mais complexo e obscuro. Sem propor a existência de um paralelismo entre filogênese e ontogênese, asseverou, primeiramente, que também nesse plano se verificam distintas raízes genéticas entre esses processos, bem como a coincidência nele em relação às etapas pré-intelectual e pré-linguística. Contudo, as expressões dessas etapas não seguem independentes, tal como nos animais e, ao entrecruzarem-se promovem a mais substantiva humanização do psiquismo, questão sobre a qual versamos em item anterior desse trabalho.

Para Vygotski, apenas a descoberta do nexos que se institui entre pensamento e linguagem, ou seja, a caracterização do ponto de intersecção entre eles, bem como de seus desdobramentos, possibilitaria avanços significativos na compreensão dos mesmos. Ademais, essa compreensão demandava, segundo o autor, mudanças metodológicas radicais que

ultrapassassem o âmbito da análise por elementos com vista à análise por unidades. Para Vigotski, no cerne da questão estava, pois, a descoberta de sua “unidade mínima de análise”.

Adotando o método por unidades com o objetivo de descoberta do dado que condensa o traço essencial a ambos os processos é que Vigotski afirmou como tal, o significado da palavra. Este, ao imbricar as faces fonética e semiótica da palavra, revela-se um fenômeno, ao mesmo tempo, verbal e intelectual. Contudo, considerou o autor, aclarar a tese da palavra como unidade de pensamento e linguagem não era ainda o dado mais importante de suas investigações. O mais importante dessa assertiva residia em suas consequências, sendo a primeira delas a constatação de que tais significados evoluem e por meio dessa evolução é que pensamento e linguagem conquistam complexos patamares de desenvolvimento.

O significado da palavra não é permanente, evolui com o desenvolvimento da criança. Varia também quando mudam as formas de funcionamento do pensamento. Não é uma formação estática, mas dinâmica. A variabilidade do significado só se pode determinar quando se reconhece corretamente a natureza do próprio significado. Essa natureza se manifesta na generalização que constitui o conteúdo de cada palavra, seu fundamento e sua essência, toda palavra é uma generalização (VYGOTSKI, 2001, p. 295).

Ou seja, o dado essencial da palavra se revela em uma operação lógica do raciocínio, em um ato de pensamento, que, por sua vez, é processo, é movimento. À medida desse movimento, os significados das palavras variam, promovendo modificações nas relações entre pensamento e linguagem. Se nos primórdios do desenvolvimento da linguagem a palavra é mera extensão do objeto, e o pensamento um “ato prático” relativamente independente da palavra, o domínio de seu significado acarreta não apenas uma ampliação semântica, mas uma mudança do papel que desempenha no sistema psíquico. Logo, trata-se, segundo Vigotski, da transformação funcional do papel do *significado da palavra em ato de pensamento*.

Eis, pois, para Vigotski, um outro problema a se explicar: qual a base dessa transformação? Essa questão foi colocada por ele como mais um desdobramento de se ter a palavra como unidade de pensamento e linguagem. Ao respondê-la recuperou, primeiramente, a falta de coincidência entre os planos fásico e semântico da palavra, postulando que esse fato oculta um outro plano, interno, existente “por detrás da palavra”, no qual ocorre a transformação da “gramática do pensamento” em palavras.

A existência desse plano interno, por sua vez, encerra dupla expressão. A primeira diz respeito à incompletude da expressão verbal, uma vez que a sintaxe semântica e verbal não surgem simultânea e conjuntamente, mas em um trânsito entre significados e sons. Ao aclarar

essa ideia, Vigotski estabeleceu uma distinção, além da distinção estrutural dos aspectos fásico e semântico da palavra, entre as suas funções indicativas e nominativas, por um lado, e sua função significativa, por outro. Segundo ele, essas distinções são extraordinariamente importantes para a compreensão dos enlaces entre pensamento e linguagem, pois:

Se compararmos essas relações estruturais e funcionais no começo, no meio e ao final do desenvolvimento, poderemos nos convencer da existência da seguinte regularidade genética: ao princípio do desenvolvimento, na estrutura da palavra existe exclusivamente sua relação com o objeto, enquanto suas funções são apenas a indicativa e a denominativa; por um lado, o significado independe da relação com o significado do objeto, por outro, a significação independe da indicação e denominação do objeto [...] (VYGOTSKI, 2001, p. 303).

Assim, segundo Vigotski, as características estruturais e funcionais da palavra, desde as suas origens, se orientam em sentidos contrários. Como consequência dessa contraposição, a fala exige um trânsito do plano interno ao externo, mas a compreensão do significado requer o movimento inverso, um trânsito do plano externo da linguagem ao interno.

A segunda expressão, que se desdobra da anterior, refere-se à evolução desses trânsitos, manifesta na mudança dos significados da palavra como uma das “linhas” centrais do desenvolvimento do pensamento. Ou seja, as transformações dos significados da palavra, que segundo Vigotski se ampliam no curso do desenvolvimento por meio de internalizações, refletem-se diretamente no curso evolutivo do pensamento quando a sintaxe *do significado* transmuta-se em significado da palavra e, nesse processo, destaca-se a formação de conceitos – questão sobre a qual discorreremos na sequência desse texto.

A terceira consequência de se ter o significado da palavra como unidade de análise de pensamento e linguagem diz respeito às transformações que se processam na estrutura e funcionalidade do pensamento. Para explicá-la, Vigotski recorreu às mudanças radicais que se processam no pensamento à medida que supera dimensões sensoriais, concretas em direção às dimensões abstratas, posto que “[...] surgem e se configuram mecanismos novos, funções novas, novas operações, novos modos de atividade, desenvolvidos em etapas mais recentes do desenvolvimento histórico” (VYGOTSKI, 1996, p. 54).

Assim, para o autor, essa consequência induz à constatação da dialética entre forma e conteúdo do pensamento e, igualmente, ao reconhecimento dos limites dos enfoques dualistas e metafísicos que os dicotomizaram. Tais enfoques não teriam podido compreender as mudanças qualitativas do pensamento posto considerarem os conteúdos meramente como “o dado que preenche o recipiente”, perdendo de vista que no desenvolvimento cultural do

comportamento não são apenas os conteúdos do pensamento que se transformam, mas, sobretudo, a sua forma.

Portanto, a evolução do conteúdo do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado que supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas. O núcleo dessa evolução reside, por sua vez, na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. Destarte, Vigotski descartou quaisquer possibilidades de desenvolvimento do pensamento lógico-verbal, discursivo, “superior”, na ausência da internalização de signos.

Ao se dedicar à sociogênese do desenvolvimento do pensamento em suas relações com a formação de conceitos, Vygotski (1996) partiu, grosso modo, da seguinte questão: como se estabelecem as relações mentais entre as coisas do mundo, na base das quais são construídos os significados das palavras na qualidade de generalizações? Ao explicá-la, o autor afirmou que, da mesma forma que os significados das palavras mudam, mudam também as estruturas de generalização. Ou seja, o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formas de generalização.

Assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.

A primeira fase, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugase, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis.

A imagem psíquica da realidade resulta, pois, como uma imagem indiferenciada, na qual inexistem conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um “agrupamento” mental.

Contudo, nessa fase, a criança conquista o domínio do aspecto denominativo da palavra, dado que lhe permite o desenvolvimento da fala compreensível. Porém, urge lembrar que não existe correspondência direta entre os aspectos fásico e semântico da palavra. Ou seja, o domínio do aspecto externo, sonoro da palavra em relação ao objeto não equivale ao domínio de seu aspecto interno, intelectual. Com isso, não é a fala da criança pequena que resulta sincrética, mas o próprio pensamento.

Vygotski (2001) postulou, ainda, que a fase sincrética do pensamento compreende três etapas. A primeira corresponde ao trato com o objeto por “ensaio e erro”, na segunda despontam os primeiros indícios de organização do campo perceptual. Os agrupamentos ainda são sincréticos, mas já levam em conta a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira etapa ocorrem “subagrupamentos” na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas. Todavia, referindo-se a essa etapa, Vigotski afirmou tratar-se do início de uma “coerência ainda bastante incoerente” nas relações entre os objetos. Não obstante, o significado da palavra nesse período avança significativamente, abrindo as possibilidades para a forma seguinte de pensamento.

A fase dos complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa fase, da mesma forma que nas demais, visa o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual e conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante. Nessa fase:

No lugar da “coerência incoerente” característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando com elas complexos em conformidade com as relações objetivas que começa a descobrir entre as coisas. Quando a criança alcança essa forma de pensamento supera parcialmente seu egocentrismo e deixa de confundir as conexões entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas, o que supõe um passo decisivo no caminho da renúncia do sincretismo e conquista do pensamento objetivo (VYGOTSKI, 2001, p. 138).

Portanto, o pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade. O sincretismo e a prevalência das conexões subjetivas próprias ao pensamento por agrupamentos começa a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, refletindo

conexões práticas e casuais. Por isso, afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Por conseguinte, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, com base nas quais o autor propôs cinco tipos principais de complexos, a saber: *complexo associativo*, por *coleção*, por *cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos*. Esses tipos correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos.

O primeiro tipo de complexo baseia-se em conexões associativas entre traços que a criança reconhece comuns entre os objetos. Em torno desse traço, a exemplo de cor, forma, dimensão etc., que se converte no núcleo do complexo associativo, constrói todo o complexo. Vygotski (2001, p. 140) afirmou que “[...] *qualquer* relação concreta descoberta pela criança, *qualquer* conexão associativa entre o núcleo e outro elemento do complexo é razão suficiente para que a criança o inclua no grupo e lhe atribua o nome familiar” (grifo no original).

Na segunda etapa, os complexos se formam por decorrência de atributos mutuamente complementares, formando um todo heterogêneo que se completa na composição de seus elementos instituintes – do que resulta a denominação complexo “coleção”. A diferença mais decisiva entre essa etapa e a anterior reside em que os objetos incluídos não possuem os mesmos atributos. O pensamento por coleção fundamenta-se em relações cujo princípio atende à *complementariedade funcional*, por exemplo: copo, prato, colher, garfo etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual.

A etapa do complexo coleção é seguida pelo complexo-cadeia, no qual ocorre uma união dinâmica e sequencial em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de *caráter perceptivo-figurativo* concreto. Destarte, nesse tipo de complexo pode faltar completamente um núcleo estrutural – quer associativo quer funcional, de tal forma que o primeiro elemento da cadeia pode não ter nenhuma relação com o último – por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc. O complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis.

A quarta etapa compreende exatamente os complexos-difusos iniciados na etapa anterior, em relação aos quais Vygotski (2001, p. 145) esclarece: “[...] o complexo difuso no pensamento da criança é uma espécie de família de coisas com a possibilidade de crescer ilimitadamente incorporando mais e mais novos objetos concretos no grupo principal”.

O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que

se desdobram de outras relações, ou seja, tratam-se de relações de “segunda ordem”. Da mesma forma que os demais, os complexos-difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos. Cabe observar que as manifestações do pensamento por complexos-difusos são, equivocada e frequentemente, associadas à uma “rica imaginação” infantil.

A última etapa do pensamento por complexos corresponde aos pseudoconceitos, formados por generalizações que, em sua aparência externa, assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, sua estrutura resulta diferente. Nessa etapa, “[...] no aspecto externo, nos deparamos com um conceito; no interno, ante um complexo. Por isso o denominamos pseudoconceito” (VYGOTSKI, 2001, p. 146). Para o autor, os pseudoconceitos representam a forma mais ampla do pensamento em complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal da criança com o adulto, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar.

Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de “conceitos”, isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

A definição e a adoção verbal do “conceito” não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito e, por conseguinte, seu primeiro aspecto – isto é, o domínio verbal – surge frequentemente antes, atuando na mediação com a realidade com relativa independência do seu conteúdo interno. A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas.

Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de

sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdos do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem.

A intersecção entre esses aspectos, por sua vez, demanda um longo percurso que se estende, segundo Vigotski, até a adolescência, quando então o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. Em suas palavras:

Sendo um meio muito importante de conhecimento e compreensão, o conceito modifica substancialmente o conteúdo do pensamento do adolescente. Em primeiro lugar, o pensamento em conceitos revela os profundos nexos subjacentes à realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito é, [...] a verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular. Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo que lhe é visível as leis e os nexos que contém (VYGOTSKI, 1996, p. 71).

Alcançando esse patamar de desenvolvimento, junto ao qual operam todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo. Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, e dos conceitos científicos, escolares, no referido desenvolvimento.

No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996, 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos.

Dedicando-se, então, à distinção entre conceitos espontâneos, constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana e conceitos científicos, elaborados sistematicamente pela educação escolar, Vygotski (2001, p. 181) reiterou três princípios advindos de seus estudos:

[...] os conceitos – os significados das palavras – se desenvolvem; os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados de forma acabada; a generalização das conclusões obtidas no estudo de conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece legitimidade.

Essas premissas conduziram suas investigações levando-o às constatações que evidenciam o papel do ensino escolar na formação das formas superiores de pensamento. Ao aclarar a dialética entre a formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, o autor indicou, primeiramente, a debilidade tanto dos conceitos cotidianos quanto dos conceitos científicos quando tomados em suas expressões independentes. Ou seja, afirmou que não se trata de duas formas alheias de manifestação do pensamento.

Se a fragilidade dos primeiros se revela na sua incapacidade de abstração, no aprisionamento à experiência sensorial espontânea e imediata, a debilidade dos conceitos científicos aponta o risco de sua conversão em um “verbalismo”, em um relativo distanciamento do concreto. Assim, os limites e riscos que encerram só podem ser superados ao longo do complexo processo de formação dos conceitos científicos, quando o verbalismo é suplantado pela concretude do conceito, refletindo-se na própria elaboração e utilização dos conceitos espontâneos, isto é, transformando-os.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume, para o autor, uma importância sem par. Considerando que: “[...] o ensino é uma das fontes principais do desenvolvimento de conceitos infantis e uma potente força diretiva desse processo” (VYGOTSKI, 2001, p. 195), afirmou que o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos é um problema de instrução, de aprendizagens que de fato promovam desenvolvimento.

Ademais, ao postular a referida superioridade dos conceitos não espontâneos, o autor levantou outra questão: os conceitos científicos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática. O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vigotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto – conformando-se, pois, na zona de desenvolvimento iminente.

O desenvolvimento dos conceitos científicos se processa, portanto, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se assim, integrantes de um novo *sistema de significados* e, com isso, resultam completamente transformados.

Destarte, torna-se central a presença de um *sistema conceitual* que ultrapasse as relações imediatas entre o conceito e seu objeto, no qual radicam as origens da formação dos conceitos científicos e de um tipo de pensamento mediado por eles. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 274):

Fora do sistema, o conceito se encontra em uma relação diferente com respeito ao objeto que quando toma parte de um sistema determinado. A relação da palavra “flor” com o objeto para a criança que ainda não conhece as palavras “rosa”, “violeta”, “lírio” e para a que as conhece resulta completamente distinta. Fora do sistema, só cabem nos conceitos relações estabelecidas entre os próprios objetos, quer dizer, relações empíricas. Daí o domínio da lógica dos atos e as conexões sincréticas na percepção durante a primeira infância. Junto com o sistema surgem relações de conceitos para conceitos, a relação mediatizada dos conceitos aos objetos por meio de sua relação com outros objetos, e outras relações dos conceitos até o objeto. *Entre os conceitos são possíveis conexões supraempíricas* (grifo no original).

Portanto, os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados –, opera como *meio* de importância central.

Vygotski afirmou, assim, que da mesma forma como não se pode explicar o trabalho, como atividade orientada a um fim – impulsionada pelas necessidades e tarefas próprias aos seres humanos, preterindo o uso de instrumentos e meios adequados sem os quais o trabalho não poderia ocorrer –, igualmente não se podem explicar as formas superiores de comportamento, no que se inclui especialmente o pensamento, independentemente dos meios pelos quais o homem domina os processos de seus próprios comportamentos.

Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento quanto na linguagem resulta exatamente do fato que, ao se entrecruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o “lugar” que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo.

A gênese do pensamento radica no tratamento objetivo da realidade, quando as formas sensoriais de relação com ela se revelam insuficientes na superação dos desafios e tarefas que se apresentam ao indivíduo. Dessa maneira, o pensamento aparece, desde as suas origens, produzido pela atividade humana, pela evolução dos meios que a amparam – e nisso se incluem os instrumentos psíquicos, os signos, os conceitos. Por certo, esse processo atende a um longo percurso de formação, mas apenas ele torna possível a conquista do pensamento abstrato por superação do pensamento sensomotriz, único e básico nas origens da vida, tanto como fenômeno filogenético quanto ontogenético.

O ser hominizado se humaniza quando aproveita as circunstâncias naturais e as transforma segundo a orientação de sua intencionalidade, dado que exige o conhecimento do objeto, da ação e seus produtos, isto é, que exige as operações lógicas do raciocínio. O pensamento aparece, então, como função que, promovendo o conhecimento dos dados da experiência, submetendo-os à análise, síntese, comparação, generalização e abstração, os transforma em conceitos e juízos, tornando-os inteligíveis. Por essa via, o homem pode criar - pelo trabalho, a realidade humana, conquistando domínio sobre as relações e interconexões entre os fatos reais. Assim, parece-nos não muito mais do que um exercício tautológico, reconhecer que apenas o pensamento desenvolvido se coloca a serviço da transformação daquilo que deva ser modificado na realidade produzida pelo homem.

No cume desse processo, reside a educação, o ensino; porém, não o ensino de quaisquer conteúdos, mas daqueles que de fato operem para a ascensão da “inteligência prática”, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas – dado que, na ausência do pensamento abstrato mediado por conceitos científicos, só pode ser concebido na qualidade de ato de fantasia. Contudo, o desenvolvimento desse tipo de pensamento não se identifica com um suposto “acúmulo de informações científicas”, outrossim, com o desenvolvimento da “capacidade de pensar abstratamente”, sem a qual o questionamento da realidade e a elaboração de quaisquer

projetos na direção da concretização de algo que ainda não exista, torna-se, na melhor das hipóteses, muito difícil.

3.7 O processo funcional *imaginação*

A inclusão da imaginação dentre os processos funcionais aos quais se vinculam a construção da *imagem subjetiva da realidade* demanda, de partida, uma observação, à qual se vincula a própria definição desse processo. A rigor, na abrangência do termo, *imaginação* designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens. Portanto, de certo modo, todos os processos funcionais são, em alguma medida, processos imaginativos. Não obstante, como processo funcional específico, a imaginação possui suas singularidades e um curso de desenvolvimento fundamentalmente alinhado ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e dos sentimentos, questões sobre as quais discorreremos na sequência.

3.7.1 Singularidades do processo imaginativo

Segundo Vygotski (2001), a estreita relação entre a imaginação e os demais processos responsáveis pela formação do reflexo psíquico da realidade comprometeu muitos dos esforços que envidavam explicá-la, convertendo-a em um enigma de difícil solução. Como consequência, ou a imaginação se reduzia a outras funções psíquicas, perdendo suas propriedades singulares, ou se convertia em um ato fortuito, fruto do acaso, “em um passe de mágica”. Os dois enfoques mantinham em comum considerá-la como um dado primário da consciência, ou por outra, atribuíam à consciência uma propriedade criativa, imaginativa, que lhe era naturalmente inerente. Para Vygotski, ao diluírem os aspectos distintivos entre consciência e imaginação, tais enfoques, próprios à psicologia tradicional, “fechavam as portas” dos caminhos que poderiam levar à sua explicação.

Destarte, o tratamento dispensado à imaginação demanda primeiramente o esclarecimento das diferenças entre ela e as demais funções, em relação a qual Vygotski (2001, p. 423) afirmou:

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente. Com outras palavras, o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças delas para que resultem em uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como é sabido, o fundamento básico da atividade que designamos imaginação.

Ou seja, o reflexo da realidade não comporta meramente o registro da percepção daquilo que atua como objeto em um dado momento, mas imagens dinâmicas, “vivas”, passíveis de adquirir novas formas por um ato ideal. A imaginação suplanta a experiência sensorial prévia e, com isso, a própria realidade refletida, ao mesmo tempo em que encontra nela seu ponto de apoio e condição de existência. Eis a dialética da imaginação que, segundo Vigotski, não fora compreendida pelos representantes da “velha” psicologia.

Uma vez que todos os processos funcionais são, de certo modo, processos imaginativos, a singularidade da imaginação reside em que, nela, as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens. Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a *imagem antecipada do produto da atividade*.

Verifica-se, então, que a imaginação é um traço imanente do trabalho, desenvolvido, do ponto de vista histórico, nas atividades que problematizam a relação do homem com a natureza na luta pelo atendimento de suas necessidades. O trabalho, como atividade que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final - cujo produto existe primeiro “na cabeça do homem”, exigiu do psiquismo a especialização da função imaginativa. A atividade vital humana, deixando de ser casual, passa a orientar-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência concreta imediata, determina e regula seus diferentes atos.

Na dimensão teleológica, pela qual a atividade humana se diferencia de todas as demais formas vivas de atividade, radica a gênese da imaginação e, com a participação dela, edifica-se a atividade especificamente humana, operante tanto na transformação da natureza quanto na própria construção da subjetividade do indivíduo. Desse modo, a situação real que lança as possibilidades e os limites da atividade do homem engendra a formação de seu reflexo psíquico, mas também a possibilidade de transformá-lo.

Como dado instituinte da atividade humana, a imaginação possui um amplo caráter, em relação ao qual Rubinstein (1967, p. 361) afirmou:

As imagens com as quais o ser humano opera não se limitam à reprodução do diretamente percebido. O ser humano pode também ver diante de si em imagens o que não tem percebido diretamente. Também pode ver algo que não existe em absoluto, e também algo que não existe na realidade concreta. Assim, não se pode entender como atividade de reprodução todo processo que transcorre por imagens. Na realidade, toda imagem, em qualquer

medida, é tanto reprodução – ainda que distante, mediata e modificada – quanto também transformação do real. Estas duas tendências, que sempre existem em certa unidade, divergem simultaneamente. Enquanto a reprodução é o traço fundamental da memória, é característica da imaginação a transformação do reproduzido. Imaginar algo quer dizer transformá-lo.

Desse excerto destaca-se um importante aspecto da imaginação, representado por seus atributos *reprodutivos* e *criativos* e, em relação aos primeiros, os estreitos vínculos com a memória. Do ponto de partida, toda imaginação se apoia em imagens registradas da experiência, portanto, na memória. Entretanto, se à memória compete a reprodução do experienciado sobre a forma de imagens, à imaginação compete sua modificação.

A qualidade da memória reside exatamente na fidelidade da reprodução. Seu traço reprodutivo consiste na conservação da imagem com a máxima correspondência objetiva. Ocorre, porém, que de modo absoluto essa correspondência se mostra pouco provável, pois todo conteúdo mnêmico ao ser reproduzido contém, em maior ou menor grau, alguma incompletude, deformação ou transformação. Com isso, afirmou o autor, a reprodução mnêmica não é isenta de imaginação – que se manifesta nela ainda que de modo involuntário.

Assim, em que reside a diferença entre a memória imaginativa e a imaginação reprodutiva? Referindo-se a essa questão, Rubinstein afirmou que toda imaginação contém certa independência em relação ao dado experiencialmente e, de certa forma, afasta-se dele. Essa é uma importante característica da imaginação, mas não é a única nem a central, posto que, a rigor, a imaginação se expressa apenas quando a modificação da imagem deixa de ser involuntária. Destarte, seu produto não é uma deturpação da ideia representada, mas o resultado de uma operação mental consciente sobre a imagem, cujo objetivo não é a reprodução. O autor afirmou que “[...] à medida que a imaginação vai elevando-se a níveis ou formas cada vez mais superiores se diferencia cada vez mais claramente da memória” (1967, p. 424).

O atributo reprodutivo da imaginação distingue-se da memória, primeiramente, pelos motivos que o sustentam, mas também por sua dinâmica interna. Em relação a essa dinâmica, tanto Rubinstein (1967) quanto Vigotsky (2003a, 2004) destacaram a ampla participação da imaginação na atividade humana, afirmando que de fato existe uma estreita conexão entre ela e a experiência prévia. Porém, sua originalidade não pode ser associada apenas à criação do novo do ponto de vista do patrimônio humano genérico, ou seja, há que se diferenciar suas expressões como antecipação mental dos produtos da atividade do indivíduo - ainda que tais

produtos não sejam objetivações originais, e a imaginação criadora do dado realmente “novo” ou inédito.

A primeira e mais ampla expressão da imaginação, sob a forma de antecipação mental, aponta na direção de algo novo para o indivíduo, baseando-se em informações, esquemas, figuras e descrições verbais que apoiam as operações mentais imaginativas, possibilitando a representação do dado ainda não vivido. Trata-se de uma imaginação representativa, que permite ao indivíduo superar os limites da experiência particular e, ao fazê-lo, participar ativamente nos processos de aprendizagem e na compreensão de experiências alheias.

Esse tipo de imaginação é fundamentalmente requerido no trato com a literatura, bem como dos conteúdos escolares em geral, posto libertar do imediatamente dado pela experiência particular, promovendo as elaborações de ideias imaginativas cujos produtos são as novas representações. De certa forma, toda imaginação “cria” algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória. Se a memória orienta operações mentais a partir do vivido – portanto, do passado –, a imaginação orienta as referidas operações à vista do não vivido, portanto do futuro.

A segunda expressão da imaginação diz respeito à criação, à idealização de algo que modifica ou transforma a imagem resultante da percepção sensível. No tratamento que dispensou à imaginação criativa, Rubinstein (1967) destacou três características. A primeira compreende o estabelecimento de novas conexões entre elementos que integram imagens produzidas pelas experiências e conhecimentos prévios. Essa característica guarda certo grau de proximidade com o que existe na realidade presente, destacando-se por enriquecê-la, por aprimorá-la, pela introdução de alguns traços novos ao que já existe. Segundo o autor, essa é a característica básica do avanço qualitativo das produções humanas, especialmente no que tange à criação científica e tecnológica.

Outra característica da imaginação criativa abarca projeções que apontam um futuro distante, ideias imaginárias de algo que nunca existiu e ao tempo de seu “anúncio” parecem absurdas. Trata-se da participação da imaginação nos grandes feitos da humanidade, cuja concretude se conquista mais lentamente no curso da história. Ilustrando esse aspecto da imaginação o autor se reportou à criação do avião que, para muitos e por muito tempo, não foi outra coisa, senão, um sonho.

A terceira característica diz respeito à imaginação artística, na qual um contexto ideal prévio se expressa de forma concreta e plástica. Segundo Rubinstein, seu traço distintivo em relação às características anteriores reside no fato que ela não cria, necessariamente, uma nova

situação alterando o disposto na realidade, mas visa sua materialização estética. Nas palavras do autor:

A observância da realidade, sem dúvida, não significa, naturalmente, uma reprodução fotográfica ou uma cópia do percebido. O dado diretamente pela percepção é, na experiência cotidiana, em sua maior medida, casual. Não se destaca nela a característica que determina o semblante de um homem, de um acontecimento ou de um fenômeno. O verdadeiro artista não somente dispõe de uma técnica para expressar o que vê, mas o vê também de forma diferente em relação a um indivíduo artisticamente insensível. A missão da obra de arte é a de mostrar aos demais aquilo que o artista vê com tal plasticidade, para que também possam compreendê-lo (RUBINSTEIN, 1967, p. 367).

Assim, prossegue o autor, uma imaginação verdadeiramente criativa não se reconhece apenas pelo conteúdo que um ser humano pode imaginar, mas pela integração das experiências ideais do projeto artístico às exigências objetivas da realidade, sem a qual a obra não conquista materialidade ou valor artístico.

Entre a imaginação criativa e a percepção se estabelece uma relação de natureza especial, na qual o artista não se aliena do campo perceptual, mas o transforma à medida que subtrai dele seus aspectos casuais, acessórios, deixando à mostra sua essência, muitas vezes oculta. Por isso, considerou o autor, os contornos da realidade aparecem na arte de modo muito mais profundo e real, apresentando algo que é, ao mesmo tempo, muito parecido e muito diferente da percepção usual, rotineira. Esses são, grosso modo, os diferentes aspectos da imaginação que aparecem na atividade humana e todos eles têm como traço comum suplantarem a realidade sem, contudo, apartarem-se dela. Esse processo, por sua vez, subjugase ao próprio desenvolvimento do psiquismo, especialmente pelas alianças que estabelece com a linguagem, com o pensamento e com os sentimentos.

3.7.2 O desenvolvimento interfuncional da imaginação

Conforme exposto, a imaginação não é nenhuma função abstrata e alheia à realidade objetiva, mas uma face complexa da atividade consciente, uma “atitude” da consciência desenvolvida e, da mesma forma, prova substantiva do movimento, da ideação dinâmica que a institui. Nessa direção, Ignatiev (1960) afirmou que a estreita relação entre imaginação e realidade põe a descoberto que o conhecimento acerca do real é um de seus principais condicionantes. O desenvolvimento de processos imaginativos supõe, então, um trabalho constante e tenaz associado à esfera da aprendizagem. Nas palavras do autor:

Por isso, é equivocado considerar a capacidade criadora como resultado de uma inspiração que permite ao escritor, ao artista e ao inventor criar suas obras sem trabalho. Na realidade, *a inspiração é a tensão imensa de todas as forças psíquicas do homem*. É a concentração máxima dessas forças para solucionar a tarefa planejada. “Quando escrevo algo, penso sobre isso quando como, quando durmo e quando converso com alguém”, dizia Dostoievski (IGNATIEV, 1960, p. 317, grifo no original).

Destaque-se, pois, que imaginar algo e, em conformidade com as exigências reais, implementá-lo praticamente, é um trabalho ancorado em domínios objetivos e subjetivos resultantes de experiências que exigem a inteligibilidade do objeto percebido e do projeto que visa a transformá-lo. Esse trabalho não resulta de propriedades metafísicas disponibilizadas aos indivíduos sob a forma de dotes especiais, mas da natureza da atividade que realiza no atendimento às demandas reais, fundamentalmente objetivas.

Entretanto, segundo Rubinstein (1967), Ignatiev (1960) e Petrovski (1985), os vínculos entre a imaginação e a atividade não são diretos, dado que confere à imaginação dois tipos de manifestação – a passiva e a ativa. A imaginação passiva cria imagens que não se fazem acompanhadas de ações concretas que visam sua realização, não se impõem como projetos orientadores da atividade. Seus conteúdos funcionam, muitas vezes, como “fuga do real”, operando como devaneios agradáveis, lúdicos, mas de curta duração. Porém, tais conteúdos podem assumir, ainda, outra dimensão quando a pessoa identifica as demandas que despontam da realidade, mas responde a elas por meio de soluções abstratas, imaginativas, de “sonhos” que não se fazem acompanhados das ações necessárias à sua conversão em realidade. Diferentemente, a imaginação ativa impulsiona à ação, subsidiando suas manifestações tanto reprodutivas quanto criativas.

Vigotski (2003a), também se referindo à relação entre imaginação e atividade, destacou a dialética entre conservação e transformação como um dos traços inerentes a ela. Segundo o autor, a vida do homem contém, em sua essência, a preservação da experiência anterior, sua própria e de seus antecedentes, já que com elas domina melhor o mundo que o rodeia e os problemas que lhe são lançados. A conservação dos traços otimiza a própria atividade.

Contudo, conforme já exposto, a atividade não se limita a reproduzir o vivido, portanto, afirmou o autor, apenas a unidade entre conservação e transformação confere historicidade às ações humanas. Ademais: “[...] se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser orientado exclusivamente ao ontem e incapaz de adaptar-se

a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado no futuro” (VIGOTSKI, 2003a, p. 9).

Denominando então como imaginação ou fantasia aos processos mentais nucleares da atividade projetada ao futuro, Vigotski afirmou tratar-se de um grande equívoco tomá-la como sinônimo de algo irreal, que não se ajusta à realidade e, portanto, carente de qualquer valor prático. Da mesma forma que o pensamento – bem como as demais funções –, a imaginação se manifesta em todas as faces da vida cultural, fundamentando a produção científica, técnica e artística da humanidade.

Um grande sábio russo dizia que assim como a eletricidade se manifesta e atua não só na magnificência da tempestade e na cegadora chispa do raio mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso, do mesmo modo existe criação não só naquilo que dá origem aos acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que essa novidade pareça ao ser comparada com as realizações de grandes gênios. Se agregarmos a isso a existência da criação coletiva, que agrupa todos esses aportes insignificantes da criação individual em si mesma, compreenderemos quão imensa é a parte que, de tudo que foi criado pelo gênero humano, corresponde precisamente à criação anônima coletiva de inventores anônimos (VIGOTSKI, 2003a, p. 11).

O autor afirmou, também, que muitos dos investimentos realizados pela psicologia – por não apreenderem esse caráter materialista histórico da imaginação – corroboraram a proposição desse processo funcional como dado independente e alheio da realidade, atribuindo a Freud e Piaget um papel de destaque nesse tipo de enfoque.

Vygotski (2001) colocou em questão que primeiramente Freud, ao contrapor “princípio do prazer” e “princípio da realidade”, bem como o primeiro princípio como dado originário do psiquismo, postulou a gênese do desenvolvimento psíquico na mais completa “emancipação” do ser à realidade. Submerso na busca pelo prazer, carente da percepção da realidade e com uma consciência, embrionária, que não visa ao reflexo da realidade (mas ao distanciamento dela), restaria ao indivíduo apenas a alucinação como forma possível de atividade psíquica.

Todavia, Vigotski reconheceu que Freud não foi indiferente à ação da realidade sobre o indivíduo, já que propôs o desenvolvimento do princípio da realidade que, mesmo assumindo paulatinamente o domínio dos processos psíquicos, seguirá em paralelo com o princípio do prazer. Assim, analisou Vigotski, para a doutrina freudiana a imaginação e a fantasia, radicam em processos primitivos e indiferentes à realidade, marcados, fundamentalmente, pelas ilusões de realização absoluta dos desejos – isto é, pelo prazer.

Em suas análises de posições teóricas que alienam imaginação e realidade, Vigotski incluiu também as proposições de Piaget, para quem o dado primário do desenvolvimento do pensamento é a sua falta de orientação à realidade – e com isso, sua conversão em imaginação. Nessa direção, ao propor o pensamento egocêntrico, expresso na fala egocêntrica, Piaget estaria demarcando o elo entre imaginação e pensamento realista. O egocentrismo infantil corresponderia, então, a um momento primário de interação efetiva entre os conteúdos do campo interno, originalmente irreal e ilusório, com os conteúdos do campo externo (social) nos quais impera o pensamento realista.

Vigotski concluiu, assim, que tanto Freud quanto Piaget aportaram um ponto de vista segundo o qual a imaginação representa a atividade mental subconsciente, oposta ao pensamento realista – por excelência, uma atividade consciente. Portanto, a imaginação em sua forma primária não se coloca como uma atividade que se alie ao conhecimento e domínio da realidade, mas à obtenção do prazer egóico, individual e mudo. Contrapondo-se a tais enfoques, Vigotski afirmou que a compreensão da gênese da imaginação não resulta de análises que a tomam independentemente da linguagem, do pensamento e dos sentimentos.

Dedicando-se a essa análise, o autor postulou, primeiramente, que o desenvolvimento da imaginação subordina-se à aquisição da linguagem e, por conseguinte, à impropriedade de se considerá-la uma função, por essência, não verbal e autista. Pelo contrário, da mesma forma que as demais funções, a imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência. Apenas sob tais circunstâncias os indivíduos conquistam as possibilidades para suplantar as impressões imediatas, representando sob a forma de palavras também aquilo que não coincide de maneira exata com a realidade objetiva ou com as ideias que lhe correspondem.

A investigação tem mostrado que não só a linguagem, mas a vida ulterior da criança serve ao desenvolvimento de sua imaginação; semelhante papel o desempenha, por exemplo, a escola, onde a criança pode pensar minuciosamente algo em forma imaginária, antes de levá-lo a cabo. Isso constitui, indiscutivelmente, a base de que precisamente durante a idade escolar se estabeleçam as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, quer dizer, a possibilidade e a faculdade de entregar-se mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada ao pensamento realista. Finalmente, a formação de conceitos, que representa o começo da idade de transição, é um fator de extraordinária importância no desenvolvimento das mais diversas, das mais complexas combinações, conexões e relações. [...] vemos que não só o surgimento da linguagem, mas também os momentos cruciais mais importantes do desenvolvimento são ao mesmo tempo

momentos cruciais também no desenvolvimento da imaginação infantil (VYGOTSKI, 2001, p.433).

Esse excerto revela-se ilustrativo da afinidade existente entre imaginação, linguagem e pensamento, na base da qual o autor destacou o papel da formação de conceitos nos processos imaginativos. Tais processos, da mesma forma que o pensamento e as demais funções, possuem um caráter analítico-sintético pelos quais realiza seu traço fundamental: transformar a representação criando outra imagem por meio de combinações e conexões novas.

Análise e síntese, comparação, generalização e abstração se impõem como operações imprescindíveis à imaginação e no transcurso de sua formação se destacam esquematizações, aglutinações, tipificações etc. de traços da realidade que lograram desconectar-se de relações objetivamente já estabelecidas. Todavia, se nos processos de pensamento prevalecem articulações entre ideias, entre conceitos e juízos, na imaginação imperam processos abstrato-figurativos sob a forma de novas imagens, em uma dinâmica de interpenetração de pensamento e imaginação. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 437):

Junto com as imagens que se criam durante o processo de cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que se reconhecem como uma esfera produto da imaginação. Em alto nível do desenvolvimento do pensamento se criam imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante. Do que resulta compreensível a complexa relação que existe entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do seu desenvolvimento. Resulta compreensível que cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade a criança consiga simultaneamente libertar-se, até certo grau, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que dispunha antes.

Nessa direção, o autor asseverou, mais uma vez, que apenas o profundo conhecimento da realidade possibilita uma atitude mais livre em relação a ela, posto que o alheamento em relação às suas manifestações exteriores, dadas pela percepção imediata, é um ato fundamentalmente abstrato e, na ausência dessa operação do raciocínio, não se suplanta o real sensorialmente dado. Contudo, os vínculos mais diretos da imaginação não se circunscrevem à linguagem e pensamento, incluindo também complexas relações com os sentimentos.

Dedicando-se à análise dessa relação, Vigotski destacou a importância da avaliação do real, dos pontos de vista lógico e emocional, a ter implicações decisivas na imaginação. Em relação a essa questão, o autor forneceu o seguinte exemplo: se ao entrar em uma casa desabitada, tomo por um cadáver um traje jogado ao chão, ainda que a imagem, a fantasia, seja errônea, o sentimento de terror é real e “[...] não uma fantasia em relação à sensação real

de terror” (VYGOTSKI, 2001, p. 434). Ou seja, com frequência dada imagem pode ser irreal sob a ótica dos processos racionais que lhe servem de base, mas profundamente real em sentido emocional.

Para Vigotski, esse é o princípio que sustenta a relação da criança com as figuras imaginárias da literatura, com determinados tipos de brincadeiras, jogos etc., e, igualmente, muitas das fantasias da idade adulta. Esse fato conduziu a psicologia dualista a proposições equivocadas. O primeiro equívoco apontou que o pensamento realista se distingue do pensamento imaginativo pelo grau de participação da emoção, sendo o papel do pensamento realista praticamente insignificante na imaginação. O segundo pressupôs que o pensamento realista se move independentemente do desejo subjetivo, enquanto a imaginação se edificaria sob influência de motivos afetivos.

Opondo-se a essa cisão artificial, Vigotski destacou que a sobreposição da imaginação ao pensamento realista, coloca a fantasia como a mais pura expressão dos desejos do indivíduo. Ademais, o autor observou também que, de fato, os parcos domínios do pensamento infantil em face da realidade, representados pelo sincretismo e pelo pensamento em complexos, favorecem essa proposição. Porém, à medida de seu próprio desenvolvimento, o pensamento infantil deixa de ser “servo das emoções”, e, entre pensamento, afetos e imaginação se instalam conexões de outra ordem, isto é, conexões mediadas por signos. Diante de tais considerações, Vigotski concluiu, então, que a permanência da referida sobreposição ao longo do desenvolvimento da pessoa ocorre quando:

[...] devido a uma série de circunstâncias, em primeiro lugar como consequências das condições de educação, a criança obtém uma atitude falsa, deformada, da realidade. [...] A essência disso consiste em que a atividade se mantém subordinada a interesses emocionais. Se realiza fundamentalmente graças ao prazer imediato que se extrai da atividade, graças ao fato dela provocar uma série de sensações agradáveis e graças, por fim, a que uma série de interesses e impulsos emocionais obtém uma satisfação fictícia evidente, que é também uma substituição da satisfação real de processos emocionais (VYGOTSKI, 2001, p. 435).

Portanto, para o autor, as oposições e contraposições entre imaginação, pensamento e afetos se revelam falsas do ponto de vista do desenvolvimento saudável do psiquismo. Não obstante, quando a unidade sistêmica entre esses processos não se consolida ou se rompe e qualquer um deles se coloca como centro da personalidade do indivíduo, tais contraposições se realizam, tornando-se objetos da psicopatologia.

Verifica-se, portanto, a estreita condicionabilidade do desenvolvimento da imaginação às condições de vida e educação. Referindo-se a esse desenvolvimento, Vigotski destacou a suposição, amplamente difundida até os dias atuais, segundo a qual a imaginação da criança seria mais rica e fértil do que a do adulto. Se assim o fosse, afirmou o autor, o curso do desenvolvimento da imaginação seria involutivo e, obviamente, incompatível com qualquer concepção de *desenvolvimento*.

Mas essa afirmação não reside em exame científico, pois sabemos que a experiência da criança é muito mais pobre que a do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais pobres, mais elementares; por último, sua atitude em relação ao meio ambiente carece complexidade, de precisão e da variedade que caracterizam a conduta do adulto, tudo que constitui os fatores básicos, determinantes da função imaginativa. A imaginação da criança, como se deduz claramente de tudo isso não é mais rica, mas mais pobre que a do adulto; no processo de desenvolvimento da criança se desenvolve também a sua imaginação, que alcança sua maturidade só na idade adulta (VIGOTSKI, 2003a, p. 40).

A debilidade imaginativa da criança, que muitos tomam por sua “superioridade”, resulta, segundo o autor, do fato de a imaginação se antecipar ao desenvolvimento do pensamento abstrato, à formação de conceitos plenos, tomando para si o estabelecimento de conexões entre objetos, fatos e fenômenos que não se apoiam em relações objetivas entre os mesmos e a realidade. Trata-se, pois, de uma imaginação subjetiva, que desconhece o enfoque racional de seus conteúdos. A suposta superioridade da imaginação infantil outra coisa não é, senão, mais uma expressão do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, preponderantes nessa fase do desenvolvimento infantil, na qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva.

Por tais razões, os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade. Gradativamente a fantasia infantil, emocional e subjetiva, vai cedendo espaço para um tipo de imaginação cujo conteúdo é radicalmente oposto, formado por nexos objetivos entre os elementos que a instituem e, igualmente, à própria realidade.

Embora Vigotski não estabeleça uma distinção entre os termos *fantasia* e *imaginação*, deixou claro que a qualidade desses processos, especialmente sua dimensão criativa, subjugase à qualidade do curso de formação histórico-cultural do psiquismo. Diferentemente, Rubinstein (1967), Ignatiev (1960) e Petrovski (1985), sem se oporem às assertivas

vigotskianas, apontam uma distinção qualitativa entre fantasia e imaginação, tomando como critério o grau de realismo que os acompanha.

Segundo esses autores, a imaginação avança das formas subjetivas de fantasia, baseada em equivalentes funcionais de conceitos, em pseudoconceitos e em juízos que preterem as leis objetivas que regem a realidade, em direção às formas objetivas de imaginação, materializadas nos produtos dos projetos humanos. Destarte, a sutil diferença entre fantasia e imaginação residiria no grau de “liberdade” ou desprendimento das exigências da realidade concreta. O salto qualitativo presente nesse processo residiria, por sua vez, do entrelaçamento entre imaginação e pensamento lógico-discursivo, a partir do qual ambos resultariam transformados, plasmando-se em produtos objetivos da realidade da qual emergem e, ao mesmo tempo, se transformam.

A nosso juízo, essa distinção, ainda que essencialmente terminológica, contribui para o esclarecimento da importância do percurso de desenvolvimento da imaginação, isso é, para a “desnaturalização” do fenômeno imaginativo, bem como do papel que deve desempenhar a educação escolar em sua formação. A existência de um universo vastamente fantasioso do ponto de partida do desenvolvimento da criança não assegura por si mesmo a conquista cultural de uma imaginação igualmente vasta, que se coloque a serviço das transformações *necessárias*, ao próprio indivíduo e à sociedade.

Em suma, graças à imaginação torna-se possível a construção de uma imagem antecipada do produto das ações humanas e, com isso, ela se institui como elemento imprescindível a uma imensa gama de atividades. Na dialética entre seus traços reprodutores e criadores, estabelecem estreitos laços com a memória, com a linguagem, com o pensamento e sentimentos e, assim:

[...] convertendo-se em meio de ampliação da experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não tenha visto, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias, no que não experimentou pessoal e diretamente, não está encerrado no estreito círculo de sua experiência, podendo afastar-se muito de seus limites assimilando, com ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias (VIGOTSKI, 2003a, p.20).

Ultrapassando os limites da experiência sensorial e conquistando as possibilidades para estabelecer, primeiro mentalmente, novas conexões entre os elementos da realidade, o homem reordena e reorganiza a própria imagem que dela se institui, implementando assim, por meio de ações que operacionalizam, um projeto ideal – uma outra realidade. A realidade

objetiva se apresenta, pois, como ponto de partida e de chegada da imaginação, e na mediação desse processo residem todas as funções psíquicas que possibilitam à consciência “afastar-se” dela para melhor apreendê-la.

A imaginação desponta como uma das principais expressões da autonomia relativa conquistada pela consciência do homem e, com ela, a possibilidade psicológica para fazer de sua história o produto de sua imaginação. Todavia, afirmar os condicionantes histórico-sociais do desenvolvimento psíquico, com destaque à imaginação, demanda reconhecer também que:

A desilusão, a incorporação à prosa da vida, a renúncia ao que se havia sonhado na juventude, que Ribot expõe como lei geral da evolução da imaginação é apenas a “lei” de seu desenvolvimento ou, melhor dizendo, de sua perda sob as condições da sociedade burguesa. A passagem à atividade prática dentro do quadro da sociedade capitalista exige da juventude que adentra a vida real, sempre e quando permaneça dentro do quadro dessa sociedade, que renuncie a todo o melhor que vivia nos sonhos de sua juventude, que se submeta às tradições, à rotina, às normas estabelecidas e aos modelos e se ocupe de coisas prosaicas, nas quais não há lugar para uma imaginação criadora (RUBINSTEIN, 1967, p. 376, grifo do autor).

Essas são as condições que obliteram a expressão das máximas possibilidades da imaginação de um imenso contingente de indivíduos – eis, pois, as possibilidades e limites da imaginação humana.

3.8 Sobre o processo funcional afetivo: *emoção e sentimento*

No enfoque sistêmico dispensado pela psicologia histórico-cultural ao psiquismo, a questão das emoções e sentimentos não se mostra ausente na análise de nenhum processo funcional, todavia, cumpre-nos agora, na exposição em curso, dispensar atenção especial às suas características bem como às linhas gerais de seu desenvolvimento. Antes, porém, julgamos procedentes algumas considerações em relação à unidade afetivo-cognitiva inerente à atividade humana. Para tanto, retomaremos brevemente o objetivo que nos conduziu à análise dos referidos processos funcionais.

A definição de psiquismo como imagem subjetiva da realidade demanda a compreensão dos “meios” pelos quais essa imagem se institui, ou seja, acerca dos processos psíquicos que conferem existência objetiva ao reflexo da realidade na consciência. Essa compreensão tem como esteio a relação ativa sujeito-objeto, posto requerer o esclarecimento da dinâmica pela qual o objeto, existente fora e independentemente da consciência do sujeito conquista, também, uma existência subjetiva.

A existência subjetiva, por sua vez, possui correspondência objetiva, posto que se assim não fosse, tornar-se-ia impotente para operar como parâmetro e critério da atividade concreta que vincula sujeito e objeto, isto é, não orientaria o homem nas condições objetivas que sustentam sua vida. Destarte, deve haver fidedignidade na imagem, um grau máximo de adequação entre a imagem e o objeto que reflete ou visa a refletir. Contudo, essa correspondência não se realiza por ser a imagem uma “cópia” mecânica do real.

O processo de internalização, do qual resulta a imagem, não promove a mimese figurativa do objeto, mas a sua *representação*, permitindo que a imagem passe a ocupar o lugar do objeto compondo a subjetividade do indivíduo. Ora, para que algo possa representar outro algo, há que lhe *conhecer*. Daí que a internalização seja, em última instância, a apropriação de signos, de significados. A fidelidade da representação é dado conquistado pela mediação de signos, pressupondo os domínios objetivos, reais e concretos do sujeito sobre o objeto.

Colocamos intencionalmente em destaque, ao longo da dissertação sobre os processos funcionais, que a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, enquanto a percepção possibilita a construção de uma imagem unificada sobre eles. A atenção, por sua vez, torna possível a formação da imagem focal sobre o campo perceptual, enquanto à memória compete a formação da imagem por evocação de traços mnêmicos.

Linguagem e pensamento requalificam todas essas formações, na medida em que, pela linguagem, a imagem se institui como signo, abrindo as possibilidades para a construção da imagem do objeto como ideia e em suas vinculações e interdependências abstratas. Esse processo, porém, sob uma perspectiva histórico-dialética, não representa apenas a transmutação do objeto em forma subjetiva – em ideia –, mas também a transformação da ideia em novo objeto, dado resultante da imaginação.

Em síntese, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da *imagem do objeto à vista da sua concretude*, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, o reflexo da realidade objetiva. Tais processos funcionais representam as denominadas *funções cognitivas*, cujo parâmetro de qualidade se revela na *inteligibilidade do real* que promovem.

Ocorre, porém, que toda essa dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma *relação particular entre sujeito e objeto*. Que o objeto *afete* o sujeito se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as

singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes *afetivos*.

Portanto, entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da *atividade humana como unidade afetivo-cognitiva*, e, conseqüentemente, o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. Tecidas estas considerações, destacamos as críticas vigotskianas ao referido dualismo e o enfoque sistêmico dispensado pela psicologia histórico-cultural a esses fenômenos, bem como a proposição da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, questões que subsidiam a compreensão dos conceitos *afeto*, *emoção* e *sentimentos*.

3.8.1 Críticas ao dualismo cartesiano e o enfoque histórico cultural no estudo da emoção e dos sentimentos

A atenção dedicada pela psicologia histórico-cultural às emoções e sentimentos voltou-se, primeiramente, à análise da impropriedade dos preceitos que focalizaram as dimensões afetivas e cognitivas pela lógica do “*ou isso ou aquilo*”, bem como a natureza e o papel das emoções e sentimentos na dinâmica da atividade, tendo em vista que sua própria existência é condicionada pela vivência social do indivíduo, pela *afecção* do mundo sobre ele.

Todavia, Vigotsky (2004) deixou claro que, para a correta compreensão das imbricadas relações que se estabelecem entre as emoções e as demais funções psíquicas expressas na estrutura da atividade humana, a primeira tarefa consistia na superação do enfoque dual, cartesiano, que dicotomizara mente e corpo, abrindo as possibilidades para explicações ora idealistas, ora materialistas mecanicistas. Para ele, o campo de estudos sobre as emoções se mostrava, ainda, um terreno insuficientemente explorado pela psicologia histórica e, dessa lacuna, emergiam e ganhavam força, sobretudo, os enfoques organicistas, conferindo-lhes uma atenção aparentemente científica e de cunho biologizante.

Segundo Vigotsky (ibidem), as investigações do psicólogo Willian James e do fisiólogo C. G. Lange, ainda que realizadas independentemente no final do século XIX, convergiram em suas proposições, tornando-se referências matriciais nos estudos sobre emoções. O enfoque desses pesquisadores, bem como de seus seguidores – estabelecendo

relações lineares entre emoções e funcionamento orgânico –, circunscreveram-lhes uma natureza fundamentalmente corpórea, dicotomizando-as dos sentimentos humanos. Com isso, estabeleceram vínculos diretos entre emoções e corpo, sentimentos e “alma”. Eis, para Vigotski, o nascedouro das teorias materialistas mecanicistas e das teorias idealistas, metafísicas, que têm povoado a psicologia das emoções e sentimentos.

W. James e C. G. Lange ao explicarem as emoções colocando em primeiro plano sua base biológica, orgânica, impuseram as modificações fisiológicas como seus únicos condicionantes, convertendo-as em epifenômenos psicofísicos que preparam o organismo para a ação. As manifestações corporais imediatas constituiriam a substância das emoções, de tal forma que, sendo assim, se expressariam de forma mais pura e genuína nos animais que no homem, no homem primitivo mais que no homem desenvolvido e por conseguinte, na criança mais que no adulto (VIGOTSKY, 2004).

De modo geral, sintetizamos a crítica tecida por Vigotski às posições teóricas organicistas entorno de três grandes questões³⁰: o dualismo cartesiano que impera nelas; o anistoricismo no tratamento dispensado às emoções humanas e a impossibilidade de, por essa via, se desvelar a unidade entre as emoções e seus conteúdos psicológicos.

Em relação à primeira questão, Vigotski colocou no centro de sua análise, primeiramente, a concepção da “dupla natureza humana” presente na filosofia cartesiana, à raiz da qual seriam explicados todos os fenômenos humanos. Corpo e alma constituiriam o próprio *ser* do homem e as emoções, designadas por Descartes como *paixões*, seriam as únicas manifestações da vida comuns à alma e ao corpo. Nas palavras de (VIGOTSKY, 2004, p. 108-109):

Compreende-se que por esse motivo a teoria das paixões ocupe um lugar completamente excepcional no sistema de Descartes: primeiro as paixões constituem o único fenômeno em que somos capazes de conceber com toda plenitude a dupla natureza do homem, a vida comum da alma e do corpo; segundo, essa teoria representa, em todo sistema, o único ponto de intersecção da doutrina espiritualista de Descartes referente ao espírito e de sua doutrina mecanicista referente ao corpo. Compreende-se também que, graças a essa maneira de apresentar a questão, o sistema de Descartes nos diz que as paixões humanas não apenas são algo que não pode se comparar em absoluto com as outras manifestações da vida humana, como também as apresenta como algo que não tem nada com o qual se pareça, algo absolutamente único.

³⁰ Foge aos objetivos desse estudo apresentar a crítica vigotskiana em toda sua abrangência, tal como presente na obra: VIGOTSKY, L.S. *Teoria das Emoções: estudo histórico-psicológico*. Madrid: AKAL, 2004.

Esse sistema filosófico, acrescentou Vigotski, situava as emoções, as “paixões”, na estrutura geral dos mecanismos espirituais e corporais unidos pela glândula pineal, por meio da qual corpo e alma se influenciariam mutuamente. Para a doutrina cartesiana, ancorada nessa oposição de base, a própria unidade atribuída à glândula pineal resultara inexplicável: a união de substâncias contrárias em um só ser, a unidade entre substâncias que se excluem mutuamente, revela-se impossível no sistema cartesiano e, por conseguinte, nenhum enfoque verdadeiramente científico sobre as emoções resultaria possível por essa via.

Instala-se, pois, desde essa doutrina, a disputa entre opostos inconciliáveis, em face do qual o pêndulo da balança permanece oscilando entre o corpo e a alma, entre matéria e ideia, entre objetivo e subjetivo etc. Por isso, asseverou Vigotski, James e Lange, com suas teorias organicistas das emoções, não fugiram à tradição cartesiana ao visarem encontrar nas modificações corporais a fonte primária, “pineal”, das emoções.

Esses pesquisadores, ao proporem que o processo emocional se desenvolve atendendo ao percurso *percepção–mudanças orgânicas–emoção*, deixavam clara a concepção de emoção como, simplesmente, percepções internas de mudanças orgânicas, reduzindo-as ao reflexo, na consciência, de tais transformações – isto é, à percepção de “sensações emocionais”. Ademais, em face dessas proposições, restara, por se desvelar, a natureza dessas sensações quando atreladas a processos “espirituais” – como o pensamento, o raciocínio, a vontade etc.

A saída encontrada não foi outra, senão, diferenciá-las dos fundamentos orgânicos, propondo-as como processos *sui generis*, “superiores”. Essa proposição se tornou para Vigotski, mais uma expressão do dualismo cartesiano, uma vez que toda a ênfase na “materialidade científica” advogada por essa posição teórica conduziu exatamente ao seu oposto, a concepções idealistas sobre as emoções humanas.

[...] durante o período histórico de evolução da humanidade se aperfeiçoaram e se desenvolveram os sentimentos humanos superiores, que os animais desconheciam. Mas tudo que o homem havia recebido do animal permaneceu invariável, já que é, como expressa James, uma simples função da atividade orgânica. Isso significa que a teoria proposta ao princípio para demonstrar (como se tem dito em relação a Darwin) a origem animal das emoções terminou demonstrando a falta de conexão no desenvolvimento daquilo que o homem havia recebido do animal e o que surgiu durante o período de evolução (VYGOTSKI, 2001, p. 408).

Segundo Vigotski, em nenhum outro campo de investigação se mostrara tão clara a cisão entre processos naturais, “inferiores” (emoções) e processos “superiores” (sentimentos)

da qual resultaram os inúmeros impasses que marcaram, e marcam até os dias de hoje, os estudos sobre o desenvolvimento das emoções e sentimentos humanos.

Contudo, é importante registrar que Vigotski não se contrapôs à proposição dos fundamentos orgânicos das emoções. Pelo contrário, conferiu a James e Lange o mérito de evidenciarem as mudanças orgânicas específicas das reações emocionais, abrindo um frutífero caminho para as investigações empíricas sobre elas, dado que confere às suas proposições um inegável valor científico.

O anistoricismo destacado por Vigotski assenta-se, então, na afirmação segundo a qual as bases reais das emoções e sentimentos humanos não se apoiam, unilateralmente, em mecanismos fisiológicos. Da mesma maneira que as próprias bases materiais das emoções dos animais não se explicam apenas pelas modificações orgânicas individuais, mas por sua existência biológica. Ou seja, o “chamado” desse autor trouxe à baila a distinta natureza de homem e animal, bem como a impropriedade de se explicar o “superior” a partir do “inferior”, questão sobre a qual já nos ativemos em momento anterior desse estudo.

Para Vygotski (2001, 2004), a teoria biológica das emoções resulta incorreta se dos animais se passa ao homem, tal como proposto por James, Lange e seguidores. Ao preterirem as diferenças radicais entre eles, limitam a compreensão das emoções humanas aos seus rudimentos mais arcaicos, aos “instintos” primitivos. Sob esse enfoque, as reações emocionais se convertem em herança “congelada”, isto é, refratária às profundas transformações advindas da vida em sociedade. Com isso, suas manifestações acabam sendo tomadas, via de regra, como desestruturantes do comportamento humano, como um tipo de “invasão animal” cujo destino deva apontar, sempre, na direção da contenção.

Todavia, no tocante à funcionalidade da emoção, Vigotsky (2004) identificou divergências existentes entre posições assumidas dentro da própria teoria organicista, posto que, se para W. James, C. G. Lange, E. Claparède e outros, as emoções intensas eram consideradas desestruturantes do comportamento, para o fisiólogo norte-americano W. B. Cannon e sua equipe, elas possuíam uma função potencialmente mobilizadora. Vigotski concluiu assim que, novamente, a lógica dualista do “ou isso ou aquilo” impedia avanços efetivos na explicação do fenômeno emocional, deixando escapar “pelo vão dos dedos” a estrutura da atividade na qual a emoção cumpre diferentes funções.

Nessa direção, o autor afirmou que o anti-historicismo se colocara como núcleo da teoria organicista, cartesiana, não obstante seus proponentes visassem encontrar, a partir dela, a chave da explicação histórica das emoções.

Esse núcleo é, com efeito, absolutamente anti-histórico. Devido à sua própria essência, exclui por completo qualquer possibilidade de uma história das emoções humanas. Como sabemos, o núcleo do conjunto da teoria está constituído pela ideia de que as modificações reflexas e periféricas dos órgãos internos e do sistema muscular são a fonte e a causa efetiva das emoções. [...] Assim, segundo o espírito da tese fundamental da teoria, as emoções devem remeter-se ao período pré-histórico mais distante, ao período pré-humano da evolução psíquica. No homem, estas desempenham unicamente o papel de rudimentos, absurdos vestígios da obscura herança dos antepassados animais. Na história do psiquismo humano, não só é impossível qualquer perspectiva de desenvolvimento das emoções, como também, pelo contrário, estas estão condenadas a uma regressão contínua e, em última instância, à morte (VIGOTSKY, 2004, p. 135).

Esse excerto ilustra a impossibilidade presente nas teorias organicistas de empreenderem um estudo genético das emoções em sua ontogênese, posto que excluem, *a priori*, qualquer possibilidade de desenvolvimento. Vigotski sintetizou, então, dois traços fundamentais do anistoricismo desses modelos teóricos.

O primeiro traço aponta a natureza sensorial e reflexa da reação emocional; o segundo, por decorrência, assenta-se na hipótese de que as reações reflexas representam o núcleo mais estável, mais imutável, do conjunto de elementos do comportamento emocional. Por conseguinte, essa hipótese não apenas exclui a possibilidade do desenvolvimento, inclusive orgânico, como também priva o núcleo emocional de qualquer vínculo com a consciência historicamente desenvolvida; constatação que conduziu o autor à crítica acerca da impossibilidade de desvelamento das conexões entre as emoções e seus conteúdos psíquicos.

Vigotski afirmou essa impossibilidade a partir de dois pontos de vista, ou seja, sob as perspectivas biológica e psicológica. Ao apartar as emoções do cérebro remetendo-as à periferia do organismo, a teoria acabou por criar, para elas, um substrato hipoteticamente separado da base material do resto da consciência. Sabidamente, o desenvolvimento histórico da consciência une-se, em primeiro lugar, ao córtex do encéfalo, o que não significa, obviamente, que o organismo em seu conjunto não tenha participado dessa evolução.

Contudo, quando se trata do desenvolvimento histórico da consciência, o que se coloca em destaque primeiramente é o córtex do encéfalo como base material de seu desenvolvimento, em relação ao qual se distingue qualitativamente de todas as demais partes do organismo. Vinculando as emoções às partes do organismo historicamente mais fixas, mais estáveis, e relativamente independentes da base orgânica direta do desenvolvimento histórico da consciência, tais teorias isolaram as emoções do contexto geral do desenvolvimento psíquico do homem.

Consequentemente, converteram as emoções em: “[...] uma ilha separada do continente principal da consciência, rodeada por todos os lados de um oceano de processos puramente vegetativos e animais, puramente orgânicos, em cujo contexto adquirem seu verdadeiro significado (VIGOTSKY, 2004, p. 136).

Assim, continuou Vigotski, os nexos causais estabelecidos entre as emoções e os estados psicofísicos preteriam a identificação dos nexos reais entre as emoções e seus conteúdos – convertidos, no mais das vezes, em epifenômenos das reações fisiológicas. Nessa direção, atribuiu a Freud um importante papel na contraposição a essas ideias, ao colocar no centro de suas análises clínicas o conteúdo psicológico da emoção, descortinando, a partir de seus trabalhos, um outro enfoque no estudo das emoções, iminentemente psicológico.

Freud foi, reconheceu Vygotski (2001), um dos pioneiros nas análises que negaram que o mais importante no estudo das emoções devesse ser o estudo dos componentes orgânicos que os acompanham. Ao afirmar que desconhecia algo mais indiferente do que identificar as mudanças orgânicas vinculadas à emoção, Freud reprovava a psicologia organicista unilateral fundamentada em James e Lange, defendendo como tarefa dessa ciência o estudo da dinâmica interna das emoções humanas, fundamentalmente, de seus conteúdos psíquicos.

O principal mérito de Freud no mencionado campo é ter mostrado que as emoções não foram sempre o que são agora, que em tempos, nas etapas precoces do desenvolvimento infantil, foram distintas das do homem adulto. Demonstrou que não são “um estado dentro do outro” e que não podem ser compreendidas se não, em toda dinâmica da vida humana. Só nela os processos emocionais alcançam seu sentido e seu significado. Outra coisa é que Freud continuasse a ser um naturalista, como era James, que interpretava a psique do homem como um processo puramente natural, e um pesquisador que enfocava as mudanças dinâmicas das emoções apenas dentro de determinados limites naturalistas (VYGOTSKI, 2001, p. 414).

Vigotski afirmou, então, que a unilateralidade dos enfoques organicistas das emoções não tardou a se tornar objetos de severas críticas, que congregaram outros pesquisadores, a exemplo de A. Adler, e K. Lewin. Rechaçando as *explicações* causais dos enfoques biológicos, as proposições desses psicólogos apelaram à psicologia seu papel no universo da *compreensão* acerca desses fenômenos, cuja única meta passaria a ser o entendimento dos nexos emocionais diretamente vividos por cada indivíduo.

No intento de superação da teoria explicativa clássica das emoções, as posições emergentes no final do século XIX e início do século XX acabaram por encerrar as emoções humanas em *complexos psicológicos*, isto é, em unidades de processos que se unem

associativamente por um ato subjetivo da personalidade. Como resultado, afirmou Vigotsky (2004), o enfoque dual foi preservado, uma vez que, se sob o ângulo do organismo, rechaçava-se seu sentido subjetivo para preservar a materialidade da emoção, no segundo caso, refutava-se a materialidade da vida para poder preservar a vivência do sentido.

Por conseguinte, finalizou o autor, apenas a superação do dualismo cartesiano, quer em sua orientação materialista quer em sua orientação idealista, promoveria um enfoque verdadeiramente novo no estudo das emoções humanas. Um enfoque que tirasse a psicologia do “beco sem saída” no qual ao estabelecer o nexo causal entre as manifestações fisiológicas e as experiências, perdia a possibilidade de estabelecer o nexo inteligível e lógico entre o sentimento e os demais processos psíquicos, entre o sentimento e os conteúdos histórico-sociais da vida da consciência.

3.8.2 A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva

O enfoque sistêmico que Vigotski defendera em relação a todos os processos funcionais reaparece, por certo, no tocante às emoções e sentimentos, em relação aos quais o autor também destacou o papel da internalização de signos e, especialmente, a formação de conceitos. Para ele, o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não *sente* simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos.

O tratamento que Vigotski dispensou à unidade afetivo-cognitiva da atividade humana foi substancialmente influenciada pela filosofia espinosiana, que, para o autor, iluminara radicalmente as contradições e limites cartesianos. Vigotski referiu-se a Espinosa como alguém que combateu não apenas o dualismo de Descartes, mas como um adversário intransigente também das interpretações espiritualistas e teleológicas.

Resgatando uma das proposições desse filósofo do século XVII, segundo a qual o homem tem poder sobre os afetos e a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções – conduzindo-as à sintonia com a ordem e conexões dadas pela consciência –, Vigotski afirmou o quão correta se mostrava essa avaliação de Espinosa em relação à unidade razão e emoção, uma vez que, de fato:

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto em relação à consciência da realidade. Meu desprezo a uma pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão sobre ela. E nessa complicada síntese é onde transcorre a vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se tem produzido e surge uma nova ordem e novas conexões (VYGOTSKI, 1997, p. 87).

Destarte, declarando sua anuência em relação à ideia espinosiana, Vigotski afirmou que o conhecimento sobre o afeto é capaz de alterá-lo, transformando-o de um *estado passivo* em outro, em *estado ativo*³¹. Para ele, os afetos atuam em um complexo sistema de conceitos e, situá-los em relação à razão e às outras instâncias psicológicas representa uma das condições para a explicação da vida psíquica.

Ilustrando essa proposição, Vigotski forneceu como exemplo as relações entre o conceito de fidelidade e o sentimento de ciúme da mulher pertencente à cultura maometana, que, seguramente difere em relação a outras culturas. Afirmou, assim, a natureza histórico-cultural do sentimento, denominado por ele também como “emoção complexa”, que se institui e se altera em razão do meio ideológico e psicológico, isto é, pela aprendizagem da qual resulta a formação de conceitos. Trata-se, pois, de reconhecê-lo como síntese das múltiplas determinações que os conformam.

Por conseguinte, as emoções complexas aparecem apenas historicamente e são a combinação de relações que surgem por consequência da vida histórica, combinação que tem lugar no transcurso do processo evolutivo das emoções. Essa ideia serve de base aos postulados acerca do que sucede na desintegração da consciência devido a uma enfermidade (VYGOTSKI, 1997, p. 87).

Reiterando a natureza histórico-cultural do funcionamento afetivo, Vigotski propôs a necessidade de enfocá-lo no *sistema psíquico* que o comporta, ou seja, apreendê-lo nas interconexões com todos os demais processos funcionais. Todavia, não obstante a exegese que empreendeu sobre as teorias da emoção, Vigotski não sistematizou algo que possamos tomar como a sua própria “teoria das emoções”, mas deixou um legado que, a nosso juízo, se espalhou na psicologia histórico-cultural pelas mãos dos pesquisadores que deram continuidade ao projeto de construção de uma *psicologia científica*.

³¹ Na filosofia espinosiana, as expressões “estados passivos” e “estados ativos” referem-se às disposições que emanam da relação sujeito-objeto. No estado passivo o sujeito sofre a ação do objeto, refluindo sua atividade em face dele; no estado ativo o sujeito atua sobre o objeto, potencializando a atividade que incide sobre ele.

Nessa direção, entendemos que Leontiev (1978b) contribuiu significativamente para a compreensão da unidade afetivo-cognitiva ao colocar em foco a dinâmica interna da atividade humana em relação às necessidades, motivos e emoções. Esse autor destacou, primeiramente, que tais fenômenos correspondem ao fundo dinâmico da personalidade, operando por meio das estreitas conexões que estabelecem entre si. Todavia, são fenômenos distintos, encerrando diferentes níveis e formas de participação na atividade. No tratamento que dispensou a essa questão, Leontiev defendeu a necessidade inicial de distinção entre necessidades e motivos, muitas vezes tomados na psicologia como sinônimos.

Segundo Leontiev (1978b), a necessidade corresponde a um estado carencial e profundamente emocional gerador de tensão que mobiliza a ação, havendo, do ponto de partida do desenvolvimento, um radical biológico comum às necessidades e emoções. Tanto quanto os animais, os homens nascem dotados de necessidades vitais que são, inicialmente, satisfeitas por outras pessoas. À medida da atuação do próprio sujeito sobre os objetos circundantes é que estabelece os vínculos entre o estado carencial (necessidade) e o objeto capaz de atendê-lo. Portanto, a necessidade em si mesma não dispõe de propriedades aptas a orientar ou dirigir a atividade. Seu conteúdo interno carece ser “preenchido”, o que significa dizer: apenas como resultado da descoberta do objeto da carência a necessidade conquista objetividade. Por isso, os estados de necessidade, via de regra, são vividos como sensação de vazio, de falta, de carecimento indiferenciado.

Contudo, a ação do sujeito sobre o mundo possibilita-lhe uma reorientação da necessidade à medida da descoberta daquilo que lhe corresponde satisfatoriamente, ou seja, o objeto apto a atender o estado carencial precisa ser encontrado. Esse processo de descoberta reconfigura a relação sujeito – objeto, na base da qual a necessidade se converte em motivo. O motivo abarca, pois, a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde, que adquire, assim, função estimuladora e orientadora da atividade. Há que se notar, portanto, o papel da afecção do objeto sobre o sujeito na construção dos motivos.

Se ao princípio do desenvolvimento a necessidade é condição primária para a ação, quanto mais a relação sujeito–objeto se complexifica, mais essa premissa se inverte, convertendo a necessidade em seu resultado. As necessidades, então, se transformam, se humanizam, conquistando, por meio das apropriações das objetivações humanas, natureza histórico-social. Todavia:

O fato de afirmar a natureza social das necessidades não significa negligenciar a existência daquelas puramente biológicas, funcionalmente

autônomas. É evidente que a caminhada percorrida para o desenvolvimento das necessidades humanas se inicia a partir do momento em que o homem atua para satisfazer necessidades vitais. Entretanto, é como fruto dessa caminhada que as relações se invertem e o homem passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder atuar. Nesse sentido, a atividade que encerra apenas a satisfação de necessidades vitais biológicas não distingue o homem dos demais animais no que se refere às expressões dos efeitos das necessidades (a fome é para ambos um estado carencial de alimentos), mas mesmo estas os diferem se considerados os conteúdos e formas capazes de atendê-las (MARTINS, 2007, p.72).

Também se referindo à natureza social das necessidades, Lucien Sève (1979) afirmou que a concepção materialista de necessidade corresponde ao esquema atividade-necessidade-atividade, descartando, do ponto de vista do processo de humanização, a necessidade ou o motivo como dados que, *a priori*, precedem e guiam a atividade. Apenas na relação sujeito-objeto tais fenômenos podem ser criados.

Verifica-se pois que, as necessidades verdadeiramente humanas resultam de um longo processo de formação. O núcleo comum entre necessidades e emoções, de natureza primitiva, primária, confere uma tonicidade emocional às necessidades, de sorte que seu atendimento ou frustração dificilmente será isento de correlatos emocionais. Ou seja, a mesma relação sujeito-objeto que promove a construção dos motivos, que confere objetividade à necessidade, suscita vivências emocionais, ocorre sobre um fundo psicológico dinâmico que confronta permanentemente os motivos da atividade e seus resultados.

Por isso, afirmou Leontiev (1978b), as emoções se impõem como instituintes da atividade, mas não como ações ou operações que a estruturam, ou seja, as emoções não são “componentes” da atividade. A elas cumpre o papel de sancionar, positiva ou negativamente, os motivos da atividade em face de seus resultados, do atendimento de dadas “necessidades”. Nas palavras de Leontiev (1978b, p. 154):

Às emoções cumpre a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade.

Na qualidade de vivências imediatas, de reflexos sensoriais diretos, a diferenciação dos estados emocionais resulta do desenvolvimento da sensorialidade primária, na qual todos os aspectos psíquicos fundem-se à emoção – tal como já foi apontado em momentos

precedentes desse estudo. Graças a esse desenvolvimento, ao qual se vincula o próprio desenvolvimento da consciência, os estados emocionais se especializam, por assim dizer, conferindo diferentes tons emocionais ao experienciado.

Trata-se, segundo Leontiev, de uma diferenciação que incide sobre a imagem do real, entre seu conteúdo objetivo e sua ressonância afetiva. Essa ressonância, denominada pelo autor como *afectogênese do objeto*, não é nem estática nem estável, condicionando-se pelas complexas mediações requeridas à atividade humana. Nessa direção, esse autor também afirmou que os estados emocionais não são rudimentos arcaicos nem núcleos rígidos que imperam sobre a relação sujeito-objeto, possuindo sempre uma história, um desenvolvimento.

Ao longo da história de desenvolvimento, à medida da influência das emoções sobre o experienciado, seus vínculos com o motivo da atividade se estreitam. Com isso, alertou Leontiev, o motivo pode diluir-se no sentimento, perdendo assim, sua objetividade. Desse tipo de relação, na qual a emoção encapsula o motivo, surge a ideia – falsa, segundo o autor – que atribui ao sentido pessoal da vivência um cunho fundamentalmente hedonista e, portanto, abstrato.

Por isso, sem dúvida, é preciso superar a concepção subjetivista tradicional dos motivos, que leva a confundir fenômenos totalmente heterogêneos e níveis completamente diferentes de regulação da atividade. Aqui tropeçamos numa verdadeira resistência: não é acaso evidente – nos dizem – que o homem atua porque *quer*? Mas as vivências subjetivas, o querer, o desejar etc. não são motivos porque não são capazes de engendrar por si só uma atividade *orientada* e, conseqüentemente, a questão psicológica fundamental reside em compreender em que consiste o objeto desse querer, desse desejo ou paixão (LEONTIEV, 1978b, p. 153, grifo do autor).

Com tais considerações, o autor não estava secundarizando o papel dos estados afetivos, mas colocando em questão que a atividade humana é, a rigor, uma atividade orientada a dadas finalidades, sustentando-se por uma multiplicidade de determinações e, dentre elas, incluem-se os estados afetivos. É descabido pressupor, assim, que a atividade humana subordina-se meramente à elevação de emoções positivas e redução de emoções negativas. Se assim o fosse, forçosamente deveríamos concluir que o prazer faz a história, mas a própria história nos faz ver o contrário.

Pelo exposto, depreende-se que os estados emocionais emanam da atividade que é, em se tratando da atividade humana, mediada. Assim sendo, tais estados circunscrevem-se, fundamentalmente, às mediações que lhe conferem sustentação. Por isso, o curso do

desenvolvimento e expressão dos estados emocionais pressupõe inúmeras mudanças, cujas particularidades qualitativas dependem de condições ou circunstâncias concretas.

Tais proposições de Leontiev vão ao encontro das proposições de Vigotski, posto que ambos destacam o desenvolvimento do pensamento e da consciência, como fator umbilicalmente unido à formação dos estados emocionais. Igualmente, esses autores convergem ao considerarem que as emoções humanas acompanham positivamente o processo de humanização, contrapondo-se à concepção clássica das emoções como núcleo fossilizado, como rudimentos arcaicos, da existência do homem.

Tecidas estas considerações, que visaram afirmar a natureza histórico-cultural das emoções e sentimentos, bem como fornecer subsídios teórico-metodológicos à compreensão da unidade afetivo-cognitiva própria à atividade humana, cumpre-nos, agora, o esclarecimento acerca das distinções conceituais entre afeto, emoção e sentimento.

3.8.3 Vivência subjetiva: afeto, emoção e sentimento

Devemos registrar, de partida, que não encontramos nos autores que ancoram essa pesquisa um consenso em relação ao uso que fazem dos termos afeto, emoção e sentimento, muitas vezes, adotados sem grandes distinções entre si. Inferimos inclusive que, particularmente, Vigotski, Leontiev e Luria não se detiveram sobre tais distinções. Por essa razão, optamos por explicar primeiramente sobre a natureza histórico-social da emoção e dos sentimentos, assim como sobre a unidade afetivo-cognitiva da atividade, posto que esses preceitos representam o lastro comum sobre o qual se edifica a atenção dispensada aos processos funcionais afetivos no âmbito da psicologia histórico-cultural.

Ao longo da dissertação precedente, foi demonstrado que o homem *reage* frente aos objetos e fenômenos da realidade e essa reação é condicionante primário da construção do reflexo dos mesmos na consciência. Essa reação, por sua vez, ocorre à medida da mobilização de todo sistema psíquico, isto é, reage-se ao mundo pelas sensações, percepções, pela atenção, pelo memorizado, pelo pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos. Não há, portanto, um *status* que qualifique diferencialmente tais processos na formação da imagem psíquica; existe sim uma dinâmica entre eles, um amálgama condicionado pela natureza da atividade em curso, que confere especificidade à expressão de cada função e em que medida participam da atividade em questão.

O produto desse amálgama afeta o indivíduo de diferentes modos e em diferentes graus, na dependência dos quais ele institui suas vivências. Portanto, definimos como *vivência*

o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado sob a forma de imagem subjetiva. A vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências e, por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito. Algumas serão superficiais, fortuitas e casuais, operando como “transeuntes” na história da pessoa, isto é, passarão sem deixar maiores vestígios.

Outras, porém, modificarão a atitude do sujeito em face do objeto, e o farão por uma mudança do tono reativo determinado por ele (objeto) – essas serão as *vivências afetivas*³². Tal modificação resulta, por sua vez, de uma vasta gama de fatores que compreendem a circunstância imediata do confronto com o objeto, o seu significado, os motivos e fins da atividade que o envolve, as exigências a que o próprio sujeito se impõe nessa atividade, as implicações de seu resultado na vida da pessoa etc.

Não obstante a multiplicidade e complexidade de vivências afetivas que pautam a subjetividade, elas podem ser categorizadas tomando-se como critério a prevalência, nelas, de *emoções* ou *sentimentos*. Assim, o que colocamos em questão é a existência de vivências afetivas *nucleadas por emoções* e *vivências afetivas nucleadas por sentimentos*. A nosso juízo, localizar a emoção e o sentimento no âmbito da vivência afetiva auxilia a compreensão da natureza social de ambos, posto que a vivência será sempre de um ser social, e, igualmente, reduz os riscos de cisões artificiais entre esses fenômenos.

Trata-se de considerá-las unidas na atividade humana posto que as emoções se revestem de sentimentos, ou seja, os sentimentos conferem-lhes *conteúdos*, da mesma forma que as emoções conferem aos sentimentos sua tonicidade afetiva. Nessa direção, ambos se *encontram* no funcionamento humano, em uma dinâmica *figura-fundo*, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura. Essa premissa, de cunho metodológico, confere amparo à nossa proposição de vivências afetivas nucleadas por emoções e/ou sentimentos.

Como tal, as vivências afetivas comportam um sistema de sinais instituído por *impressões*³³, por marcas da experiência que se conservam como parâmetros, como modelos na memória em razão de suas matizes emocionais. A qualidade dessas matizes advém tanto do fato de determinadas estimulações induzirem modificações fisiológicas de bem-estar ou mal-

³² Entre os autores consultados encontramos diferentes significações atribuídas ao termo afeto. Para Rubinstein (1967) e Blagonadezhina (1960) afeto compreende um processo emocional de caráter explosivo, circunstancial, involuntário e desorganizativo do comportamento. Para Vigotski (2001; 2004), Leontiev (1978b) e para Bozhovich (1981) o afeto corresponde a processos emocionais relacionados às necessidades e atividades que se opõem à passividade ou indiferença do sujeito em face do objeto, compreendendo estados dinâmicos de caráter profundo e prolongado, podendo tanto orientar quanto desorganizar o comportamento. Adotamos nesse estudo a concepção de afeto proposta pelo segundo grupo de pesquisadores.

³³ A palavra impressão deriva-se do latim *impresso* e significa marca ou sinal deixado pela ação de um corpo sobre outro.

estar quanto da relação imediata entre os motivos da atividade e seus resultados para o sujeito, contendo, portanto, componentes orgânicos e psicológicos.

As teorias clássicas das emoções, duramente criticadas por Vigotski, deixaram por herança a cisão entre tais componentes e, por conseguinte, a proposição da *dupla natureza* da vivência afetiva, ao afirmarem o radical biológico das emoções, processos considerados inclusive “inferiores” e o radical psicológico dos sentimentos, então, considerados processos “superiores”. Cabe lembrar, entretanto, o cunho fundamentalmente darwinista presente nessas adjetivações.

Esse dualismo, ainda imperante em inúmeros enfoques acerca das emoções e sentimentos, a nosso entender, corrobora uma série de incompreensões sobre a vida subjetiva. Defendendo o enfoque sistêmico desses fenômenos, entendemos apropriado, para não separar o inseparável, abordá-los do ponto de vista de seus traços identitários próprios, de suas expressões que, porém, apenas formalmente podem ser tratados em separado.

As expressões das emoções incluem, por certo, diversas manifestações somáticas por ação de processos neurovegetativos. Esses processos envolvem a formação reticular, tálamo, hipotálamo, sistema límbico e gânglios subcorticais. Segundo Blagonadezhina (1960), tais expressões vinculam-se ao atendimento de necessidades orgânicas que se relacionam à própria conservação da vida. Vinculam-se também a formas específicas de reações a sensações, conferindo-lhes um tono emocional positivo/agradável, ou negativo/desagradável. Essas reações, destacou a autora, não deixam de ter, também, um cunho de preservação do organismo.

As sensações emocionais, essencialmente caracterizadas pelas impressões associadas ao bem-estar ou ao mal-estar são, portanto, sensações. Como tal, mobilizam-se por estímulos específicos, por elementos ou propriedades isoladas dos objetos ou fenômenos. Conforme dispusemos ao abordar o processo funcional *sensação*, ele representa a “porta de entrada” do mundo na consciência, dado que demanda o reconhecimento das sensações emocionais nessa mesma condição. Não por acaso, ao se referir à indistinção funcional própria ao sistema psíquico em seus momentos iniciais de desenvolvimento, Vigotski destacou o forte apelo emocional presente na formação de todas as funções psíquicas e, por conseguinte, no comportamento da criança.

O fato das emoções se mobilizarem por qualidades isoladas dos objetos e fenômenos confere-lhe duas características básicas. A primeira diz respeito à sua irracionalidade imediata, ou seja, ao fato de se expressarem de maneira alheia à volição e de avaliações que sintetizem as várias características do contexto do qual emergem. Nessa direção, Rubinstein

(1967) afirmou que o homem pode se propor a uma infinidade de coisas e à consecução de inúmeros objetivos, mas não pode se impor o objetivo de se emocionar. Por isso, as emoções são consideradas invasivas – elas se “apossam” do indivíduo.

As reações emocionais emergem da relação imediata sujeito-objeto, são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito. Tais possibilidades se atualizam em razão da situação concreta dada e da história do indivíduo. Todavia, quaisquer ações sob determinações exclusivamente emocionais levam em conta, apenas, partes da situação.

Por exemplo, um pai que vê seu filho em meio a um *tsunami* e se lança ao mar para salvá-lo só o faz porque toma a parte (isto é, seu filho em risco) como o todo da situação. Por isso, com frequência, a descrição de ações sob forte apelo emocional se fazem acompanhadas da frase “não vi *mais nada* na minha frente”, ou seja, os estímulos isolados impõem-se como foco do campo perceptual e da atenção.

A segunda característica, que mantém íntima dependência da primeira, refere-se à transitoriedade da comoção emocional, ou seja, seu caráter é intenso e profundo, porém, circunstancial. Essa transitoriedade assenta-se na radicalidade biológica e psicológica dos mecanismos afetivos. Do ponto de vista biológico, o organismo tenderá ao retorno do equilíbrio funcional, tratando-se, no caso, de uma tendência neurovegetativa de preservação orgânica. A ausência desse retorno, isto é, a vivência prolongada desse estado de alterações psicofísicas e decorrente tensão, é uma das condições que engendram o estresse.

Do ponto de vista psicológico, o psiquismo tenderá ao funcionamento sistêmico, representado pela plurifuncionalidade psíquica como esteio do comportamento e, nessa direção, do atendimento às mediações que lhe correspondem. Essa proposição encontra amparo em Vygotski (1997), para quem o adoecimento mental corresponde à *desintegração do sistema psíquico*, em razão da qual, ainda que as funções psicológicas permaneçam isoladamente intactas, deixam de desempenhar seu papel no referido sistema. Psicologicamente, o equilíbrio funcional se identifica com a superação da captação isolada e, conseqüentemente, com a ação da unidade psíquica interfuncional.

Outro aspecto que se destaca nas manifestações emocionais refere-se à sua expressividade, ou seja, elas confluem na direção de traços expressivos estampados no corpo, na fala e no próprio pensamento, instituindo os movimentos expressivos que acompanham a atividade. Segundo Rubinstein (1967), tais movimentos possuem uma origem antiga e cumpriram, desde os antropóides, uma função essencialmente comunicativa. Graças às suas

firmes conexões com os mecanismos fisiológicos e cerebrais, conservaram-se em sua plasticidade física, a exemplo das expressões de medo, raiva, alegria, tristeza, espanto etc. Todavia, o autor destacou que:

[...] por mais primitivos que sejam os movimentos expressivos e suas funções primeiras, não permaneceram como formas meramente rudimentares, pois cumprem uma atual função determinada, que é a função principalmente com o trato com os semelhantes. Esses movimentos se tornaram um meio de comunicação e de influências, são uma linguagem, se bem que carente de palavras, mas plena de expressividade. Essa função real dos movimentos expressivos na atualidade não é, naturalmente, menos essencial para a sua compreensão que sua hipotética função no passado. A externa e finamente diferenciada mímica do rosto humano não haveria alcançado jamais o atual nível de capacidade expressiva se nela só tivessem sido condensados e conservados os movimentos inúteis. Menos ainda os movimentos expressivos devem ser considerados rudimentos insensíveis, que não cumprem nenhuma função atual. Às vezes um sorriso quase imperceptível, mas que por um momento iluminou o rosto de uma pessoa, pode converter-se em um acontecimento apto a mudar a vida pessoal de outro ser (RUBINSTEIN, 1967, p. 535).

O autor colocou em questão, assim, as imbricações que se instituem entre os movimentos expressivos humanos e suas significações, posto que a primitiva reação comunicativa reflexa se converteu, no processo de humanização, em ato semântico, em um tipo de linguagem que orienta a ação social. Essa “linguagem sem palavras”, de cunho iminentemente emocional, acopla-se à linguagem das palavras conferindo-lhe um tom emocional, dada a expressividade emotiva.

As manifestações emocionais se convertem, portanto, em “linguagem dos sentimentos” que, também, abarca tanto a relação com o *outro* quanto o próprio pensamento. Todavia, a transmissão do pensamento por meio dessa linguagem não prioriza os conteúdos do pensamento, as ideias em si, mas aquilo que se *sente* em relação a elas. Eis mais um elemento demonstrativo da artificialidade das cisões entre emoções e pensamentos – e, da mesma forma, entre emoções e sentimentos.

Os próprios sentimentos se formam na unidade instituída pelas manifestações emocionais e pensamento, uma vez que seus conteúdos outras coisas não são, senão, ideias. As sensações emocionais conquistam “nomes”, tornam-se conceitos e juízos e, como tal, serão ensinados e aprendidos. Por isso, caracterizam apenas a vida humana.

Os sentimentos [...] são específicos do homem: tem caráter histórico, posto que surgem no desenvolvimento histórico da humanidade e se modificam no curso desse desenvolvimento. As mudanças nas condições sociais de vida

modificam a atitude do homem frente ao mundo e como consequência disso mudam seus sentimentos. Aquilo que numa época histórica motivava sentimentos especiais aos membros de uma classe determinada, pode motivar sentimentos opostos em membros de outra classe, e em outra época histórica (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359)

Verifica-se, portanto, que os sentimentos se relacionam às necessidades e motivos criados no curso do desenvolvimento histórico, subordinando-se às condições de vida do homem em sociedade – como dado imanente das relações entre as pessoas –, espalhando-se a partir daí em muitas direções.

Se as manifestações emocionais são analíticas, os sentimentos são sintéticos, mobilizando-se pelo conjunto de propriedades do objeto ou fenômenos. Essa característica lhes permite um caráter mais prolongado e constante, uma vez que não resultam apenas de traços positivos ou negativos apreendidos isoladamente, mas da síntese, das correlações entre eles. Esse atributo dos sentimentos contribui substancialmente para o trato com a incompletude humano social, posto que ela, inexoravelmente, conterà traços que satisfazem e que frustram. A vivência afetiva compreende, portanto, contínuas contradições, à resolução das quais virão outras, de sorte que a vida afetiva se realiza como um contínuo movimento, por oscilações entre maior e menor estabilidade tonal em relação ao experienciado.

Nessa dinâmica radica a alternância de seu núcleo afetivo, quando então a prevalência de dados sentimentos podem induzir manifestações emocionais – ou comoções emocionais se fizerem seguidas de determinados sentimentos. O importante desse processo é que a emoção não é um reflexo fossilizado nem uma força desorganizadora do comportamento, a ser contida ou reprimida. Porém, como afirmaram Vigotsky (2004), Leontiev (1978b) e Rubinstein (1967), se é equivocada a tendência à sua repressão, sua regulação se revela uma necessidade à vista da diretividade objetiva da ação humana.

Na regulação das manifestações emocionais, os sentimentos exercem um papel de primeira grandeza, entretanto, essa não é uma tarefa que eles possam desempenhar por si mesmos. É também a serviço dessa regulação que se coloca o desenvolvimento do *autodomínio da conduta*, objetivo maior da formação de cada processo funcional em si e, conseqüentemente, do próprio sistema psíquico. Vygotski (1995) reiteradamente afirmou que a confluência das funções psíquicas só pode ser verificada na *personalidade* do indivíduo, nas propriedades que ela adquire ao tornar-se *maneira de ser* do mesmo.

Nessa maneira de ser, socialmente construída, objetivam-se as funções psíquicas superiores como esteio dos atos intencionalmente dirigidos por finalidades conscientes.

Destarte, o ato volitivo³⁴ se produz na personalidade desenvolvida, ou seja, apta a suplantar o legado natural e o imediatamente disponibilizado por ele. Portanto, o autodomínio da conduta não se institui na ausência do conhecimento sobre si e sobre o mundo, o que significa dizer, na ausência do *conhecimento de si no mundo*, posto que esse fato exige a transformação dos impulsos naturais em finalidades e motivos da atividade social. Assim, a regulação das manifestações emocionais não se resolve a partir, meramente, do “campo afetivo”, como faz crer muitas vezes a psicologia clássica. Urge, para tanto, a formação qualitativamente superior da complexa personalidade humana, objetivo maior do desenvolvimento de *todas as funções psíquicas superiores*.

Em suma, para a psicologia histórico-cultural, a compreensão do processo funcional afetivo demanda a superação dos dualismos em todas as suas expressões. Superar as oposições entre biológico e psicológico, razão e emoção, emoção e sentimentos, impõem-se como exigência primeira na afirmação de sua natureza social.

Na atividade que vincula o ser à natureza, que o coloca face a face com as condições objetivas de sua existência e pela qual visa o atendimento dos motivos que a sustentam, encontra-se sintetizada sua capacidade para representar o mundo afetivo-cognitivamente. Assim, cabe afirmar conclusivamente que não é o pensamento quem pensa ou o sentimento quem sente, quem assim o faz é a *pessoa*, que apenas arbitrária e artificialmente pode ser compartimentalizada.

Ao término desse capítulo, no qual colocamos em questão os processos funcionais diretamente vinculados à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e que instituem o psiquismo como sistema interfuncional, dispomos dos elementos fundamentais à análise do papel que a educação escolar exerce sobre seu desenvolvimento, dado que conduz ao último capítulo desse estudo.

³⁴ Não dispensaremos atenção pontual à categoria *vontade* por não considerá-la instituinte direta da *imagem subjetiva da realidade*, proposta como unidade de análise dessa pesquisa. Consideramos o ato volitivo como um processo complexo culturalmente formado, integrante da estrutura motivacional da personalidade. Para maiores esclarecimentos sobre essa posição sugerimos a leitura de: MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Ao longo dos capítulos anteriores procuramos fornecer elementos requeridos à compreensão, fundamentalmente, de três questões: o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo, o psiquismo como sistema interfuncional e a caracterização dos processos funcionais e seu desenvolvimento. No tratamento dispensado a essas questões adotamos como unidade mínima de análise a formação da *imagem* subjetiva da realidade, posto que todos os processos funcionais se colocam a serviço dessa formação – e o próprio psiquismo, como resultado desse processo.

À luz desses dados visamos, neste capítulo, ao estabelecimento de relações entre a educação escolar e a formação da referida imagem, tendo em vista a hipótese anunciada nesta pesquisa, qual seja: no cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica.

Contudo, considerando as múltiplas interpretações dispensadas ao fenômeno *educação escolar*, advindas de diferentes abordagens pedagógicas, cumpre-nos explicitar que o enfoque aqui dado a esse fenômeno fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica, tendo em vista sua unidade filosófica com a psicologia histórico cultural, isto é, posto que ambas assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético.

A adoção dessa teoria pedagógica resulta, também, do fato de que não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem. Trata-se de reconhecer que algumas posições teóricas no campo da educação encerram, inclusive, entraves a esse objetivo. Todavia, fuge ao objetivo deste estudo colocar tais posições em relevo e, assim sendo, visando um enfoque propositivo, priorizamos nesse capítulo a análise do papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico dos indivíduos à luz das articulações entre pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

À vista desse objetivo, o presente capítulo encontra-se organizado em torno dos seguintes itens: concepção de homem e de conhecimento em suas relações com a educação escolar, aprendizagem e ensino em suas relações com o desenvolvimento psíquico, a metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica e a dinâmica entre a aprendizagem e o

ensino, para, a título de finalização, sintetizar as interdependências entre o ensino e o desenvolvimento dos processos funcionais.

4.1 Concepção de homem e de conhecimento para a psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica em suas relações com a educação escolar

Tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, por assentarem-se no materialismo histórico-dialético, isto é, no marxismo, o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano. Leontiev (1978a), ao afirmar que cada indivíduo inicia sua vida nos ombros das gerações passadas, aponta que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações, e nessa mesma direção, Saviani (2003, p. 13) afirma:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro e ao mesmo tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (*trans*) *forma* por apropriação da cultura. Propositadamente decompusemos a palavra transformação posto que para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica, a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social.

Transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição. Conforme disposto por Vigotski, no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição *sine qua non* para a referida formação e transformação. Destarte, a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e às condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação conquistada.

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual.

Afirmam, ainda, a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades. É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Há que se reconhecer, portanto, a natureza da educação escolar, seu objeto e fins. Nessa direção, Saviani (2003, p. 13) afirma:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (grifo do autor).

Depreende-se desse excerto que o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela, isto é,

aponta na direção da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos. Essa assertiva nos conduz a duas observações em relação à formação da imagem subjetiva do real e à construção de conhecimentos.

A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível. No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independentemente dela. Essa captação, por sua vez, subjuga-se à identificação dos objetos e fenômenos no complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva e, assim sendo, não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto.

A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, à afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito.

A realidade objetiva não é estática e idêntica a si mesma, mas uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente. Dessa forma, a realidade objetiva se revela como a história de suas próprias mudanças, de seu movimento instituinte. Por isso, nessa perspectiva, nenhuma apreensão circunstancial e imediata da realidade pode ser representativa de sua mais completa decodificação. De modo circunstancial e imediato, é possível a captação, meramente, das manifestações fenomênicas do objeto, da sua aparência, mas não a sua essencialidade concreta, a sua existência objetiva como síntese de múltiplas determinações.

Ademais, o movimento do real não se processa de modo casual, aleatório, mas é produzido na e pela ação do homem na natureza, do que resulta a constatação: a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervirem nela. A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, ao grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva.

Nessa direção, entendemos que os conhecimentos clássicos são aqueles que se colocam mais decisivamente a serviço desse ideal. Todavia, é preciso reconhecer também que a posse dos atributos requeridos à construção do conhecimento objetivo por parte de cada

indivíduo é um processo socialmente dependente. Para que tais atributos se desenvolvam, torna-se necessário que forças objetivas operem a esse favor e, tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984, 2000, 2003, 2004, 2008, 2010; DUARTE, 1993, 1998, 2000a, 2000b), atuar nessa direção é a função precípua da educação escolar, a quem compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível. Portanto:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2003, p. 57-58).

Contudo, a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento, como explicitado por Vigotski, Leontiev e outros. O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar. Não por acaso, os preceitos que embasam a pedagogia histórico-crítica demonstram os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos.

Essa proposição demanda a compreensão de que a pedagogia histórico-crítica não privilegia os conhecimentos historicamente sistematizados, fetichizando-os – como querem fazer crer alguns de seus críticos. Trata-se, outrossim, de uma defesa absolutamente alinhada às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores. Isso porque, como pretendemos demonstrar nesse estudo, a transmissão dos referidos conhecimentos vincula-se a determinadas formas de ação constitutivas da atividade de estudo.

Tais ações, desenvolvimentistas, não são aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser* humano. Em

última instância, a pedagogia histórico-crítica assenta-se em conhecimentos clássicos acerca da formação humana, de tal forma que o domínio dos referidos conhecimentos representa a primeira condição para a compreensão de seus postulados. Dentre esses conhecimentos se inserem saberes advindos de um vasto campo – no qual também se inclui a psicologia marxista. Cabe reiterar, então, que esse estudo visa contribuir com o esclarecimento dessa questão, destacando as “leis” que regem o desenvolvimento psíquico.

A pedagogia histórico-crítica, ao pôr em relevo um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais –, está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, não se tratando de um tipo de ensino verbalista e abstrato. Essa orientação encontra amplo amparo em Vygotski (1996, 2001) e em Leontiev (1978a, 1978b), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona.

Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados.

Ademais, tal como expusemos no tratamento dispensado ao processo funcional pensamento, suas formas mais complexas não se instituem como consequência natural das formas mais simples, sensoriais, figurativas, mas por apropriação de *signos* culturais. Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente

Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos, dos quais resultam pseudoconhecimentos, que os seres humanos conquistam a *inteligibilidade do real*, isto é, representam sob a forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com a máxima fidedignidade. Os conceitos requeridos para tanto são, por sua vez, mediações culturais do desenvolvimento psíquico; operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade. Como tal, são objetivações histórico sociais e não “descobertas” construídas particularmente pelos indivíduos. Na qualidade de objetivações, os conceitos, na exata acepção do termo,

precisam ser disponibilizados a cada geração para que deles se aproprie, dado que nos remete à questão da aprendizagem e do ensino.

4.2 A aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento psíquico

A afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque tanto na psicologia histórico-cultural quanto na pedagogia histórico-crítica, conforme demonstrado no transcurso desse estudo, tornando a análise das relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano um de seus mais caros temas. Para a explicitação dessa assertiva, colocaremos em destaque duas questões: o ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento bem como a metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica em suas relações com a dinâmica entre aprendizagem e ensino.

4.2.1 O ensino como mediação na relação entre a aprendizagem e desenvolvimento

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, Vigotski dedicou-se rigorosamente ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, tomando-a como esteira das formulações constitutivas de praticamente toda a sua obra. Um dos grandes méritos desse autor reside na inversão da ordem de condicionabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem. Se o desenvolvimento fora tomado, por muito tempo, como condição para a aprendizagem, essa relação se inverte a partir das demonstrações desse autor.

A aprendizagem desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. O estofado dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem, tal como explicitamos em momento anterior nesse estudo.

Cabe lembrar que Vigotski não estava, com isso, fracionando a natureza humana em elementos naturais e sociais – pelo contrário, opôs-se veementemente ao que chamava de “dupla natureza” de qualquer fenômeno. A tese defendida por esse autor consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições

que são instaladas entre processos biológicos e culturais. Tais contradições, por sua vez, são instaladas, isto é, provocadas pela vida social à medida da apropriação dos signos da cultura.

Todavia, tomando a inserção social em toda a sua abrangência, poderíamos supor que quaisquer apropriações promovem igualmente o desenvolvimento. Porém, como demonstra o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, dos sentimentos etc., tal fato não se confirma. Segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo Saviani (2008), tais condições pressupõem o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. Para esse autor, a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser.

A defesa do ensino de conhecimentos científicos, não cotidianos, foi igualmente proposta por Vygotski (2001), para quem a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico. Conforme o autor, ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na *personalidade* dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas.

Em relação ao ensino de conceitos científicos Vygotski (2001, p. 181) afirmou:

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos *conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros*, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E o surpreendente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria iniciar a investigação do desenvolvimento do

pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora [...] Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já acabados, a generalização das conclusões obtidas no estudo dos conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece legitimidade (grifo nosso).

A hipótese anunciada por Vigotski, a partir da qual realizou suas investigações acerca da formação de conceitos, propunha que a aprendizagem promove o desenvolvimento e que o ensino de conceitos científicos, os “verdadeiros conceitos”, supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos. Segundo Vigotski, no cerne de sua hipótese residia a seguinte questão: qual a relação entre o ensino e a assimilação dos conhecimentos e o processo de desenvolvimento interno do conceito na consciência da criança.

Ou seja, do ponto de vista intrapsíquico existem ou não diferenças entre o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos? Ao responder a essa interrogação, o autor destacou primeiramente a necessidade de superação de ideias segundo as quais os conceitos possam ser assimilados pela criança de forma acabada, isto é, como um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória.

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento. Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos.

Descartando, pois, que o ensino dos conceitos científicos se identifique com um ensino puramente escolástico, Vigotski retomou sua hipótese demonstrando experimentalmente que os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos cotidianos, ou seja, que o curso do desenvolvimento dos primeiros não repete o dos segundos. Contrapondo-se à tendência, considerada por ele hegemônica em seu tempo, avaliou como um grande equívoco considerar-se que:

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança que recebe instrução escolar *não se difere essencialmente do desenvolvimento do desenvolvimento dos demais conceitos* que se formam durante o processo da própria experiência da criança, e que, portanto, não procede diferenciar ambos os processos. Desse ponto de vista, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos simplesmente repete o desenvolvimento dos

conceitos cotidianos em seus traços fundamentais e mais importantes (VYGOTSKI, 2001, p. 188, grifo do autor).

Postulando um outro enfoque no tratamento do problema, Vigotski defendeu três princípios. No primeiro, considerou que os conceitos científicos não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso. Daí que o ensino de conceitos científicos não possa ser concebido como ações isoladas, casuais no processo didático, mas como expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança.

No segundo, colocou em questão que a aquisição dos conceitos científicos pela criança contém tanto traços distintos quanto comuns ao processo de aquisição dos conceitos espontâneos. Ou seja, a fronteira que os separa é extremamente tênue e lábil, possibilitando que se atravessem e se interpenetrem muitas vezes. Assim, o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos confluem em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos –, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas assumindo distintas formas de expressão no curso do pensamento. Todavia, o autor reiterou, do ponto de vista da qualidade do desenvolvimento do pensamento, a superioridade dos primeiros sobre os segundos.

O terceiro princípio aponta a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, à raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil. Conforme sinalizado pelo próprio autor, com essa proposição ele visava explicitar que seu enfoque sobre o ensino era não apenas distinto, mas oposto ao de Piaget, para quem o desenvolvimento do pensamento da criança atenderia a orientação de esquemas mentais internos e deveria seguir um curso espontaneamente determinado pela criança.

Vygotski (2001) explicitou então, que as distintas condições, internas e externas, nas quais se processa o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, cotidianos, devem balizar o ensino escolar, uma vez que:

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se

diferenciam dos espontâneos por *uma relação distinta com a experiência da criança*, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VYGOTSKI, 2001, p. 196, grifo do autor).

Assim, o autor conduziu suas conclusões na direção da afirmação das diferenças, tanto em relação ao processo de desenvolvimento quanto em relação aos procedimentos de funcionamento existentes entre os conceitos científicos e espontâneos. Considerou ainda que esperar que haja um salto de generalização espontâneo dos segundos para os primeiros representa uma negligência em face das possibilidades reais de formação de quaisquer operações psíquicas da criança.

Tais colocações de Vigotski assumem uma importância ímpar nessa pesquisa, na medida em que demonstram claramente o grau de dependência do desenvolvimento psíquico em relação à educação escolar. Igualmente, colocam em destaque as diferenças qualitativas entre o ensino orientado por conceitos espontâneos ou que visam à formação de conceitos científicos. Esses fatos se implicam, portanto, nas teorias pedagógicas que possam orientar a educação escolar à vista de objetivos desenvolvimentistas.

Não sem razão, temos afirmado que os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que, de fato, compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural, não apenas em razão do estofamento filosófico comum, mas sobretudo pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a *capacidade para pensar* dos indivíduos resultará comprometida.

Trata-se, pois, da afirmação da escola como:

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2003, p. 14).

Esse autor também deixa claro que o objetivo de transmissão do saber sistematizado não se realiza em detrimento do saber espontâneo. O que se coloca no cerne da questão é a definição daquilo que deva ser a função nuclear da escola e, nessa direção, tê-la como mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado. Apontá-la como mediação, por sua vez, demanda o desvelamento desse conceito e reconhecer que a

atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações.

No âmbito da educação escolar consideramos, com base em Vygotski (2001), Saviani (1984, 2003, 2008) e Duarte (1993, 1998, 2000b), que as transformações mais decisivas referem-se à formação da consciência dos indivíduos, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, ao que conduz ao seu autodomínio. Nesse processo: “[...] se reflete ante tudo o papel decisivo do ensino” (VYGOTSKI, 2001, p. 213).

O ensino dos conceitos científicos, diferindo-se radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda. A tomada de consciência dos conceitos científicos pressupõe, necessariamente, o processo de generalização e abstração de tal forma que:

Uma vez que a nova estrutura de generalização tenha surgido na esfera do pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as esferas restantes do pensamento e dos conceitos. Desse modo, *a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos* (VYGOTSKI, 2001, p. 214).

Trata-se, segundo o autor, do desenvolvimento da capacidade de análise do pensamento. Se os conceitos espontâneos não asseguram a generalização aos demais conceitos, essa é exatamente a maior conquista promovida pela apropriação dos conceitos científicos. Portanto, quaisquer objetivos de conscientização precisam se fazer acompanhados da clareza acerca do que represente, do ponto de vista psíquico, esse processo. Caso contrário, incorre-se no risco de promoção, meramente, de uma assimilação irreflexiva de palavras, de discurso, que pouco ou nada transformam a capacidade de análise do sujeito acerca do real. Esse tipo de “assimilação” se mostra impotente para a orientação de ações que empreguem logicamente os seus conteúdos.

Tal como disposto por Vygotski, sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades. Dessa forma, o objetivo de conscientização, seja ela política, ética, estética etc. não se opõe ao ensino dos conteúdos clássicos, dos conceitos científicos – reconhecidos como “a porta de entrada” da tomada de consciência de quaisquer fenômenos. Nessa direção,

[...] conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 1984, p. 92).

As considerações expostas conduzem, pois, à análise das formas organizativas de ensino. Saviani (2003), referindo-se à artificialidade das dicotomias entre saber erudito e saber popular – ou entre conteúdos científicos e conteúdos espontâneos afetos à cultura popular –, propõe como parâmetro para a referida análise a questão do “ponto de partida” e do “ponto de chegada” (idem, p. 78) do trabalho pedagógico. Se, do ponto de partida os domínios cotidianos são relevantes, devem se resultar superados no ponto de chegada.

Há que se considerar que “A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos” (SAVIANI, 1984, p. 93). Portanto, também para a pedagogia histórico-crítica inexistente uma relação de oposição entre os conceitos espontâneos e científicos, questão sobejamente presente nas explicitações vigotskianas em relação ao problema da sequência que articula o ensino, a instrução e o desenvolvimento psíquico.

Contrapondo-se às teorias segundo as quais o desenvolvimento é o dado que, *a priori*, condiciona a aprendizagem, Vygotski (2001, p. 223) afirmou: “[...] *A instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações*” (grifo do autor). Todavia, segundo o autor, essa questão encerra uma razoável complexidade, representada pela conexão interna entre o ritmo do ensino e o ritmo da aprendizagem.

Entre o curso lógico da instrução e a lógica interna dos processos psíquicos do aprendiz não existe correspondência absoluta – isto é, o desenvolvimento tem sua lógica própria, não subordinada ao programa escolar. Essa premissa está na base da formulação por parte de Vygotski (2001) dos conceitos *nível de desenvolvimento real* e *área do desenvolvimento iminente*³⁵, uma das ideias mais difundidas da obra desse autor no ideário pedagógico brasileiro.

Para ele, o nível de desenvolvimento real aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança e que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza

³⁵ Adotamos a expressão “iminente” e não “proximal” ou “imediate” tanto em atendimento ao rigor da tradução do termo, tal como analisado por Prestes (2010) quanto por coerência com a própria sistematização teórica que sustenta o conceito.

por si mesma. Entretanto, há nessa definição de Vigotski um aspecto, a nosso juízo, preterido por algumas interpretações de seu pensamento, que diz respeito à dinâmica interna do citado nível. Ou seja, quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando.

Tal fato deve-se, segundo o autor, à natureza complexa da aprendizagem, ao fato que ela demanda o *estabelecimento de relações internas entre operações e conceitos*. Vygotski (2001) ilustra essa assertiva fornecendo como exemplo o ensino do sistema decimal. Ensina-se a criança a escrever os números, somar, subtrair, multiplicar etc. Por meio de ações específicas, verifica-se que a criança escreve os números, soma, subtrai, multiplica etc., portanto, a conclusão mais imediata apontará que tais operações matemáticas se encontram sob seu domínio real.

Não obstante, o autor alertou: essa conclusão é parcialmente verdadeira, uma vez que o domínio conceitual do *sistema decimal* determina a identificação das *relações* que existem entre tais operações. Por isso, afirmou que o fato em si mesmo da realização autônoma de dada tarefa não é necessariamente sinônimo de aprendizagem que promove desenvolvimento. Os produtos desse tipo de aprendizagem são aqueles que não promovem generalizações e, com isso, podem cair no mais absoluto esquecimento.

Avaliamos, pois, que a proposição vigotskiana de “nível de desenvolvimento real” carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica: o que ela faz com aquilo que a criança já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar. Assim, Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na *área de desenvolvimento iminente*.

Referindo-se à essa “área”, Vigotski destacou primeiramente sua relação direta com a dinâmica da evolução intelectual da criança, ou seja, com o estabelecimento e ampliação das conexões internas ainda não estabelecidas pelo aprendiz. Se tais conexões ainda não estão asseguradas, se ainda fogem ao seu domínio, eis o “espaço” de atuação do ensino. É nesse sentido que essa área se institui como *iminência* de aprendizagem e desenvolvimento, como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer.

Por isso, a proposição de Vigotski segundo a qual o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as

possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam sob a forma de novas possibilidades.

Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela *complexificação* da tarefa do ensino, no qual a referida área se apresenta como *superação* do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vigotski afirmou recorrentemente que, ao nível do desenvolvimento real, a formação de conceitos está sempre “começando”.

Destarte, consideramos parciais as leituras que identificam a “área de desenvolvimento iminente” à participação colaborativa de outra pessoa. Elas afirmam meramente que aquilo que a criança não consegue realizar sozinha poderá fazê-lo com ajuda, vindo a dominar posteriormente a ação em questão – sem adjetivar em que consiste essa ajuda. Vygotski (2001) não defendeu que, do ponto de vista do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos “verdadeiros” conceitos.

Pelo contrário, afirmou que as ações espontâneas, assistemáticas, são caminhos para a aprendizagem de conceitos espontâneos. Por conseguinte, no âmbito das relações entre os pares, isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos e, lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos.

Porém, não há dúvida de que o autor destacou o papel da colaboração externa e, igualmente, os benefícios da influência do par mais desenvolvido, mais experiente. A objeção em pauta refere-se ao risco de se tomar com igual importância a participação do “par professor” e de outros pares, diluindo o papel do primeiro na condução da aprendizagem.

Ora, se atuar na “área de desenvolvimento iminente” pressupõe o trato com pendências cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas. Essa não nos parece ser tarefa de nenhuma outra criança, por mais experiente que seja. Preterir esse fato, a nosso ver, tem corroborado aproximações equivocadas entre a teoria vigotskiana e outras, para as quais a complexificação do desenvolvimento psíquico transcorre de modo espontâneo e por mera interação com o meio, independentemente da qualidade das mediações que operam nele.

Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os

instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem.

4.2.2 A metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica e a dinâmica entre a aprendizagem e o ensino

Com vista à sistematização do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, Saviani (1984, 2008) propõe cinco passos que, na qualidade de momentos articulados e interdependentes, possam pautar o trabalho pedagógico. Assim, consideramos que tais momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor.

À luz dessa consideração, apresentamos brevemente em que consistem esses passos e, na sequência, como os articulamos à dinâmica entre aprendizagem e ensino. O primeiro passo corresponde à afirmação da *prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico*. Nesse âmbito, professor e aluno se impõem como agentes sociais distintos, representando diferentemente a prática social, na qualidade de lastro do ser social, que lhes é comum. Segundo o autor, nesse momento a compreensão do professor em relação à referida prática pode ser denominada de “síntese precária” enquanto a do aluno é “sincrética”.

Em relação ao professor, a prática social é sintética à medida dos domínios que dispõe acerca dessa prática, mas é precária à medida que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá como seus alunos. Note-se que a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam o seu trabalho. Destarte, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de se referir apenas à “parcela da realidade que disporá como alunos”, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade.

Em relação ao aluno, a prática social é sincrética uma vez que, também do ponto de partida, inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. Nessa direção, o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. Tais articulações, por sua vez, impõem-se

como objetivos da prática pedagógica, o que as coloca sob decisiva dependência da qualidade com a qual essa prática se realiza.

Consideramos que na proposição desse primeiro momento o autor está destacando, antes de tudo, a natureza histórico-social da educação escolar. Seu cunho é filosófico e não procedimental, isto é, o que está em questão, a rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além de “coisas”, a própria subjetividade humana como intersubjetividade (SAVIANI, 2004). Como tal, tanto os professores quanto os alunos são partícipes dela, expressando objetivamente diferentes formas de participação.

Tomar a prática social como ponto de partida pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa de sociedade vigente, reconhecendo-a, sobretudo, para identificar seus limites opondo-se a eles. Aponta, pois, na direção da compreensão do trabalho pedagógico a partir das premissas teórico-filosóficas que ancoram a pedagogia histórico-crítica, isto é, do materialismo histórico-dialético.

Assim, não entendemos que o ponto de partida seja representado por algum “problema” que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas.

O segundo passo “[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social” (SAVIANI, 1984, p. 74), tendo em vista identificar condições e elementos que visem a sua resolução e, por conseguinte, quais conhecimentos se colocam a seu favor. Entendemos que esse segundo passo, denominado *problematização*, também tem um caráter bastante amplo e não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha ser ensinado pelo professor aos seus alunos. Trata-se, outrossim, da identificação dos *problemas* impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções.

Ancoramos essa interpretação acerca do momento *problematização* na concepção de “problema” presente em proposições de Saviani (2000) e Kopnin (1978), que, em seu sentido filosófico, não se identifica com o significado usual e de senso comum que lhe é atribuído. O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado

fenômeno e que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe mas precisa existir. Ora, qual o *problema* que se impõe à educação escolar? Sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, trata-se do ensino que promova, de fato, o desenvolvimento.

Esse *problema*, por sua vez, emerge da prática social como fenômeno histórico, tanto naquilo que se refere aos seus condicionantes objetivos quanto às possibilidades para sua superação. Portanto, sob nosso entendimento, o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e *maior problema* enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública.

O terceiro passo, denominado *instrumentalização*, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”.

Conforme indicado por Saviani (1984), não se trata de um momento de cunho tecnicista, mas sim que visa transmitir às novas gerações o saber historicamente sistematizado. Entendemos que esse passo radica na relação interpessoal professor-aluno mediada pelos conhecimentos a serem transmitidos e que possibilitem à educação escolar desempenhar efetivamente sua função social.

Nessa direção, o quarto passo, designado como *catarse*, representa o cume dos momentos anteriores caracterizando-se pela “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p. 75). A *catarse*, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados.

Trata-se, então, da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”, isto

é, pela prática social. Eis, a nosso juízo, a razão pela qual a quinta etapa seja a *prática social no ponto de chegada*. Segundo Saviani (1984, p. 76):

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Todavia, o autor deixa claro que as referidas alterações se processam de modo indireto e mediato, uma vez que essa é a condição possível de transformação social por parte da educação. Assim, o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la.

Em suma, consideramos que os referidos passos superam em muito uma sequenciação didática, balizando metodologicamente a análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-pedagógicos e, também, dos aspectos didáticos da prática docente. Consideramos, ainda, que o núcleo comum a todas essas questões não é outro, senão, a unidade contraditória que se institui entre a aprendizagem e o ensino.

De maneira a contribuir para o entendimento dessa asserção, passamos à caracterização da referida unidade procurando apontar suas relações com a proposição metodológica da pedagogia histórico-crítica. Do ponto de partida, a prática social do aluno o coloca na condição de aprendiz. Portanto, o reconhecimento dessa prática implica a identificação das condições para que a aprendizagem ocorra. Trata-se, como considerou Saviani (2004), da apreensão do aluno concreto, síntese de inúmeras relações, e não do aluno empírico, apreendido em suas manifestações aparentes.

Ademais, conforme explicitado no terceiro capítulo dessa investigação, o percurso da aprendizagem, especialmente dos alunos em idade pré-escolar e escolar, atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano. Também do ponto de partida, *a prática social do professor o coloca na condição de quem ensina* e, da mesma forma, há que se identificar sob quais condições concretas o ensino ocorre.

Eis, pois, o ponto nodal de uma primeira problematização: qual o curso lógico do processo de ensino que, respeitando o percurso lógico da aprendizagem possa, de fato, conduzir à catarse. Ou seja, a ação pedagógica, isto é, o tratamento dispensado pelo professor aos conteúdos de ensino, pode ou deve ser guiado pela lógica interna da aprendizagem do aluno? Instrumentalizados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, seguramente, não.

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem.

Devemos observar, porém, que colocamos em causa a lógica interna da aprendizagem e do ensino e não especificidades congeladas do papel de aluno e de professor. Assim, essa lógica também se aplica à condição de formação inicial ou contínua do professor, quando então ele se coloca na condição de aprendiz.

Nesse sentido, a prática social como ponto de chegada já se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida e, assim, carece estar sob domínio do professor na condição de *projeto* a se realizar. Portanto, a prática social qualitativamente superior, representativa do ponto de chegada, assim o será à medida da concretização do projeto de ensino, no processo de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino). Esse processo, por sua vez, instrumentaliza-se por uma outra dinâmica, isto é, pela dinâmica entre apropriações e objetivações.

A referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos saberes escolares enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor³⁶. Assim, a própria formação docente precisa ser problematizada, com vista à instrumentalização do trabalho pedagógico.

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, se deixar aprisionar por elas. Para tanto, ele tem de haver superado o pensamento sincrético e

³⁶ Sobre a dialética entre apropriação e objetivação sugerimos a leitura de Duarte, N. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento. Essas são, a nosso ver, as reais condições para que professor e aluno se apresentem, desde o ponto de partida, como “agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 1984, p.73).

Dessa forma, a instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Defendemos, então, que o percurso lógico do trabalho do professor não reproduza o percurso lógico do pensamento infantil, do pensamento primário, mas que encerre um profundo conhecimento sobre ele para poder transformá-lo, isto é, alcançar uma “prática social qualitativamente superior no ponto de chegada”.

Sob tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse.

Por essa via, entendemos que o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de *capacidade para pensar além das aparências*. Nessa direção, alcançar uma prática social qualitativamente superior demanda reconhecer que:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta (VYGOTSKI, 1996, p.79).

Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para *tornar o real inteligível*, isto é, para a formação de uma *imagem subjetiva do objeto em sua máxima fidedignidade*. Entendemos que corroborar essa

formação é a função precípua da educação escolar, mas, para cumpri-la, há que tomar como objeto aquilo que de fato a promove, isto é, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano.

Porém, essa assertiva requer algumas observações. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento da dupla face pela qual tais conhecimentos se impõem como esteios da educação escolar. A ênfase conferida pela pedagogia histórico-crítica aos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados (SAVIANI, 2003), assenta-se, de um lado, na afirmação dos mesmos como condição fundante do ato de ensinar e, como tal, diz respeito ao acervo de conhecimentos que deve dispor o professor, haja vista a natureza de seu trabalho. Mas, de outro, assenta-se na proposição da organização sequencial pela qual se convertem em saberes escolares, a serem diretamente disponibilizados à aprendizagem dos alunos.

Julgamos esse menção necessária pois, não raro, perdendo-se de vista a dinâmica entre aprendizagem e ensino, como exposta anteriormente nesse texto, equivocadamente se propala a impossibilidade do ensino de conteúdos científicos, não cotidianos – e, conseqüentemente, a adequação da pedagogia histórico-crítica para todos os segmentos de ensino. Há que se reconhecer que desse mal padeceu (e de certa forma ainda padece) a educação infantil, concebida como momento no qual pouco ou nada há para se “ensinar”, sobretudo, em seus anos iniciais.

Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista”, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma–conteúdo–destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Devemos observar, todavia, que a ênfase aqui conferida ao “destinatário” não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas.

Nisso consiste precisamente o papel principal da educação escolar no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos específicos, técnicos e pragmáticos, que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação

escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo (VYGOTSKI, 2001, p. 243).

Portanto, afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história.

4.3 A centralidade do ensino escolar no desenvolvimento dos processos funcionais

Ao longo desse estudo, apresentamos elementos que, explicitando a natureza social do desenvolvimento psíquico, visaram a elucidar o “dever ser” da educação escolar, isto é, suas possibilidades para operar a serviço da aquisição, por parte de cada indivíduo, das propriedades representativas das máximas conquistas do gênero humano. Procuramos também demonstrar o grau de condicionabilidade existente entre aprendizagem e desenvolvimento, ancorada na dialética que se institui entre os processos interpessoais (interpsíquicos) e os processos intrapessoais (intrapíquicos).

A caracterização dos processos funcionais, por sua vez, nos permitiu afirmar a educação escolar como mediadora imprescindível à sua formação. Grosso modo, há que se reconhecer que desde a sensação, que representa o mecanismo primário por meio do qual se estabelece a relação com o meio, não é o substrato natural por si mesmo que condiciona o seu desenvolvimento. Ainda que do ponto de partida seu substrato seja realmente natural, orgânico, o grau de dependência da sensação a ele é apenas relativo, uma vez que o próprio funcionamento dos analisadores depende, sobretudo, dos estímulos do ambiente aos quais responde.

A existência de uma vasta gama de estímulos atuando sobre os órgãos dos sentidos se impõe como condição indispensável ao desenvolvimento sensorial, de tal forma que desde a mais tenra idade as operações e ações da criança podem e devem ancorar-se no universo da cultura sensorial. A discriminação das propriedades dos objetos, o desenho, a modelagem, a escultura etc., colocam-se a serviço do desenvolvimento das sensações visuais e sinestésicas; a música educa e aperfeiçoa a sensação auditiva, a dança e o esporte são meios para o

desenvolvimento das sensações proprioceptivas, assim com a exposição a diferentes tipos de sabores corrobora a acuidade da sensação gustativa. Portanto, ao se constatar que a sensação é um fenômeno educável, há que se reconhecê-la, também, como objeto da educação escolar.

Da mesma forma, o desenvolvimento da percepção subordina-se aos vínculos com a realidade e, fundamentalmente, às mediações culturais. A comunicação com o adulto, que dá a conhecer o mundo à criança – destacando a multiplicidade de signos que o constituem ensinando-a a atuar com eles e por meio deles –, é que induz a superação de suas formas elementares em direção ao desenvolvimento da percepção propriamente humana.

Nessa direção, o ensino escolar, à medida da natureza das ações realizadas, alia-se às condições objetivas de desenvolvimento dessa função. As exigências fundamentais de observação, a atividade dirigida com vista à consecução de dado objetivo, a apreensão sistemática e detalhada de objetos e fenômenos, a comparação, generalização, abstração são, dentre outros, alguns dos aspectos que vinculam o ensino sistematizado e a percepção.

As exigências impostas à percepção, por sua vez, requerem a atenção, cujo desenvolvimento, isto é, superação da centralidade involuntária em direção à voluntária, depende completamente das ações realizadas. Todavia, para essa superação, o caráter das referidas ações não é variável de menor importância. Assim, as características da instrução escolar em relação ao desenvolvimento da atenção pressupõem tarefas que mobilizem o seu controle, ou seja, que determine a atenção para além do interesse imediato, circunstancial e involuntário. A criança precisa aprender a prestar atenção e acostumar-se a fazê-lo!

A atenção superior, isto é, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino. Para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente.

A qualidade do aporte sensorial perceptual e o desenvolvimento da atenção operam em unidade e sob decisiva interferência da ampliação do círculo de representações psíquicas, do enriquecimento de conhecimentos e hábitos transpostos sob a forma de ato atencional voluntário. Ademais, a atenção voluntária é, antes de tudo, uma atenção organizada, sistemática e conscientemente dirigida para fins específicos – por conseguinte, depende do caráter das ações que se há de realizar.

Não se trata, porém, de preterir que a atenção se fixa melhor quando se exige da pessoa um trabalho mental ao seu alcance, ou seja, não se olvida o nível de desenvolvimento

real, mas, igualmente, não se perde de vista que o referido trabalho deve conter desafios e demandar algum esforço na direção da superação da atenção espontânea, involuntária durante toda a vida da pessoa. Portanto, não é em detrimento de ações organizadas e dirigidas, a princípio por processos intersíquicos, que a atenção voluntária se instituirá intrapsiquicamente. Assim, colocar o desenvolvimento da atenção voluntária como tarefa da educação escolar implica sabê-la dependente da realização de uma vasta gama de atividades que a colocam como requisito.

O que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza “de fora para dentro”. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam graças à vida social durante o processo de desenvolvimento sociocultural e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do *outro*. A esse serviço se impõe, portanto, o ensino escolar que de fato visa a superação do funcionamento elementar, primitivo.

A forma superior de atenção, por outro lado, mantém estreitas conexões com o pensamento em conceitos e, especialmente, com os conceitos científicos. Tanto quanto a atenção involuntária se revela afim com o pensamento por agrupamento e por complexos, o pensamento conceitual e a atenção voluntária se condicionam reciprocamente e, em certa medida, o desenvolvimento da atenção superior se coloca como premissa indispensável à formação conceitual.

As mudanças que possibilitam a passagem tanto da atenção quanto da memória involuntárias para voluntárias pressupõem um trânsito marcado pela interveniência da atenção e memória voluntárias externas, ou seja, induzidas externamente, na base da qual todo funcionamento superior se estrutura. O controle desses processos do ponto de partida é exógeno, dependente de ações e operações sociais a partir das quais o autocontrole pode ser conquistado. Por isso, consideramos que o adulto (no caso, o professor) “cede de empréstimo” o desenvolvimento de seu psiquismo às crianças.

A memória, por sua vez, é o ponto de apoio primário do pensamento, haja vista inclusive que, nos primórdios do desenvolvimento, “pensar é recordar”. Contudo, há que se diferenciar a memorização natural, mecânica e involuntária, e a memorização culturalmente formada, isto é, a memória histórica. Se a primeira assegura o registro espontâneo de episódios casuais e isolados, graças à segunda o ato de memorização se transforma em um processo volitivo, condição para que se alie a outros processos superiores – a exemplo da linguagem, pensamento, imaginação, sentimentos etc.

Graças à apropriação de signos, a memorização voluntária se institui, superando a memorização mecânica, associativa, adquirindo assim suas propriedades fundamentais – torna-se memória lógica e mediada. Porém, a mudança do caráter retentivo não é natural, mas depende das modificações das atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua história. Destarte, o ensino escolar, como um tipo de atividade específica, dirigida e não cotidiana, desempenha um papel primordial na formação da dimensão retentiva voluntária.

A natureza da atividade escolar promove modificações na organização de todo esse processo, convertendo-o em premissa e ao mesmo tempo resultado da aprendizagem. Tais modificações unem-se ao desenvolvimento do pensamento, de quem depende o incremento da memória lógica e o aumento da eficácia de toda memorização. Igualmente, essa complexificação mnêmica sofre decisiva influência do desenvolvimento da linguagem, graças a qual ampliam-se as conexões interfuncionais e o grau de sistematização com o qual operam.

Para que o ensino escolar atue como influência positiva na formação e desenvolvimento da memória voluntária, há que se instituir à base de características que se proponham a tanto. Dentre tais características destacamos, fundamentalmente, sua própria organização e sistematização lógica, a promoção do estabelecimento de relações e conexões internas entre os objetos e fenômenos percebidos, mediando a percepção por conceitos lógicos, abstratos e, sobretudo, pelo domínio de significados a eles vinculados. Assim, a própria racionalidade organizativa do trabalho pedagógico se apresenta como esteio do desenvolvimento da memória superior.

O ensino escolar, disponibilizando e requisitando mnemotécnicas, dentre as quais se destaca a escrita, fornece recursos adicionais de fixação e retenção na ausência dos quais a memorização mecânica continuará operando tal como nos anos iniciais de vida. A utilização de recursos externos e de técnicas artificiais – isto é, instrumentais –, vinculadas às tarefas escolares, demanda a combinação de procedimentos inicialmente naturais e procedimentos artificiais e, pouco a pouco, graças à internalização de signos, os próprios processos naturais vão se colocando a serviço das funções culturais de memorização. Nesse sentido, tal como postulado por Vigotski, se o primeiro tipo de memorização resulta “do cérebro”, o segundo resulta da apropriação da cultura.

Igualmente, a linguagem se desenvolve sob absoluta dependência da ação do outro, embora sua radicalidade social confira à sua formação um cunho enganosa e aparentemente natural. Nesse sentido, a primeira exigência é sabê-la um processo funcional, altamente complexo, que em muito supera a mera “capacidade para falar”. É no esteio desse

reconhecimento que se pode identificar o quanto seu pleno exercício condiciona-se à qualidade do ensino a que se submete.

Se por meios espontâneos a criança aprende a falar, apenas por procedimentos específicos de ensino pode reorganizar essa capacidade, apreendendo os elementos da linguagem e sua utilização tanto no discurso coordenado quanto na própria organização do pensamento. O domínio da linguagem se realiza, pois, no processo ativo que vai além da assimilação do material fonético, da aprendizagem e domínio do aparato verbal e do entendimento geral da língua.

Ao se colocar o ensino escolar a serviço do desenvolvimento da linguagem, por um lado há que se destacar seu papel no desenvolvimento dos domínios fonéticos, semânticos, gramaticais e, sobretudo, cognitivos. Como tal, deve incidir sobre a atividade linguística, isto é, no processo de utilização da linguagem como “instrumento” de transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de intercâmbio interpessoal e como recurso imprescindível ao planejamento e controle das próprias ações.

Por conseguinte, a promoção do desenvolvimento da atividade linguística ultrapassa completamente o domínio do código linguístico em si mesmo, haja vista as complexas conexões psicológicas que se estabelecem entre a linguagem e os demais processos funcionais. As imbricadas relações existentes entre ela e o pensamento, a história de desenvolvimento do significado da palavra, a unidade entre palavra e imagem psíquica são algumas das questões a serem levadas em conta no processo de ensino escolar, tal como demonstrado no item 3.5 desse estudo.

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita representa mais um caso particular de formação de processos autorreguladores do comportamento e atribuição de significados e sentidos aos objetos da captação sensorial. Graças à linguagem, a imagem mental converte-se em “imagem verbal” do real e das próprias ações sobre ele e, como tal, se institui como fundamento da autoconsciência e dos mecanismos volitivos reguladores da própria conduta.

Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da

consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a *concepção* construída sobre ela.

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. Conforme exposto anteriormente, a formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções.

Tais transformações, por sua vez, não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do sistema psíquico, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual. Nesse sentido, “[...] por um lado se convertem em lógicas e por outro em livres, independentes das relações mais elementares que as sustentam, dirigidas livremente por um pensamento consciente, quer dizer, voluntário” (VYGOTSKI, 1996, p. 166). Portanto, uma educação escolar que vise a formação de indivíduos livres carece primar pelo desenvolvimento do pensamento complexo, superior, na ausência do qual resulta comprometido o ato volitivo e, igualmente, o autocontrole da conduta.

É precisamente nesse âmbito que o ensino incide sobre a formação da personalidade. A formação de conceitos genuínos não intervém apenas nos pensamento, já que para isso são requeridas diversas combinações funcionais que, em última instância, sustentam a maneira de ser da pessoa. Nisso reside o maior alcance do pensamento conceitual: a consciência da realidade e da própria personalidade.

É ainda no âmbito das diversas conexões funcionais que a formação de conceitos incide também sobre a imaginação e sobre as vivências afetivas. Superada a ideia da imaginação e da criatividade como expressões naturais e livres da consciência, há que se reconhecer que apenas a liberdade interna do pensamento, do conhecimento e da ação, alcançada tão somente pela formação dos conceitos, possibilita-lhes existir objetivamente.

Ademais, como extensão das concepções naturalizantes a imaginação e a fantasia despontam unilateralmente associadas à vida emocional em detrimento de seus vínculos cognitivos. Nessa direção, o “bom ensino” seria aquele que delega a imaginação aos estados subjetivos de ânimo, o que quer dizer, à sua própria sorte. Contrapondo-se radicalmente a essa interpretação, Vigotski foi claro ao afirmar que se o desenvolvimento psíquico corresponde à intelectualização de todas as funções, tais como percepção, atenção, memória, linguagem etc.,

da mesma forma ocorre com a imaginação, afirmando então que esse processo é tão presente e necessário na poesia quanto na geometria!

Portanto, a imaginação, a criatividade e a fantasia não são “entes autônomos”, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual. Apenas as firmes conexões existentes entre o objeto e a imagem mental que lhe corresponde tornam possível o estabelecimento de novas conexões no plano psíquico, isto é, liberta a imagem de sua concretude – dado factível apenas na ação do pensamento abstrato.

Por conseguinte, do ponto de vista pedagógico, as reais condições de desenvolvimento da imaginação se identificam com a ampliação da experiência. Ou seja, quanto mais o indivíduo ver, ouvir, atuar, conhecer, quanto mais rica sua experiência, tanto mais produtiva será sua imaginação. Da mesma forma, mais vasta e rica de sentidos serão suas vivências afetivas posto que a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas. Assim, tudo que a constitui é ao mesmo tempo objeto do pensamento e fonte de sentimentos.

Com isso, colocamos em pauta a impossibilidade de, no âmbito da educação escolar direcionada à formação de conceitos, quaisquer contraposições entre razão e emoção. Tais cisões têm comprometido sobremaneira a apreensão do indivíduo em sua totalidade real, alimentando equívocos no tratamento dispensado ao desenvolvimento psíquico. Dentre tais equívocos destacamos as críticas que incidem sobre a educação escolar que valoriza a racionalidade achando que, por isso, a escola estaria desconsiderando as outras dimensões da personalidade humana. Por esse caminho, essas posições conduzem à desvalorização dos aspectos cognitivos e dos próprios conteúdos escolares que os requerem com maior profundidade.

Não pretendemos aprofundar a análise de tais equívocos uma vez que os elementos fornecidos nesse estudo, especialmente em seu item 3.8, nos parecem suficientes para evidenciar a artificialidade de seus argumentos. A educação escolar aqui defendida é um processo que interfere diretamente na formação multilateral dos educandos, ciente de que os conteúdos dos próprios sentimentos outra coisa não são, senão, conceitos. Na mesma medida, ciente também de que os conteúdos escolares mobilizadores dos pensamentos incluem “sentimentos intelectuais”, isto é, os sentimentos mobilizados pela atividade mental requerida na construção do conhecimento. Uma educação escolar apta, portanto, à formação e promoção

de sentimentos intelectuais positivos, imprescindíveis tanto na atividade de quem aprende quanto de quem ensina.

A afirmação da educação escolar a serviço do desenvolvimento afetivo pressupõe o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos. Considerando-se a natureza social dos sentimentos, os mesmos não emergem espontaneamente e, como todas as vivências afetivas, são engendrados pelo experienciado. Destarte, sua formação condiciona-se, sobretudo, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, haja vista a própria dimensão sistêmica do psiquismo, o percurso intencional que a formação de conceitos científicos atende, exigindo sobretudo o domínio da própria conduta, interpõe-se na construção de mecanismos necessários à contenção ou educação das respostas emocionais reflexas. Por outro lado, reiteramos que o autodomínio do comportamento não se identifica com o livre atendimento de vontades individuais, mas com o autodomínio conscientemente orientado por finalidades humanizadoras, isto é, identificado com a fruição de funções psíquicas superiores.

Essas breves considerações pontuais que colocaram em pauta algumas das possibilidades desenvolvimentistas da educação escolar em face dos processos funcionais requerem duas observações. A primeira diz respeito à impropriedade do estabelecimento de correspondências lineares entre ações pedagógicas e funções “isoladas”. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, não se trata do planejamento de ações que visem ora o desenvolvimento de dada função ora de outra – uma vez que as mesmas operam em unidade, orquestrando a atividade em curso. Trata-se, então, da promoção de atividades ricas em possibilidades de aprendizagens que promovam desenvolvimento, o que nos conduz à segunda observação.

Se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. Conforme procuramos demonstrar, o ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser.

A crítica a esses modelos está no cerne da pedagogia histórico-crítica, para quem:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2003, p. 98).

Nessa direção, sem preterir que no interior da escola se impõem as contradições inerentes à sociedade de classes, ou seja, sem preterir que as contradições da sociedade burguesa atravessam o trabalho pedagógico; análise que também se destaca na pedagogia histórico-crítica; há que se reconhecer que a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana posto mantê-la refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas.

Nesse sentido, julgamos que posições teóricas que depreciam as possibilidades de a educação escolar contribuir para a superação desse modelo de sociedade preterem que a formação psíquica dos indivíduos também se institui como uma das condições para a referida superação. Portanto, se a compreensão marxiana dos fenômenos naturais e sociais demanda sabê-los sínteses de múltiplas determinações, há que se reconhecer na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica e essa formação, por sua vez, também como um dos fatores determinantes para um outro projeto de sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorado na tese materialista histórico dialética, que explicita a natureza social do homem, este estudo objetivou colocar em questão o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais e, conseqüentemente, o papel desempenhado pela educação escolar na realização da referida apropriação. Ao longo de sua elaboração, procuramos fornecer elementos pelos quais o psiquismo humano pudesse ser compreendido como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, cuja característica central radica na inteligibilidade do real possibilitada pela instituição das funções psíquicas superiores.

Essa assertiva nos conduziu ao esclarecimento da imagem subjetiva como um processo que se identifica com o reflexo psíquico da realidade, cuja função matricial é a orientação do ser na natureza. Edificando-se na atividade que vincula sujeito e objeto, na complexidade dessa imagem reside um dos mais importantes atributos do psiquismo humano: ser consciente. Essa propriedade, por sua vez, não decorre daquilo que é legado biologicamente pela espécie humana, mas, pelas transformações que a atividade social promove sobre ele. Nessas transformações se encontra a gênese das funções psíquicas superiores, fundantes dos comportamentos complexos culturalmente formados.

Sobre a formação dessa imagem, edificada socialmente pela apropriação de signos, incidem inúmeras condições e, dentre elas, se destaca a aprendizagem escolar. Esse destaque demanda a necessidade de superação de ideias abstratas e idealistas acerca dos processos psíquicos que conformam a subjetividade humana, segundo as quais esses processos são geneticamente internos, existentes fundamentalmente de modo ideal, ou seja, independentemente da atividade material externa do sujeito. À luz da psicologia histórico-cultural, esperamos ter demonstrado que os processos psíquicos são fenômenos ideais, subjetivos, formados como reflexo das ações externas, objetivas, instituindo-se como resultado de contínuas e históricas transformações sociais.

Os dados constitutivos desse estudo testemunham que o desenvolvimento psíquico não se identifica com o mero “exercício social” de funções elementares, pelo qual elas se complexificam espontaneamente. Outrossim, evidenciam que a referida complexificação se realiza por meio da internalização da experiência cultural da humanidade. Apenas por essa via se formam as capacidades especificamente humanas nos indivíduos. Há que se constatar, portanto, a incomensurável importância do ensino escolar nessa formação, posto que ele, a rigor, visa à aprendizagem dos procedimentos e ações objetiva e subjetivamente elaborados na existência histórico social humana.

Consideramos que o esclarecimento das leis que regem a formação dos processos funcionais superiores na ontogênese humana torna incontestável a relevância do ensino escolar. Se a apropriação dos signos culturais se revela condição primária da existência do homem, é à educação escolar que compete a elevação dessa apropriação a novos patamares, a alcances que superam a heterogeneidades da vida cotidiana e a captação superficial que ela promove acerca dos fenômenos da realidade.

Elevar a internalização de signos ao nível científico-técnico já alcançado pela humanidade e conduzir as internalizações a um nível significativamente superior são tarefas fundamentais impostas à educação escolar tendo em vista a construção do conhecimento que torna o real efetivamente inteligível. É na assunção dessa tarefa que ela opera no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na mesma medida em que essas funções se colocam a serviço da construção de conhecimentos.

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, determinam novas formas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no *sistema psíquico*, a raiz das quais se instituem novas formas de conduta, fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente instituídos. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado.

Portanto, afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, representa, por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada área concreta do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro, significa reconhecê-la como um processo que engendra contradições entre as dimensões naturais e culturais da existência psicológica, impulsionando a superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores. Apenas os segundos possibilitam a conquista do autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa, dos sentimentos e valores éticos etc., e, portanto, se revelam representativos das máximas conquistas do gênero humano.

Pelo exposto ao longo desse estudo, consideramos confirmada nossa hipótese segundo a qual o ponto de intersecção entre as proposições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica reside na defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, ou por outra, do ensino dos “verdadeiros conceitos”, quais

sejam, os conceitos científicos. A título de finalização destacamos, ainda, três preceitos que julgamos representativos da referida intersecção: a afirmação da escola como *lócus* do saber historicamente sistematizado, a unidade entre forma e conteúdo constitutiva da prática pedagógica e o papel do ensino escolar na “transformação” dos indivíduos e da sociedade.

A afirmação da escola como *lócus* do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante.

A afirmação da potencialidade desenvolvimentista e equalizadora dos conhecimentos que devam caracterizar a educação escolar reside no cerne da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, determinando a radical oposição dessas teorias à secundarização do ensino dos saberes elaborados historicamente. O estofo materialista dessas teorias aponta a apropriação do patrimônio cultural como “ferramenta” imprescindível à existência humana, posto que a captação da realidade não assegura por si mesma o seu real conhecimento. Apenas como resultado das mediações do pensamento é que o objeto da captação torna-se inteligível e, assim sendo, é enquanto abstração mediadora na análise do real que as teorias, a ciência e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos, universais, adquirem sua máxima relevância.

Portanto, a ênfase na transmissão dos conhecimentos clássicos não perde de vista que a teoria, por si mesma, não transforma a realidade. Contudo, também não perde de vista que essa transformação exige a formação de indivíduos aptos a fazê-lo. Da mesma forma, não ignora que a prática esvaziada da teoria resulta em espontaneísmo, isto é, resulta no “[...] fazer pelo fazer”. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática (SAVIANI, 2003, p. 141).

Destarte, a referida ênfase ancora-se na articulação entre forma e conteúdo da prática pedagógica, na unidade entre o saber e o fazer que a deva caracterizar. A educação escolar desponta, assim, operando na área de desenvolvimento iminente e a serviço do desenvolvimento da *atividade* humana que, diferentemente da atividade dos demais animais, pressupõe a consciência da ação – a pré-ideação, a intencionalidade – atributos que, diga-se de passagem, não se instituem como legados da natureza, mas se formam por apropriação dos signos culturais.

Ademais, se por um lado a construção do conhecimento está diretamente ligada à atividade, esta, por si mesma, não é suficiente para engendrar a formação daquela. A atividade cognoscitiva e teleológica demanda o registro e conservação das objetivações históricas e, ao mesmo tempo, a comunicação entre os homens pelas quais se realizam as apropriações de tais objetivações. Ou seja, a própria atividade cognoscitiva edifica-se em condições sociais de transmissão, portanto, de ensino.

Ocorre, porém, que esse objetivo não é alcançado pelos saberes reiterativos das práticas cotidianas em detrimento dos conhecimentos historicamente sistematizados. Por isso, compete à escola organizar seu trabalho em torno de conteúdos que lhe sejam próprios, de tal forma que as ações propostas resultem objetivamente representativas das bases que lhe conferem sustentação, isto é, de formas conscientemente dirigidas de realização, mediadas por conceitos científicos e fundamentadas nas operações lógicas do raciocínio. Da qualidade da base orientadora dessas ações depende a sua própria qualidade e, conseqüentemente, a qualidade dos conhecimentos e capacidades que logra desenvolver.

O terceiro preceito, que se desdobra dos anteriores, diz respeito às funções do ensino na formação e aperfeiçoamento de tais conhecimentos e capacidades que, na ausência dele, não se desenvolvem nos indivíduos. Trata-se, portanto, da natureza das atividades que devam pautar o trabalho pedagógico tendo em vista a “trans formação” dos indivíduos, habilitando-os para a necessária “trans formação” social. Esse preceito coloca em relevo, por um lado, a necessidade de critérios na seleção de formas e conteúdos do ensino escolar e, por outro, as exigências que recaem sobre a formação de professores.

Conforme procuramos demonstrar ao longo desse estudo, especialmente em relação à dinâmica entre aprendizagem e ensino, apenas uma sólida formação de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente, bem como o reconhecimento desse trabalho na trama de relações sociais que produzem a vida social. Por conseguinte, a formação de professores em questão se institui como via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, mas também, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que se conheçam com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas do exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre.

Na ausência de uma formação sólida, professores e alunos resultam abandonados à sua própria sorte, guiados pelos conceitos espontâneos, cotidianos, limitados às “sínteses precárias” e, como não poderia deixar de ser: “[...] não concordamos com o fato de deixar o

processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para se chegar à América” (VYGOTSKI, 2003b, p. 77).

Finalizando esse estudo, afirmamos que apenas o ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica, alia-se à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, à formação das funções psíquicas superiores, na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento – tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural.

Cientes de que ainda há muito que se construir para a educação escolar desempenhar plenamente seu papel desenvolvimentista, sobretudo em uma sociedade que se institui pela universalização das relações de exploração e espoliação, consideramos que demonstrar o grau de dependência existente entre a formação do psiquismo humano e o ensino de conteúdos sólidos, de saberes universais, também é uma forma de denúncia e negação da desvalorização e esvaziamento do ensino escolar.

Denúncia e negação que se opõem ao abandono da educação escolar formal, por concebê-la como direito social e condição inalienável da efetiva humanização dos indivíduos. Denúncia e negação que se opõem, da mesma forma, aos discursos que anunciam o “fim da escola” como aliada na luta pela transformação da sociedade capitalista. Também porque, via de regra: “[...] as ideologias que se esgotam na negação pura e simples fracassam logo e não conseguem fazer valer qualquer reivindicação real de construir uma alternativa viável (MÉSZÁROS, 2002, p.1033). Consideramos que os preceitos veiculados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica se aliam e lançam luz às ações daqueles que buscam alternativas e ainda lutam em defesa de uma escola pública de qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS

BALLONE, G. J. *Curso de psicopatologia: atenção e memória*. Disponível em: <<http://www.robertexto.com/archivo6/atenção/memória>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

BLAGONADEZHINA, L. V. *Las emociones y los sentimientos*. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960, p. 355-384.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

DELARI JÚNIOR, A. Quais são as “funções psíquicas superiores”? Disponível em: <www.iscar.org>. Acesso em: 24 fev. 2011.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105, 2000a.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.

_____. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

HALL, C.; LINDZEY, G. *Teorias da personalidade*. São Paulo: EPU, 1984.

IGNATIEV, E. I. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960. p. 308-340.

ILIÉNKOV, E. V. *Lógica dialética: ensayos de história y teorías*. Moscú: Progreso, 1977.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

_____. Thinking and activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 43, 2005. p. 41-51.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2008.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001, p.143-190.

_____. *Sensações e percepção*: Psicologia dos processos cognitivos (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1991a. v. II.

_____. *Atenção e memória* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b, v. III.

_____. *Introdução evolucionista à psicologia* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v. I.

_____. *Linguagem e pensamento* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b, v. IV.

_____. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (coleção Os pensadores).

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

PETROVSKI, A. *Psicologia general: manual didáctico para los institutos de pedagogia*. Moscú: Progreso, 1985.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RUBINSTEIN, S. L. *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*. Habana: Pueblo y Educacion, 1978.

_____. *Principios de psicología general*. México: Grijalbo, 1967.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. *Escola e Democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, (edição comemorativa), 2008.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: Duarte, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-46.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

SÈVE, L. *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979, v. 2.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

SMIRNOV, A. A et al. *Psicología*. México, Grijalbo, 1960.

_____.; MENSHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 232-276.

VIGOTSKY, L.S. *Teoría de las emociones: Estudio Histórico-Psicológico*. Madrid: Akal, 2004.

_____. *La imaginación y arte em la infancia: Ensaio psicológico*. Madrid: Akal, 2003a.

_____. *Psicologia Pedagógica*. (Edição Comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003b.

_____. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. *Estudos Sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.